



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA CHAPINGO

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA RURAL

DOCTORADO EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN
AGRÍCOLA SUPERIOR

La Pedagogía Ancestral. Hacia una propuesta de Educación Tolteca



TESIS

Que como requisito parcial
para obtener el grado de

Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior

Presenta:

Adriana Elizabeth Machuca Barbosa

Bajo la supervisión del Dr. Bernardino Mata García

Chapingo, Estado de México a 12 de mayo de 2024

La Pedagogía Ancestral. Hacia un Modelo de Educación Tolteca

Tesis realizada por **Adriana Elizabeth Machuca Barbosa** bajo la dirección del Comité Asesor indicado, aprobada por el mismo y aceptada como requisito parcial para obtener el grado de:

DOCTORA EN CIENCIAS EN EDUCACIÓN AGRÍCOLA SUPERIOR

DIRECTOR

Dr. Bernardino Mata García

ASESOR

Dra. María Almanza Sánchez

ASESOR

Dr. Jorge Luis Morett Sánchez

LECTOR EXTERNO

Dr. Remedios Reymundo Roldán Hernández

Índice

Introducción	1
Capítulo 1. El diseño de la investigación	5
1.1 La delimitación del tema de investigación	5
1.2 Un acercamiento al estado de la cuestión.....	17
1.3 La elección del tema de investigación.....	31
1.4 La justificación del tema	36
1.5 El problema de investigación	39
1.6 La pregunta de investigación.....	41
1.7 La hipótesis de trabajo.....	41
1.8 Los objetivos de la investigación	42
1.9 La metodología de estudio	43
Capítulo 2. <i>Takahuapahualisti</i> . Arte de educar en sabiduría.....	51
2.1 El concepto de educación prehispánica.....	51
2.2 La lectura del <i>Tonalpohualli</i>	54
2.3 <i>Huehuetaholli</i> . La palabra antigua	77
2.4 <i>Tepochkalli</i> e <i>Ichpochkalli</i> . Casa de los jóvenes	83
2.5 <i>Kalmekak</i> . Casa de la medida	87
2.6 <i>Kuikakalli</i> . Casa del canto	90
Capítulo 3. La pedagogía ancestral en el <i>kalpulli Texrapalot</i>	92
3.1 El Instituto Mexicano de Educación Integral (IMEI).....	92
3.2 La conformación del <i>kalpulli Texrapalot</i>	94
3.3 La construcción del <i>kalpulli Texrapalot</i>	96
3.3.1 La filosofía del <i>kalpulli Texrapalot</i>	100
3.3.2 La noción política del <i>kalpulli Texrapalot</i>	104
3.3.3 Los rasgos culturales del <i>kalpulli Texrapalot</i>	107
3.4 La construcción epistemológica del <i>kalpulli Texrapalot</i>	110
3.4.1 Los maestros	111

3.4.2 Los alumnos.....	114
3.4.3 La planeación.....	115
3.4.4 Los escenarios de enseñanza-aprendizaje.....	117
3.4.5 Evaluación	123
3.5 Análisis de los hallazgos.....	125
Capítulo 4. Elementos para construir una propuesta de Educación Tolteca	137
4.1 Propuesta curricular	137
4.2 Elementos de la propuesta curricular	141
4.2.1 Bloque I. Visión crítica de la educación mexicana	142
4.2.2. Bloque II. El Modelo de Educación Tolteca	145
El modelo de persona	148
El modelo de mundo.....	150
El modelo de la vida.....	154
El modelo de sociedad	155
Conclusiones	158
Anexo 1. Temarios del <i>kalpulli Tekpapalot</i>	164
Referencias.....	170

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Correspondencia en la nomenclatura de los astros	57
Cuadro 2. Características de los días de la veintena	66
Cuadro 3. Los numerales y sus esencias.....	68
Cuadro 4. Lista de las Trecenas y sus acompañantes	71
Cuadro 5. Las veintenas desde la cosmovisión prehispánica	72

Índice de Figuras

Figura 1. Mandala metodológico.....	10
Figura 2. Edad de la población de estudio.....	46
Figura 3. Género de la población.....	47
Figura 4. Ocupación de la población de estudio.....	47
Figura 5. Grado de estudios de la población	48
Figura 6. Viaje del sol en un <i>Xihuit</i>	59
Figura 7. Los Analemas y las veintenas prehispánicas	61
Figura 8. Rumbos cósmicos.....	63
Figura 9. Los días de la veintena	65
Figura 10. El modelo de persona tzotzil.....	149

Dedico este trabajo a mi hijo Yao

y a mi familia entera

Agradecimientos

De manera muy especial agradezco el acompañamiento de mis maestros en este proceso de investigación: Dr. Bernardino Mata García, Dra. María Almanza Sánchez, Dr. Remedios Reymundo Roldán Hernández, Dr. Jorge Luis Morett Sánchez y Mtro. José Sánchez Barrera.

Igualmente, agradezco al Lic. César Iván Noguez Herrera por su apoyo en este proceso y a los miembros de las instituciones IMEI/ROCE-A y del *kalpulli Texpapalot* por las facilidades que me dieron para conocer la dinámica de sus grupos.

Datos biográficos



Adriana Elizabeth Machuca Barbosa es Maestra en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica México (FLACSO México) y la licenciatura en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En la actualidad está concluyendo el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Agrícola Superior, en la Universidad Autónoma Chapingo.

Se ha desempeñado como Profesora Asociada nivel “C” de TC de la Línea Metodológica de la carrera en Administración Educativa, de junio de 2011 a diciembre de 2014 en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Sus publicaciones recientes son:

“La Pedagogía Ancestral. Fundamentos epistemológicos” (2024), *Revista Educateconciencia*, Vol. 32 (2), Vol. Especial: Alternativas al deterioro de la cultura y las capacidades en el mundo rural.

Y “La identidad de los estudiantes de sociología: una mirada retrospectiva”, en Guzmán Gómez (coordinadora), (2013), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*, ANUIES, México.

Resumen general ¹

En esta tesis de grado se sistematiza el proceso de conocimiento de una pedagogía alternativa de tipo emergente, a través de establecer una ruta científica de construcción del conocimiento. El problema central de la tesis fue la construcción epistemológica del concepto de Pedagogía Ancestral y la visualización de un modelo pedagógico compatible con actores inmersos en la modernidad.

El objetivo se orientó en comprender la construcción pedagógica de los *kalpulli* a través de las prácticas de mexicanidad. La metodología utilizada fue cualitativa, con un enfoque constructivista, utilizando principalmente la técnica de la investigación-acción participativa dentro del *kalpulli Texcpapalot*.

El resultado reveló la pertinencia de la Pedagogía Ancestral y más aún, permitió construir la propuesta del Modelo de Educación Tolteca. Se concluye que la investigación alcanzó los objetivos planteados en el protocolo de investigación, además de haber contestado a la pregunta de investigación y plantear una propuesta curricular del Modelo de Educación Tolteca en términos prospectivos.

Palabras clave: Pedagogía, Ancestral, Educación, Tolteca, *kalpulli*

¹ La Pedagogía Ancestral. Hacia un Modelo de Educación Tolteca, Adriana Elizabeth Machuca Barbosa, bajo la dirección del Dr. Bernardino Mata García.

General Abstract ²

In this Ph.D thesis, the process of obtaining knowledge has been systematized in an emerging alternative pedagogy. This was carried out through using the scientific method of obtaining knowledge.

The main problem with the thesis was the epistemological construction of the concept of “Ancestral Pedagogy” and to visualize a compatible pedagogical model with contemporary people. The research objective was oriented toward understanding the pedagogical construction of the “*kalpulli*” through their practices of “mexicanidad”.

The methodology used was qualitative with a constructivist approach. The participatory research-action technique was used in *Tekpapalotl kalpulli*. The result showed the relevance of Ancestral Pedagogy and it made it possible to create a proposal for the Toltec Education Model.

It is concluded that the research achieved the objectives set out in the research protocol and has answered the research question. Finally, this research has established a curricular proposal for the Toltec Education Model in future terms.

Keywords: Pedagogy, Ancestral, Education, Toltec, *kalpulli*

²Ancestral Pedagogy. Towards a Toltec Education Model, Adriana Elizabeth Machuca Barbosa, under the direction of Ph.D. Bernardino Mata García

Introducción

El conocimiento es un asunto en constante construcción. No está dado de manera estática, sino que responde a la interacción de un sinnúmero de variables espacio-temporales que derivan en la configuración de nuevos paradigmas de vida. La pandemia del año 2019 generó un escenario de tal incertidumbre a nivel mundial que permitió justamente la búsqueda de nuevas soluciones para mantener la funcionalidad social.

Este trabajo de investigación se inscribe en ese momento coyuntural en el que la humanidad se cuestionó sus certezas y con ello abrió la posibilidad de aventurarse por el universo de la epistemología y de la metodología, que es justamente donde se gestan los cambios, en el entendido de que toda innovación nace siempre como una idea.

En el Capítulo 1 se explicita el protocolo de investigación que dirigió todo el trabajo y a través de él se argumenta que la pedagogía ancestral se encuentra en ciernes en términos de la formalización de un cuerpo teórico-metodológico, pero que en contrapartida presenta una marcada vitalidad de experiencias concretas a lo largo de toda América Latina.

El segundo Capítulo ofrece un recuento histórico de la educación en Mesoamérica en la etapa previa a la invasión española. En este apartado se recuperan tres momentos relevantes del entendimiento educativo de las civilizaciones prehispánicas: la lectura del *tonalpohualli*, la educación informal a través de los *huehuetahcolli* y la educación formal en recintos de trabajo como son: el *Tepochkalli*, el *Ichpochkalli*, el *Kalmekak* y el *Kuikakalli*.

El Capítulo 3 da cuenta de la puesta en práctica de la pedagogía ancestral en el *kalpulli Texcpapalot* ubicado en el Estado de México, el cual está inserto en el Grupo Educativo IMEI/ROCE-A.

El Grupo Educativo IMEI se encuentra en el municipio de Ecatepec de Morelos, localizado al noreste de la entidad federativa y que limita al sur con la Ciudad de México. Ecatepec significa en lengua *nahuatl* “Cerro de Aire” y su cabecera municipal se encuentra en la localidad de San Cristóbal Ecatepec. El municipio de Ecatepec es la entidad más poblada del Estado de México, habitada por 1.8 millones de personas. Asimismo, es considerado un municipio con altos índices de violencia, inseguridad y pobreza (Data México, 2024).

El Grupo Educativo IMEI es una organización privada que ofrece servicios educativos a nivel medio superior y superior. Existen algunas sedes a lo largo de la República, tal como: Tlaxcala, CDMX, Chimalhuacán, Morelia, San Juan del Río, Guadalajara, Tepetzotlán, San Miguel Allende, Jojutla de Juárez Morelos, Coacalco, Guanajuato, Tecámac, Ixtapan de la Sal, Morelos, Texcoco y Pachuca.

El Grupo Educativo IMEI ofrece licenciaturas de criminología, criminalística, derecho, pedagogía y psicología. Asimismo, se ofertan posgrados en educación y derecho, además de cursos y diplomados en psicología. El organismo IMEI, plantel Pirámide ofrece además el programa de bachillerato en 6, 12 y 18 meses en modalidad presencial y en línea.

Por su parte, el Centro ROCE-A es una institución de rehabilitación contra la depresión y las adicciones, con dos sedes: una para varones ubicada en el Municipio de Tepetlaoxtoc Texcoco, Estado de México y otra para mujeres, localizada en el Municipio de Coacalco, Estado de México. Estos Centros de rehabilitación psicológica trabajan en coordinación

con los miembros de la licenciatura en psicología del Grupo Educativo IMEI, planteles Pirámide, Texcoco, Tecámac, Coacalco y 1º de Mayo.

Los Centros de rehabilitación ROCE-A desarrollan trabajo de desintoxicación, terapia psicológica, formación de habilidades cognitivas, sociales y emocionales básicas, impartición de cursos, talleres, actividades productivas y de servicio a la comunidad. La finalidad de los organismos es proporcionar a los internos una plataforma de salud socioemocional para poder reintegrarse a la sociedad en términos funcionales.

El acercamiento con el Grupo Educativo IMEI/ROCE-A se fundamentó en una metodología cualitativa de investigación-acción participativa para recuperar los relatos de vida de algunos miembros del *kalpulli*, en relación al conocimiento prehispánico, la identidad mexicana y las prácticas ancestrales.

En el Capítulo 4 se destacan elementos para desarrollar una propuesta curricular de Educación Tolteca, como una postura que recupera la filosofía indígena tzotzil y nahua a través de la definición conceptual de los modelos de persona, mundo, vida y sociedad. Finalmente, se elabora una propuesta curricular en dos bloques: la visión crítica de la educación mexicana y el Modelo de Educación Tolteca.

En el apartado de Conclusiones se hace una valoración de la ruta investigativa en términos de la correspondencia del proyecto inicial con los resultados obtenidos, así como de las vetas de trabajo que quedan planteadas para continuar con la indagación en el futuro.

Es oportuno mencionar que se utilizó el sistema de escritura del idioma *nahuat* desarrollado por el Mtro. José Sánchez Barrera en su obra “Un fonema un signo” -la cual se encuentra en el proceso de edición- en tanto que propone una escritura libre de la

influencia colonialista del sistema de escritura castellana. De esta forma, el lector podrá notar algunas diferencias con la escritura *nahuatl* más conocida, por ejemplo: las palabras con el sonido “tl” son escritas con el signo “t̄”, así mismo, el fonema “k” se expresa con el signo “k” y los sonidos “s, z, c”, se anotan con el signo “s”. Asimismo, todas las palabras escritas en una lengua diferente al castellano se presentaron con letras cursivas.

Capítulo 1. El diseño de la investigación

1.1 La delimitación del tema de investigación

La investigación es una actividad compleja, así como lo es la realidad social; a pesar de que se bosqueja detalladamente el camino de trabajo a través de un proyecto académico apegado al método científico, en retrospectiva se observa que hay múltiples circunstancias que van provocando golpes de timón y que dan como resultado una ruta diferente a la inicial. Justamente esto ocurrió a lo largo de cuatro años de investigación y en paralelo, de formación en el posgrado. En este capítulo se describe la secuencia que se siguió.

El tema de investigación planteado en un inicio se relacionaba con la implementación de una propuesta de Pedagogía Alternativa para la Educación Agrícola Superior. Las pedagogías alternativas son aquellos esquemas que plantean un cambio en la propuesta de educación tradicional del Estado, la cual se caracteriza por tener rasgos de autoritarismo, memorización y repetición y que se enmarca en una atmósfera de competencia e individualismo, que deriva en la pasividad y el conformismo del aprendiz. Por su parte, las pedagogías alternativas buscan generar cambios en la manera de enseñar, destacando la recreación y el sentido humanista, que se enfoca en el ser. En general, persiguen una transformación social con base en la reflexión dialógica, el pensamiento crítico y una actitud propositiva (Alirio, 2016, p. 244).

A través de las pedagogías alternativas se construye la comunidad mediante el reconocimiento de las necesidades de los otros, en un ejercicio de comunicación. Así mismo, se estimulan valores de cooperación, compromiso y solidaridad entre los sujetos de la educación.

El enfoque alternativo propicia la construcción de horizontalidad en la relación de poder dentro del salón de clases, puesto que todos los sujetos están aprendiendo unos de otros, incluyendo a los profesores. Así mismo, las propuestas alternativas sugieren ambientalizar el área de estudio utilizando el mobiliario y los espacios físicos que conforman el área de trabajo.

Los modelos pedagógicos alternativos se centran en desarrollar a los sujetos de manera integral, considerando su aspecto psicoemocional, además del cognitivo y del social; también responden a las particularidades del aprendizaje de las personas inmersas en determinado contexto cultural. Estas propuestas evitan organizarse por asignaturas, temas y exámenes, más bien, pretenden desarrollar clases más interactivas, con aprendizajes prácticos, que le den el protagonismo al alumno y en muchos casos que involucren a las familias del estudiante.

Puede afirmarse que el principal factor que aglutina conceptualmente a las pedagogías alternativas es su oposición al paradigma tradicional; sin embargo, el abanico de abordajes es muy extenso, en tanto que el énfasis está puesto en diferentes esferas del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas están la psicológica, sociológica, económica, pedagógica, filosófica y la política, lo cual deriva en el establecimiento de varias estrategias, entre las que se pueden describir brevemente las siguientes:

- Las Escuelas Campesinas
- El Método Asiri
- El método Waldorf
- La Pedagogía Progresista o Escuela Activa
- El Método Montessori
- La pedagogía del Oprimido

- Las Escuelas Democráticas
- El Sistema Amara Berri
- Las Escuelas Bosques
- Las Escuelas Integrales

Las Escuelas Campesinas (ESCAMP) son una propuesta pedagógica que observa, desde un enfoque crítico, la problemática del campo en México, en el contexto de las políticas neoliberales que se implementaron desde 1994 y que han aumentado la pobreza rural de campesinos e indígenas, así como el desempleo rural y la importación de alimentos (Mata, 2005, p.13). La crisis general del agro derivada del proceso de globalización originó una diversidad de movimientos y manifestaciones educativas en forma de talleres, escuelas, centros de educación y centros de capacitación campesina e indígena, denominados genéricamente como “Escuelas Campesinas” y que en conjunto representan “una alternativa de capacitación incluyente del saber de los hombres que “cultivan la tierra”, aplicando metodologías participativas y tratando de que los indígenas y campesinos sean sujetos activos de su propia visión de desarrollo” (Mata, 2005, p.14).

Históricamente, las Escuelas Campesinas se originaron en 1922 con las llamadas “casas del pueblo” o escuelas rurales, que la propia comunidad rural construía y gestionaba convenciendo a los maestros para educar a los niños y para instruir y capacitar a los adultos en temas de salud, vida doméstica, hogar digno, técnicas ocupacionales, recreación, vida social y cultura. Una década más tarde se crearon las Escuelas Regionales Campesinas, que dieron mayor énfasis a la atención de los problemas económicos, atendiendo el mejoramiento de los métodos productivos. Posteriormente, las escuelas rurales lograron organizar las cooperativas de producción y de consumo en las comunidades y regiones.

En la actualidad, las ESCAMP se proponen que los participantes adquieran las competencias suficientes para tomar decisiones racionales sobre el manejo de los cultivos y para interactuar con el público y con los técnicos agrónomos. De esta forma, esta pedagogía involucra aquellas “instancias de educación y capacitación para los habitantes del medio rural, que pueden o no requerir de instalaciones especiales o de infraestructura específica” (Mata, 2005, p. 19), a través de visitas o sesiones de capacitación con técnicos facilitadores, para educar en la toma de decisiones y en procesos de participación y autogestión de desarrollo comunitario y local.

Las ESCAMP son una propuesta de educación popular y progresista (Mata, 2014, p. 33) que promueve el fortalecimiento de las capacidades locales de las comunidades, el diálogo de saberes entre el campesino y el científico, el trabajo entre actores del nivel comunitario y regional y el fortalecimiento de las instituciones y normas comunitarios para el manejo de los recursos naturales. Una estrategia para alcanzar estos objetivos ha sido la organización de Encuentros Nacionales que potencializan el ímpetu de los actores comunitarios.

Por su parte, **el Método Asiri** pretende reintegrar la sonrisa a los niños, sin detrimento de su procedencia social, religión o raza; el vocablo “*asiri*” significa “sonrisa” en quechua. Para sus promotores este planteamiento representa una respuesta frente a los cambios de la actualidad a través de recorrer un camino holista, que integre la sabiduría interior de los niños y de los jóvenes. Esta propuesta considera la “doble transversalidad” que implica la investigación y el desarrollo humano, como una totalidad en el plan de estudios y no desde asignaturas separadas. Pretenden enseñar a vivir el aquí y ahora, considerando el pasado y vislumbrando el futuro.

Asiri se define como una escuela productiva que busca desarrollar en los niños sus propias cualidades como: despertar códigos ancestrales; percibir más allá de la materia a través de la intuición; ser ecológicos; y crear colegios con dinámica en movimiento, haciendo, intelectual, física y espiritualmente (Método Asiri, 2020). Asiri se fundamenta en los conocimientos de las culturas occidentales (ciencia), de las orientales (alma) y de las nativas (tierra) e identifica tres estados del ser: el amor (sonido), la sabiduría (el color) y la voluntad (la forma). Sonido, color y forma, conjuntamente son su metodología: sentir, hacer y pensar.

Asiri considera que la educación debe seguir el patrón geométrico que rige todo el universo, por lo que la planeación del profesor no puede ser lineal, sino que debe considerar la acción de manera permanente. El aprendizaje ocurre cuando hay movimiento en el tiempo y el espacio; se deben usar el sonido (sentir), el color (hacer) y la forma (pensar) para generar aprendizajes significativos dentro del salón de clases. Esto despierta las destrezas, conocimientos, habilidades, valores y actitudes que ya están dentro de él. El Sonido es el amor, el color la sabiduría y la forma la voluntad. El amor se traduce como la expresión de “yo soy”, la sabiduría es el conocimiento y la voluntad son las ganas de seguir adelante.

En esta lógica alternativa se propone un “Mandala Metodológico” en los siguientes términos:



Figura 1. Mandala Metodológico

Fuente: Método Asiri, 2020.

Por su parte, **el Método Waldorf** pone el énfasis en la libertad del educando y en la renovación de la sociedad, con base en el trabajo dentro de ambientes creativos. Se educa al niño a través del arte, como cimiento de una verdadera renovación social. El punto eje es el estudiante, considerando su personalidad, sus capacidades e intereses y dejando de lado el mecanismo de calificaciones y exámenes.

Esta pedagogía fue ideada por el austriaco Rudolf Steiner, quien estudió Filosofía y Letras, además de interesarse por las matemáticas, física y otras ciencias y artes. En su labor de investigación se dedicó a la obra científica de Goethe y también fundó la Universidad

Libre de Ciencia Espiritual llamada Goetheanum, en Basilea, Suiza. Así mismo, creó la antroposofía, que es la sabiduría o conocimiento del hombre.

Posterior a la Primera Guerra Mundial, se dio a la tarea de encabezar la escuela libre de Stuttgart a petición de Emil Molt, para dar educación a los hijos de los empleados de su fábrica de cigarros Waldorf; para ello Steiner desarrolló la metodología de la Triformación del Organismo Social, es decir, una educación llevada a cabo en un ambiente libre, con un modo artístico y manual y sustentada en la cooperación desde la individualidad (ACE Waldorf, 2020).

Rudolf Steiner integró en esta metodología el canto, la pintura, la agricultura y la música. Asimismo, propuso la euritmia o arte del movimiento, así como el método de agricultura biológico-dinámica, que pretende vincular al agricultor con la tierra, desde el conocimiento de los astros, el clima y las particularidades de cada semilla. En la actualidad existen alrededor de 2000 escuelas de nivel primaria, secundaria y bachillerato, además un número similar de escuelas de educación infantil en más de noventa países (ACE Waldorf, 2020).

Por otro lado, **la Pedagogía Progresista o Escuela Activa** está constituida por presupuestos contrarios a la escuela tradicional de inicios del XX. Sus aportaciones derivan del trabajo de Paulo Freire, John Dewey, Joel Spring, Alexander Neill, Jean Piaget e Iván Illich. La Pedagogía Progresista se basa en una educación práctica, motivadora y democrática, mediante el descubrimiento de las posibilidades del estudiante. En este paradigma, la educación se encuentra en un cambio constante donde el sujeto es el motor que reflexiona, coopera y escribe su historia y por tanto construye su contexto sociopolítico diariamente (Alirio, 2016, p. 237).

Por su parte, **el Método Montessori** se fundamenta en la creación de ambientes estructurados, sencillos y lúdicos acordes a las características de los estudiantes. El foco se coloca principalmente en la formación de valores humanos como son: la autonomía, la creatividad, la iniciativa y la independencia a través de observar y de guiar el acto educativo desde las inquietudes y habilidades del niño, en este sentido, el maestro no determina la clase, sino que solo permite su flujo (Alirio, 2016, p. 238).

Con la máxima: “no me sigan a mí, sigan al niño”, María Montessori construyó su método. Esta mujer italiana se interesó por atender a los niños con dificultades de aprendizaje, por lo que en 1907 fundó una guardería en Roma, donde les enseñaba a adaptarse al entorno que les rodeaba, mediante el desarrollo físico y social, en un ambiente libre e independiente. El principal objetivo de un programa Montessori consistía en ayudar a que cada niño alcanzara su máximo potencial en todos los ámbitos de la vida.

Este enfoque identifica que los niños pasan por fases de interés y curiosidad, denominados “periodos sensibles” caracterizados por una gran capacidad de aprendizaje de su “mente absorbente”; este aprendizaje autodirigido requiere que haya un ambiente de aprendizaje destinado a apoyar al niño, es decir alistar tanto el aula, como los materiales y el entorno social. El maestro, guía o facilita el acceso al ambiente y protege al menor, pero también los compañeros de grupo le enseñan con el ejemplo y con las posibilidades de comunicación de su pequeña sociedad. El objetivo es que el niño logre ser independiente.

Otra propuesta es **la Pedagogía del Oprimido**, creada por Paulo Freire, la cual se manifiesta a través del discurso de las clases dominantes, para generar una educación sin lucha de clases, lo que condicionaría a “no tener que hablar de sueños y de utopías, sino a

entregarnos pragmáticamente a la capacitación técnico-profesional de las clases populares; formación para la producción” (Freire, 1970, p. 131).

Para este autor, la historia se comprende como un proceso resultante de la permanente lucha de poder entre las clases sociales, entre opresores y oprimidos. Así, la historia es una posibilidad de reflexión y de capacidad crítica de las clases populares.

En el pensamiento de este autor brasileño, la humanización de los oprimidos significaría la subversión y de ahí viene la necesidad de controlarlos constantemente en términos de objetos a través de la escuela burguesa que les enseña a aceptar su condición de despojados como único modo de vida y a promover su adaptación al sistema.

Freire ha llamado “educación bancaria” a la educación burguesa, pues en ella “el único margen de acción que se da a los educandos es el de recibir depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de las cosas que se archivan” (Freire, 1970, p. 72). Desde este paradigma, se espera establecer un estado de ánimo estático y receptivo de los sujetos de la educación (maestros, alumnos, directivos, personal administrativo, padres de familia, etc.).

En esa propuesta, el educando se asemeja a una “olla vacía” que ha de ser llenada de contenido y del que no se esperan aportaciones personales, sino sólo la correcta memorización de las lecciones; de modo similar se prevé que el educador logre depositar el conocimiento en cada alumno de forma satisfactoria (Freire, 1970, p. 72).

La educación bancaria es también llamada “domesticadora”, pues limita el conocimiento a un estilo de aprendizaje y a un contenido previamente dictado, además de que enseña a obedecer sin reparar en el respeto y valía de cada sujeto y de su propia historia de vida.

Esta educación nulifica la reflexión de los sujetos implicados en la educación e ignora su relación con la práctica cotidiana, en la cual, según el pensamiento de Freire, deben surgir las expectativas de aprendizaje y donde también se concretarán.

En oposición, el autor propone la “educación problematizadora”, que intenta hacer evidente la relación que hay entre las experiencias del educando con las problemáticas más generales del grupo y de la región. Así, cada educando enseña a sus compañeros y al educador rasgos vivenciales de la temática estudiada, a la vez que aprende, mediante el diálogo, a decodificar un problema y a reflexionar colectivamente en torno a él. En esta lógica, los hombres se educan mutuamente a través de la comunicación y el mundo es el mediador.

El diálogo es el mecanismo que permite establecer confianza y esperanza entre los interlocutores; a través de él se elegirán los “temas generadores” que son aquellos que contienen la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que a su vez provoquen nuevos objetivos. Para Paulo Freire, el trabajo de alfabetización, y por ende toda la tarea de la educación, sólo es auténticamente humanista en la medida en que procura la integración del individuo a su realidad nacional, y en la que le pierda el miedo a la libertad y pueda crear en el educando una conciencia de búsqueda, de solidaridad y de independencia. (Freire, 1982, p. 14).

Desde otra propuesta, encontramos a **las Escuelas Democráticas** que ponen el foco de atención en la labor del docente, pasando de ser jerárquica y autoritaria hacia una forma consciente de corresponsabilidad dentro del grupo. Así mismo, promueven el aprendizaje libre del estudiante para propiciar su curiosidad y acceder a otras temáticas complejas, que contemplen los contextos de la política educativa. Este enfoque propone revisar los

currículos escolares de la formación docente, desde un enfoque crítico para construir propuestas democráticas (Internacional de la Educación, 2020).

Un aspecto destacado de esta propuesta educativa es su análisis de la cultura escolar, considerada como un factor clave en la relación que tienen los docentes con los alumnos. Esta cultura se define por la configuración económica, política y social de los miembros de la comunidad y por los problemas específicos que se reflejan en el aula de clases, como son, por ejemplo, el racismo, la discriminación, la diversidad, la migración y los derechos humanos.

Por su parte, el **Sistema Amara Berri** se enfoca en desarrollar las capacidades prácticas a través del juego y de las situaciones cotidianas, para desarrollar competencias sociales e individuales. Se considera que los alumnos deben investigar para poder aprender y que los maestros deben guiar este proceso, según la edad, el ritmo y las habilidades de cada alumno.

El aprendizaje se organiza mediante actividades que derivan en la interrelación de los conocimientos y, por tanto, en la ejecución de múltiples tareas significativas para cada niño que conduzcan al debate y a la formación de pensamiento crítico, como por ejemplo: hacer teatro, radio o conferencias. En este sentido, no hay una planificación por asignaturas ni tampoco rúbricas de evaluación. Así mismo, en los grupos se mezclan las edades y se trabaja al nivel de cada alumno para potenciar la autonomía, la socialización y la creatividad de los alumnos (Alirio, 2016, p. 239).

Por otro lado, **las Escuelas Bosques** tienen a la naturaleza como escenario educativo. El aprendizaje ocurre al aire libre y surge de manera espontánea, según el foco de atención y el análisis problematizador que manifieste cada niño. Para esta propuesta, la naturaleza

proporciona los estímulos para fortalecer el sistema inmune y para desarrollar aprendizajes tanto individuales, como es la psicomotricidad, la concentración y el análisis, como aprendizajes sociales a través del trabajo colaborativo (Alirio, 2016, p. 239). En países como Alemania existen más de mil escuelas infantiles al aire libre que cumplen con los contenidos de la propuesta oficial y que fomentan el juego libre y el diálogo entre pares, para conocerse y para resolver problemas concretos.

Finalmente, **las Escuelas Integrales** nacieron como un proyecto experimental del gobernador de Mérida, Jesús Rondón Nucete en 1990, de la mano de Antonio L. Cárdenas con las escuelas de la Dirección de Educación que formaban parte del “Programa para el Mejoramiento de la Educación Preescolar y Básica del Estado” (Alirio, 2016, p. 243). Esta propuesta planteaba sustituir la escuela tradicional por la escuela activa generando ambientes democráticos y de desarrollo de la personalidad.

Estas escuelas atendían a la población en estado de pobreza crítica, para elevar el nivel cultural de la población y generar proyectos productivos, desde la educación inicial hasta el noveno año de educación básica. En estas escuelas se incorporaron más horas de atención escolar, actividades complementarias y en el formato tradicional, así como la atención en salud y alimentación.

Esta primera aproximación al tema de interés debería ser revisada a mayor profundidad en la literatura científica, por lo que era menester realizar un estado del conocimiento que aportara mayores elementos en torno a las pedagogías desarrolladas en Mesoamérica, en tiempos anteriores a la invasión española y que aportaran una comprensión diferente al enfoque occidental del conocimiento.

1.2 Un acercamiento al estado de la cuestión

La realización del estado de la cuestión permitió identificar los rasgos generales de la producción de investigaciones educativas sobre las pedagogías alternativas en la educación superior en el periodo de 2000 al 2020. El propósito de esta primera sistematización del material al que se tuvo acceso vía las plataformas digitales fue reconocer las tendencias temáticas y metodológicas recientes sobre las propuestas alternativas para la educación agrícola superior.

El estado del conocimiento consta de cuatro apartados; en el primero se describen los supuestos conceptuales con los que se sustenta el término de pedagogías alternativas y se plantean los criterios adoptados para la búsqueda y análisis de las investigaciones encontradas. En el segundo apartado se detalla el procedimiento metodológico que se siguió para la selección, análisis y sistematización del compendio documental.

En el siguiente apartado se exponen los resultados de esta revisión documental, presentando primeramente las características generales de las producciones sobre pedagogías alternativas, y posteriormente profundizando sobre cuatro categorías de análisis que permitieron agrupar los trabajos seleccionados; estas son: 1) Enfoques teóricos alternativos 2) Prácticas educativas alternativas, 3) Pedagogías de la resistencia y 4) Dominación burocrática. En el último apartado se comparten algunos comentarios sobre este ejercicio académico.

La revisión del material documental sobre las pedagogías alternativas en la educación superior, da cuenta de la búsqueda constante de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje desde las necesidades propias de los actores educativos inmersos en contextos culturales específicos, además de responder al ejercicio de reflexión crítica en torno al

paradigma de la educación tradicional y en congruencia con su posicionamiento ontológico y epistemológico se dan a la tarea de proponer otra forma de educación.

El común denominador que agrupa a las pedagogías alternativas es su oposición al paradigma convencional, obligatorio, tradicional y oficialista (Alirio, 2016), el cual proviene de un proceso de civilización socio y psicogenética de las sociedades occidentales, hacia su conformación como Estados soberanos (Elías, 1989). En este paradigma se legitima el uso de la dominación a través de la administración burocrática, con la finalidad de generar obediencia social en aras de alcanzar el bien común (Weber, 1992).

En el paradigma tradicional la hegemonía la ejerce el Estado no solamente en términos del predominio de una clase en el terreno económico, sino de manera fundamental en el terreno cultural y político. La escuela es uno de los espacios principales en los que se genera esta dirección ético-cultural y en el que se forma a los intelectuales de diverso grado. “Al tener la escuela la función de conformar intelectualmente al Estado y, por tanto, incidir en el consenso hegemónico, se considera la actividad y la organización de la escuela bajo la concepción del Estado, como Estado ético-educador” (Victorino, 2002, p. 207).

Las pedagogías alternativas son aquellos modelos que pugnan por un cambio en la propuesta de educación tradicional que ofrece el Estado, la cual presenta características de formalismo, autoritarismo, memorización y repetición, haciendo evidente la tendencia competitiva e individualista que induce a la pasividad y el conformismo en quien “aprende” en el ámbito escolar (Alirio, 2016).

Los enfoques teóricos que guiaron la búsqueda de la información para la elaboración del estado de la cuestión fueron: 1) la praxis educativa (Grundy, 1998), 2) la resistencia en

contextos de escolarización (Giroux, 1992) y 3) La educación como práctica liberadora (Freire, 1982).

Grundy (1998) destaca las siguientes características que definen al concepto praxis: sus elementos constitutivos son la acción y la reflexión (teoría y práctica en un movimiento dialéctico); ocurre en lo real, como un problema en el tiempo presente; esta realidad ocurre en la interacción del mundo social o cultural, o sea, el mundo construido con significados que son dinámicos. En la praxis educativa los estudiantes se vuelven participantes activos en la construcción de su propio conocimiento, a través de la reflexión crítica de la realidad. Por su parte, en la teoría de la resistencia, Giroux destaca los conceptos de clase y de cultura como elementos fundamentales en el proceso educativo, a través de realizar una lectura semiótica del lenguaje, los rituales y los sistemas de significado del oprimido. La finalidad es analizar los elementos contrahegemónicos y sus posibilidades para actuar en el espacio político (Giroux, 1992). La teoría de la resistencia profundiza en la comprensión de la autonomía relativa, entendida como esos momentos no reproductivos que constituyen la noción crítica del actuar humano. En este sentido, la dominación ideológica no es total, sino que a veces es incluso contradictoria.

El poder no es unidimensional puesto que en ocasiones es justamente la expresión de la resistencia que da cabida a la reflexión teórica y a la lucha de emancipación social (Giroux, 1992). Algunos actos de resistencia revelan visiblemente su radicalidad, pero otros son ambiguos y se definen hasta que el actor interpreta su propia conducta, considerando su contexto histórico y los valores del grupo.

Finalmente, se retoma del pensamiento de Paulo Freire el concepto de educación bancaria para referirse a la propuesta educativa oficialista que pretende que los educandos solo

reciban depósitos y los archiven, aprendiendo con ello a tener una postura receptiva y estática (Freire, 1970).

Contra poniéndose a la educación bancaria, Freire plantea la práctica de la educación problematizadora como práctica de la libertad, la cual parte del conocimiento de que el ser humano se encuentra en un proceso permanente de formación y búsqueda de sí mismo, en contextos cambiantes. De esta forma, educando y educador están aprendiendo mediante el diálogo.

De acuerdo con este posicionamiento conceptual, se procedió a hacer la búsqueda y análisis de las investigaciones del estado del conocimiento. El proceso metodológico se dividió en cinco fases. La primera consistió en la delimitación conceptual de las pedagogías alternativas, con el objetivo de desarrollar las actividades de búsqueda de publicaciones y elaboración de resúmenes analíticos; esta fase se abordó en el apartado anterior. La segunda fase localizó los trabajos que abordaran la problemática de las pedagogías alternativas en el nivel superior; poniendo especial atención en las que estuvieran relacionadas con el área agrícola.

Los documentos se localizaron a través de recursos electrónicos vinculados a internet, dada la imposibilidad de acceder físicamente a la bibliografía en los espacios públicos del país, como son las bibliotecas, las librerías, las universidades y los centros de investigación, debido al confinamiento oficial por motivo del probable contagio de coronavirus (COVID19). Los artículos de investigación se buscaron en repositorios digitales arbitrados por pares como: REDALYC y SCIELO; también se intentó ingresar a SCOPUS, sin embargo, no hubo éxito para acceder debido a inconvenientes del sistema. Así mismo, se realizó la búsqueda en el catálogo del COMIE y en el IRESIE.

La búsqueda de la temática en REDALYC se filtró considerando los siguientes rubros: Año: 2017, Idioma: español, Disciplina: Educación Multidisciplinaria (Ciencias Sociales) Psicología Sociología Historia Lengua y Literatura Política Filosofía Economía y Finanzas Estudios Agrarios País, México. En el caso de SCIELO, la búsqueda arrojó artículos ubicados en el periodo de 2006 a 2019, tanto en México como en América Latina, relativas a las áreas de las humanidades y de las ciencias sociales aplicadas.

Por su parte, se consultó el catálogo del COMIE para identificar los documentos relacionados con las pedagogías alternativas en la educación superior. En esta ocasión, se consultaron los estados del conocimiento de 1992 a 2002 (debido a que el decenio más reciente no está aún accesible en versión digital) correspondientes a cinco áreas temáticas: Acciones, actores y prácticas educativas; Educación, derechos sociales y equidad; Aprendizaje y desarrollo; Sujetos, Actos y Procesos de Formación; y Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacional y regional.

Por último, de la base de datos del IRESIE se seleccionaron artículos coincidentes con la búsqueda de las pedagogías alternativas, en un periodo de 2006 a 2019 tanto en México como en América Latina.

Paralelamente a la búsqueda de documentos se realizó la tercera fase que consistió en la selección y análisis de la información. Para ello se hizo una lectura general de cada documento para su incorporación al estado del conocimiento, y acto seguido, se realizó una lectura más detallada para generar una ficha con los siguientes elementos analíticos: 1) el objeto de estudio, 2) el marco teórico, 3) la metodología utilizada y 4) los resultados obtenidos.

La cuarta fase implicó el procesamiento de cada una de las fichas de análisis en una base de datos del programa Excel; con la información capturada se generaron conteos para

caracterizar la información y concebir un análisis general de los hallazgos. La quinta fase comprendió la conformación de categorías a partir de las problemáticas de estudio recuperadas de los documentos revisados. Con ello se agruparon los trabajos en los siguientes cuerpos temáticos: 1) Enfoques teóricos alternativos 2) Prácticas educativas alternativas, 3) Pedagogías de la resistencia y 4) Dominación burocrática.

Los resultados obtenidos fueron los siguientes: se seleccionaron 28 artículos procedentes de 12 Revistas Indizadas de México y de América Latina; de ellas, las que tuvieron más presencia por número de artículos encontrados fueron: “Perfiles Educativos”, “Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios” y “Sinéctica”, representando el 43% de las publicaciones encontradas. El rango de años de publicación de los documentos seleccionados osciló entre 2000 y 2020, quedando el grueso de ellas en los años 2017 y 2018, representando un 75% del total. De acuerdo con el lugar de publicación, destacan las revistas mexicanas con un 55% de presencia, seguidas de las colombianas con un 14% y de las argentinas y brasileñas con un 7%; también se registraron documentos editados en Chile, Costa Rica y Venezuela.

Así mismo se retomaron dos colaboraciones del estado del conocimiento “La investigación educativa en México, 1992-2002”; la primera correspondiente al capítulo 1 del área temática “Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacional y regional” y la segunda catalogada en el capítulo 2 del área temática “Acciones, actores y prácticas educativas” del COMIE en la década 1992-2002.

Enfoques teóricos alternativos. El procedimiento analítico seguido en la construcción del presente estado del conocimiento aglutinó la mayor parte de las fuentes consultadas en esta categoría temática, en la que se hace la exposición de los fundamentos

epistemológicos y metodológicos de las propuestas divergentes al paradigma educativo oficialista.

Azorín (2018) en su artículo “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas” aborda la evolución del aprendizaje cooperativo y distingue varios componentes de la denominada estructura cooperativa, además de técnicas, modelos y grupos que se han planteado en torno a esta temática. Asimismo, la autora reflexiona, desde una perspectiva crítica, sobre las ventajas que se derivan de la aplicación de este método en las aulas y las resistencias que enfrentan los docentes cuando tratan de utilizar este método en su enseñanza.

Por su parte, Ordóñez (2002) en su artículo “Pedagogía crítica y educación superior” aborda tres de las características de la Pedagogía Crítica que tienen especial relevancia en la educación superior: la relación entre educación y contexto histórico-social, la relación entre teoría y práctica y la relación entre docencia e investigación.

El artículo “Educación Superior y formación mercantilizada: ¿existe alternativa?”, de Trujillo (2020) centra su atención en reflexionar, a través de una revisión bibliográfica, sobre los condicionantes ético-sociales del sistema educativo-formativo-universal actual, donde se busca adquirir una determinada formación solvente según el desempeño laboral futuro. Otro aporte teórico a la revisión de las pedagogías alternativas lo ofrecen Aguirre & Odriozola (2000) en su artículo de corte histórico “La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI”, en el que destacan las características de la pedagogía humanista y de su pertinencia como modelo educativo para el siglo XXI.

Vélez (2003) realiza otro aporte a este grupo temático al analizar en su artículo “Problemas, alternativas y tensiones en torno al financiamiento de la educación superior”, algunas de las razones por las que se han dado cambios en los patrones de financiamiento

de la educación superior en los pasados 20 o 25 años, y tiene como referencia principal las situaciones por las que han atravesado las instituciones de educación superior en Europa y Estados Unidos. Además, destaca algunas de las estrategias utilizadas para enfrentar la crisis financiera por la que atraviesan las instituciones de educación superior, sobre todo las públicas.

Por su parte, en su artículo “La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?”, Velásquez (2015), analiza el discurso pedagógico de la Revolución Educativa en Colombia, recurriendo a la perspectiva de Bernstein que vincula la educación y las relaciones sociales en términos de grupos, poder y regulación.

En el artículo “La senda del perdedor; las políticas de cambio en la educación superior de México”, González (2017) afirma que el camino por el que ahora circula la educación superior mexicana es restrictivo y que se debe mantener el financiamiento estatal. El análisis se sustenta en una perspectiva de cambio institucional y de análisis de políticas públicas –nacionales e internacionales- para describir los procesos de cambio hacia la calidad, la evaluación y la diversificación de las Instituciones de Educación Superior.

Valladares (2017) elabora un artículo titulado “La ‘práctica educativa’ y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía” en el que revisa cómo las aportaciones de la “nueva filosofía de la ciencia” replantean los conceptos de teoría, práctica conocimiento y ciencia.

Por su parte, en los artículos “El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela” de Ramírez (2017) y “Una mirada a la educación popular y las Epistemologías del Sur: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales” de Morris (2017) los autores se apoyan en las “Epistemologías del Sur” (una

propuesta teórica de Boaventura de Sousa Santos (2011) como crítica a la epistemología occidental hegemónica y también como una alternativa para su superación) y en los aportes sobre educación intercultural en América Latina y sobre la educación popular, para afirmar que el carácter colonial del saber se asocia con el patrón de poder que opera en diversos ámbitos cotidianos en los niveles micro o macro estructural. Los artículos muestran evidencias históricas sobre el descrédito paulatino de los conocimientos indígenas en la formación de los docentes.

En el artículo “Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global”, Farrel et al. (2017) los autores analizan más de 200 programas educativos instalados en escuelas comunitarias en Colombia, México y Bangladesh, a partir de un ejercicio de educación comparada basados en la *grounded theory*. La atención se centra en dos aspectos clave: el pedagógico y la formación docente.

Finalmente, se incluye en este apartado temático parte del contenido del capítulo 1 del área temática “Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacionales y regionales” del estado del conocimiento “La investigación educativa en México, 1992-2002” realizado por el COMIE. En específico se retoma el trabajo de Alicia de Alba (2003) sobre la crisis estructural generalizada (CEG), entendida como el debilitamiento general de los elementos de los sistemas de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades.

Prácticas educativas alternativas. Esta categoría contempla todas aquellas investigaciones que tienen como eje el estudio de las acciones concretas que implementan tanto alumnos como profesores en su interacción educativa más allá del esquema convencional.

García-Huidobro (2018), Maldonado (2017), Espinosa & Pons (2017) y Anctil (2019) coinciden en documentar investigaciones aplicadas en el nivel superior, en las que se implementan prácticas educativas que apelan a la sensibilidad y a la reflexión de los estudiantes para realizar actividades creativas con aprendizajes significativos.

En el artículo “Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades”, García-Huidobro (2018) abunda sobre la manera en la que el estudiantado aprende que la enseñanza de las artes no se halla desvinculada de la experiencia artística, ya que toman en cuenta sus intereses personales y los consideran relevantes dentro del aula.

Por su parte, en el artículo de Bono et al. (2018) “Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria”, las autoras exponen una propuesta pedagógica dentro del aula, orientada a la transformación del conocimiento en los estudiantes universitarios, mediante tareas de lectura y escritura complejas, cuyo producto final sería un escrito monográfico, que implicara procesos tanto cognitivos como metacognitivos.

Espinosa & Pons (2017) presentan el artículo “Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales”, en el que señalan la postura acrítica de la escuela, la cual no contempla la realidad regional. Con el fin de subsanar esta situación, proponen reelaborar los currículos narrativos regionales a manera de que respondan a los procesos, las condiciones y las relaciones de los personajes involucrados. Asimismo, Anctil (2019) en su artículo “Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia” analiza la “corpo-geografía” respecto a los estudios de género y las pedagogías feministas alternativas. Se expresan reflexiones

sobre la decolonización del aprendizaje en la universidad, a partir de la aplicación empírica de un método autobiográfico.

Aparicio & González (2018) en su artículo “La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino” revisan las prácticas educativas comunitarias considerando la dimensión ambiental en los conocimientos locales. La base de esta educación revela una unión con el territorio, puesto que para sus habitantes significa la matriz de vida y de la identidad cultural. En el mismo sentido, Maldonado Ramírez (2017) en su artículo “La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca” documenta una innovación docente a partir de la triangulación de su experiencia docente, su formación comunitaria y su formación escolar. Se revisa el modelo educativo, tanto en su dimensión descriptiva como en la experiencia para sustentar su propuesta innovadora.

Por su parte, en el artículo “La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje”, Devia (2018) recupera la biopedagogía como un marco de reflexión de las nuevas realidades educativas; promueve la aproximación hacia una generación de conocimiento humanizador a través del sentir, el razonamiento y la comunicación.

Finalmente, Barroso & González - Monteagudo (2018) reportan en el artículo “Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil”, la visión de los estudiantes universitarios respecto a la autoridad, el poder y la ética de los profesores y su influencia en los procesos educativos. Se analiza la acción pedagógica de los docentes respecto a la imposición de su ideología sobre los estudiantes y el impacto en el aprendizaje.

En esta misma categoría temática incorporamos el capítulo 2 del área “Acciones, actores y prácticas educativas” del estado del conocimiento “La investigación educativa en México, 1992-2002” realizado por el COMIE. En esta sección se describe la producción en tres grupos: la práctica educativa, la acción educativa y la transformación como cualidad de la acción. Asimismo, se abunda sobre la intervención de la práctica como un modo de producir conocimiento educativo. Al respecto se agrupan las perspectivas teóricas y metodológicas desde su contexto internacional, a saber: la perspectiva técnica, académica, de transformación social, práctica reflexiva; la perspectiva de la investigación-acción, la perspectiva de la práctica reflexiva; el papel del cognoscitivismo y la etnografía en el análisis de la práctica.

Pedagogías de la resistencia. En esta categoría se incluyeron cuatro artículos relativos a la recuperación de conocimientos y saberes locales, los cuales son distintos al pensamiento occidental dominante dentro de la educación formal; en ellos se destaca la importancia de la participación activa y de la investigación continua tanto del profesorado como de las comunidades.

Salgado et al. (2018) en su artículo “Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena”, señalan la importancia de los conocimientos locales e indígenas en procesos educativos como una condición de cambio en México, en vista de que es un país pluriétnico. Ellos parten del presupuesto de que hay mayor reconocimiento de los saberes distintos al pensamiento occidental dominante, para evaluar problemas y diseñar alternativas de trabajo docente.

Por su parte, en el artículo “La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca,

México”, Escalón & González (2017) reflexionan sobre las tensiones entre la acción político-pedagógica de la institución escolar y las constricciones del Estado en tanto promotor del modelo capitalista. Realizan un estudio de caso y señalan que la escolarización favorece la radicalización de la identidad de los estudiantes y su inscripción al movimiento socioambiental.

La investigación de Villagómez (2018) reportada en el artículo “Otras Pedagogías: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS”, establece que las “otras pedagogías” son propuestas dinámicas que surgen como respuesta a la educación hegemónica. Muchas de las experiencias de la educación superior indígena de América Latina surgen tras las luchas históricas de los pueblos indígenas por su derecho a la educación. La autora recupera el testimonio de los actores y categoriza cuatro pedagogías: 1. de reafirmación identitaria; 2. del “ir para volver”; 3. del “entre culturas” y 4. de “concientización de la opresión”.

En el artículo “Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, Rivera et al. (2017) relatan la implementación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia (Colombia) como un programa innovador en América Latina. La propuesta reflexiona sobre la educación intercultural universitaria de acuerdo a las manifestaciones de las comunidades indígenas.

Por su parte Barajas (2017), afirma en el artículo “Educar para cooperar o morir en el capitalismo”, que el capitalismo ha provocado un desgaste social que solo se puede superar mediante el cooperativismo. La autora define a las Sociedades Cooperativas como grupos que desarrollan acciones que ofrecen una alternativa en las relaciones sociales y económicas.

Finalmente, en el artículo “Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos” Aguirre (2010) registra las luchas ancestrales en una comunidad colombiana, mediante la creación de espacios de diálogo, para comprender el despojo que sufren dentro de la globalización. El estudio focaliza cuatro categorías emergentes: Pedagogía de la resistencia; Filosofía del buen vivir desde las luchas del pueblo Macizo; Pedagogía de la ancestralidad; y La escuela intercultural desde la diversidad.

Dominación burocrática. En esta categoría temática se incluyeron tres documentos relativos a la sujeción administrativa que han tenido que aceptar los docentes universitarios para poder cumplir con la normativa institucional, que lejos de apoyar su desempeño educativo, lo entorpece.

Al respecto, Mejía & Contreras (2017) realizan en el artículo “La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior” un análisis en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), partiendo del presupuesto de que la educación es un servicio comercializable; de ahí que, en el marco de la globalización, se incorporen los rasgos gerenciales en el esquema académico. En esta lógica, la burocracia norma el rol del profesorado y se convierte en un mecanismo de regulación de las instituciones de la educación pública.

En la misma tónica Juárez & Comboni (2017) abordan en el artículo “Administración vs Academia en la educación superior”, la problemática que se presenta para cumplir con las funciones de la administración universitaria, pues obstaculizan la eficiencia de los procesos académicos.

Para cerrar esta sección incluimos el documento de Guzmán (2017) “Educación superior en México: los académicos y su formación después de la expansión”, donde se examina

el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), con relación al desarrollo de los académicos.

La elaboración de este estado del conocimiento permitió profundizar en el tema de las Pedagogías Alternativas en la Educación Agrícola Superior y con ello observar que el asunto se encuentra en ciernes, por lo que no se identificó un marco teórico-metodológico consolidado para su abordaje. De hecho, se encontró una producción científica reducida y diversa. La virtud del ejercicio fue haber conocido la propuesta de la pedagogía ancestral, lo cual llamó poderosamente la atención y dio pie a una mayor delimitación del tema a investigar.

1.3 La elección del tema de investigación

La experiencia de investigación consistió en una aproximación epistemológica de tipo deductiva. En principio se exploró el contenido del tema de la pedagogía ancestral en América Latina, específicamente en *Anahuak*, posteriormente se eligió acotarlo a la zona cultural de *Akolhuakan*, que es una región del centro de México, ubicada actualmente en el Estado de México, parte de Hidalgo y que colinda con Tlaxcala; en el siglo XVI su capital fue Texcoco y desarrolló una civilización de origen chichimeca muy avanzada, según se recupera en algunos documentos como el Códice *Xolot*, el Mapa *Quinatzin*, el Códice *Fotzin* y el Códice en Cruz.

Finalmente se focalizó el estudio de caso del *kalpulli Texcpapalot* inserto en la comunidad universitaria del Grupo Educativo IMEI con sede Pirámide, Texcoco, Coacalco-Tultitlán y la Clínica Psicológica ROCE-A en Tepetlaoxtoc; una institución de nivel superior que ha implementado la pedagogía ancestral a su sistema de enseñanza.

El concepto de pedagogía ancestral es una “hibridación” de la vertiente griega y de la herencia mesoamericana. La primera se deriva de la etimología “*paidon*” que significa “niño” y “*ago*” traducido como “yo conduzco” y se refiere a la persona que lleva de la mano a los infantes, lo cual se ha relacionado con el quehacer de los maestros. Históricamente proviene del legado francés del siglo XVIII. La pedagogía entonces la ciencia que estudia la educación en términos teóricos y metodológicos, compartidos por un gremio. Por su parte, lo ancestral remite a la historia de las civilizaciones prehispánicas, retomando información milenaria que se ha manifestado en Mesoamérica (Kirchhoff, 1960).

En el área central de nuestro país, denominada *Akolhuakan* durante el periodo prehispánico, existe actualmente una constante manifestación de grupos de tradición que valoran los saberes de las culturas prehispánicas y que intentan replicarlos en su vida cotidiana. A estos grupos se les ha conocido como de “mexicanidad”. Su labor es muy amplia, incluyendo prácticas como: danza guerrera, danza del Sol y de la Luna, Búsqueda de visión, *temaskal*, ceremoniales diversos vinculados a los eventos del ciclo agrícola y con los cambios estacionales del año de 365 días, círculos de palabra, *tiankiskos*, *tekios* y talleres culturales y artesanales.

En términos generales, se denomina Danza Guerrera a la práctica de pasos rítmicos acompañados con el toque de un instrumento de percusión llamado *huehuet*, el cual se toca con baquetas o con las manos y que sigue protocolos reverenciales asociados a los cuatro elementos fundamentales de la naturaleza (agua, fuego, viento, aire) y a ciertas advocaciones de la cosmovisión prehispánica. Usualmente se danza en círculo en una plaza pública, portando un atuendo alusivo a la cultura prehispánica.

Por su parte, la Danza del Sol recupera el legado de los antepasados del norte del continente, como son las tribus *lakota*, *sioux* y *piel roja*. En esta ceremonia se dedican cuatro días de danza mientras se sostiene un ayuno total (de agua y de alimento) y un retiro de las actividades rutinarias. El instrumento que se utiliza también es de percusión, pero se trata de un tambor de mayor tamaño que es tocado por 5 o 6 personas, cada cual con una sola baqueta, mientras entonan cantos en lengua *lakota*. El instrumento se ubica fuera del círculo de la danza, al cual pueden entrar únicamente los danzantes. Al centro del círculo se coloca un árbol recién cortado y apuntalado expresamente para la ceremonia. En su follaje se colgarán “rezos” o “intenciones” confeccionadas con hierbas medicinales y resina de copal, envueltos en “saquitos” de tela de colores, del tamaño de una mano empuñada. En esta ceremonia se realizan “ofrendas de sangre” durante el último día de danza. En sus inicios la danza era exclusivamente para varones. Los movimientos que se realizan son diferentes a los de la danza guerrera, pues solo se mantiene una marcha, en formación de líneas para construir trazos geométricos (los cuales se podrían apreciar desde una vista aérea) y se guarda silencio. Se danza desde que sale el Sol hasta que se pone. Esta danza se combina con la práctica del *temaskal* en el último día de trabajo. Así mismo, se carga la pipa de cañón largo para compartir su rezo a través de que las personas acompañantes que están en el campamento de base fumen su tabaco, fuera del círculo ceremonial.

La Danza de la Luna es un círculo que emula la dinámica de la Danza del Sol, pero que es ejecutada solamente por mujeres; se evoca la presencia del astro celeste, por lo que se danza durante toda la noche. Se guarda un ayuno total y se hace un retiro de la vida cotidiana durante 4 días. El cierre de cada día de danza se realiza entrando a un *temaskal*.

En el centro del círculo se entierran cuarzos grandes; a diferencia de la Danza del Sol, en esta danza, las danzantes pueden cantar y mover sus manos y su cuerpo de manera libre mientras mantienen el paso y las formaciones. Se estila otorgar un “símbolo” a la persona que concluye con un ciclo de 4 danzas; usualmente se trata de una pipa de cañón largo para fumar tabaco. Tras acumular varios ciclos de 9 años de danza, se otorga un “bastón de mando” para conceder la responsabilidad de dirigir un grupo de trabajo en su localidad. Algunos círculos de Danza de Luna se han generado de esta manera.

La Búsqueda de Visión es un trabajo que se practica internándose en un espacio natural, sea montaña o desierto, durante cuatro días mientras se está en ayuno y en introspección. La persona lleva una intención para realizar un descubrimiento significativo en su vida. El retiro es de tipo espiritual y va acompañado de protocolos de limpieza y protección.

El *temaskal* es un baño de vapor generado con piedras calientes y en algunos casos, tes de hierbas o solo agua. El espacio es colectivo y su finalidad es ceremonial y también terapéutica. Se planifican “cuatro puertas”, es decir cuatro ocasiones para abrir e introducir más piedras calientes, al tiempo que se ventila el lugar un poco. El ritual sigue protocolos establecidos desde la cosmovisión prehispánica. Se intercalan cantos en español y en *nahuat* y en algunas ocasiones se introducen instrumentos musicales.

Las ceremonias más comunes son: presentación de las semillas, pedimento de agua, equinoccio de primavera y de otoño, solsticio de verano e invierno, y las fiestas de cada veintena, entre las que destaca la de día de muertos conocida como “*Mikailhui*” y la fiesta denominada “*Panketzalizti*” o nacimiento de *Huitsilopochti*. Estas ceremonias movilizan a un mayor número de gente y son una oportunidad para convivir y también para atender ciertas cuestiones de interés comunitario.

Los círculos de palabra son los espacios en los que se evalúan los asuntos que afectan al colectivo y por tanto, donde se toman decisiones para resolver los problemas. Se trata de estructuras de gobierno conocidas como “*Tahtokan*”, en el que se reúnen los principales y dialogan sobre el curso de las cosas. Comúnmente el uso de la palabra se hace en un tono ceremonial, otorgando el turno de izquierda a derecha en el sentido de un círculo de energía.

El *tiankisko* es la práctica del intercambio de productos y servicios. En algunos lugares se ha intentado realizar trueque e incluso vestirse con ropa tradicional y tenderse sobre petates en el suelo. Este aspecto de la tradición pretende recuperar los saberes artesanales y la capacidad de establecer cadenas cortas de producción, además de evitar los riesgos a la salud que la industrialización ha generado.

El *tekio* es el trabajo voluntario que se realiza en favor de la comunidad. Esta labor ha estado asociada a los vínculos familiares y a la noción de que habrá una devolución de la ayuda en el momento en el que alguien lo requiera. En el sincretismo cultural, el *tekio* está asociado a las labores realizadas durante el tiempo libre, sin percibir ingreso alguno. Comúnmente, al terminar la jornada, se comparten los alimentos y se convive.

Por su parte, los talleres culturales abordan una gran diversidad de temáticas de interés común, sin embargo, destacan los que se avocan al estudio de la lengua *nahuat*, de la cosmovisión prehispánica y de hechuras artesanales, como por ejemplo la elaboración de *huehuet* y el bordado y tejido de prendas.

Con todo lo anterior, se definió el tema de pedagogía ancestral como el abordaje teórico-metodológico mediante el cual se enseña y se aprende actualmente, con base en la cosmovisión prehispánica.

1.4 La justificación del tema

La educación y la escolarización son conceptos diferentes; el primero es más amplio que el segundo (Calvo, 2014) y el énfasis en su definición es principalmente de tipo político. La vida genera permanentemente testimonios de que el cambio es constante. El paradigma de la existencia de un sistema estable, estructurado y funcional es irreal y se basa en los presupuestos de la física newtoniana en el que se sostiene la existencia de leyes universales que rigen tanto la vida la natural como la vida social.

Hoy en día, ese conocimiento está rebasado por la teoría de la relatividad y por los avances de la física cuántica, a partir de los cuales se conoce que no existen patrones que puedan ser generalizables e inamovibles. En este sentido, la vida es incertidumbre y es dinamismo. Está ocurriendo a cada momento en un entramado de alta complejidad. Frente a esta realidad se interpone la cortina de humo de la educación que pretende homogeneizar el pensamiento de los seres humanos, a partir de la programación permanente de expectativas de conducta.

La enajenación del poder creativo de los seres humanos -que forma parte del flujo de la vida- ocurre inicialmente a través de la asimilación de un sistema lingüístico que delimita conceptualmente la realidad y que además introyecta cargas valorativas en términos conscientes e inconscientes, que se convierten en esquemas de comprensión del mundo (Wilbert, 1997).

En la historia moderna de la educación el paradigma de escolarización se ha posicionado como el hegemónico, denominándose como “tradicional, oficial o formal” y apareciendo como la única institución “válida” para educar, en todas las ramas de estudio y en todos

los rangos de edad (Alirio (2016), Andrade (2018), La educación prohibida (2012), Un crimen llamado educación (Klaric, Jürgen, 2012).

El Estado, como estructura burocrática, se encarga de programar a los sujetos sociales a través de la educación oficial, para recorrer un camino de escolarización vinculado a su postura política, social y económica, logrando el sometimiento a través de mecanismos formales, como son la certificación de documentos aprobatorios por grado y nivel escolar, el ofrecimiento de apoyos económicos y de movilidad, y el acceso a recursos escolares como libros y maestros.

Así mismo, utiliza mecanismos informales como es la interiorización de la expectativa de éxito social y económico a través del logro educativo, y el consecuente miedo al fracaso individual y social. Finalmente, el diseño global capitalista articula de manera lineal la práctica educativa con el libre mercado.

En este panorama, el estudio de la pedagogía ancestral como un modelo pedagógico para la actualidad es un acto de resistencia, situado en oposición a la “normalidad” imperante. Se eligió abordar la pedagogía ancestral porque es una propuesta que integra el elemento emocional, físico y cognitivo con el espiritual, considerándolo como una categoría de análisis científico inherente al ser humano, y se vuelve punto de partida fundamental para la transformación que requiere el paradigma de mercado global, el cual, principalmente en su vertiente “depredadora”, se está configurando como incompatible con los ecosistemas naturales y con el mantenimiento de la vida planetaria (Torres, 2021).

En este sentido, es necesario revisar epistemologías distintas a la eurocéntrica (Wallerstein, 2001; González Casanova, 2017; Bidaseca y Meneses, 2018; Morín, 2004) por lo que resulta pertinente dedicar esfuerzos hacia la construcción de la pedagogía

ancestral; justamente, esta investigación parte del presupuesto de que es factible delinear un modelo pedagógico que retome la cosmovisión de las civilizaciones prehispánicas para formar una alternativa de supervivencia frente al escenario de capitalismo que se experimenta actualmente.

Este supuesto se basa en la idea de que en el ser humano existe un conocimiento innato sobre la ilimitada capacidad de aprender y de crear en el mundo. Esta es una facultad que puede ser reprimida a través del proceso de la civilización de tipo occidental (Elías, 1989), mediante la conformación de las instituciones modernas de gobierno (Weber, 1992; Durkheim, 1982; Parsons, 1951), sin embargo, no puede ser aniquilada. Su existencia pugna por esplendor debido a que constituye un asunto de tipo identitario y de comprensión-acción en el mundo (Freire, 1982).

En este sentido, cada vez son más numerosos los grupos sociales que voltean al pasado de las civilizaciones ancestrales para fundamentar una nueva visión educativa, inserta en una espiral de vida que está interrelacionada holísticamente desde varios niveles de comprensión: el físico, el mental, el emocional y el espiritual.

Esta visión se sustenta en el poder que tiene la educación para construir una realidad desde la reflexión colectiva, en un ejercicio dialógico (Freire, 1982) y desde la capacidad prospectiva que tiene la investigación social para conocer, diseñar y construir proyectos futuribles (Miklos & Arroyo, 2015, p. 69).

1.5 El problema de investigación

La inquietud se centró en investigar la educación ancestral desde un enfoque cualitativo, observando la práctica educativa que realizan los grupos de mexicanidad actualmente. La finalidad fue construir epistemológicamente el concepto de pedagogía ancestral y visualizar un modelo pedagógico compatible con actores inmersos en esta modernidad tecnificada pero, paradójicamente, desconectada de los procesos reales.

Esta situación se acentuó durante la campaña gubernamental “quédate en casa” derivada de la pandemia de COVID-19, en la cual, contrariamente a la corriente general, los grupos de tradición aledaños a Texcoco con los que yo compartía, convinieron en que lo necesario era salir de casa, organizarnos, hablar sobre la problemática, aprender sobre medicina ancestral, entrar a *temaskales* y con todo ello depurar nuestro sistema linfático y elevar nuestras defensas. En ese mismo sentido, se compartía la noción de que el mantener a la población aislada y temerosa dentro de sus casas, no solucionaría el problema, por lo que la actividad cultural aumentó marcadamente.

Considerábamos que la población en general estaba simplemente esperando ver el momento en el que “el destino nos alcanzara”, sin asumir la responsabilidad que cada acción individual tiene en la construcción de ese punto en el tiempo. Esta actitud genera normalmente “destinos” que sorprenden a la gente, por lo que la toma de acción se vuelve más bien coyuntural, en un sentido remedial. Al respecto, coincido con Miklos y Tello (Baena, 2015) cuando hacen cuestionamientos enfáticos sobre la capacidad que tienen los sujetos para cambiar sus actitudes pasivas o reactivas por otras que sean proactivas,

capaces de utilizar la imaginación y la creatividad para proponer escenarios futuros que sean no sólo deseables, sino también posibles.

Con esta experiencia, se identificó que la cultura ancestral era un elemento vigente a pesar de su antigüedad, especialmente en esa etapa de pandemia por COVID19, en la que los seres humanos estaban receptivos a las alternativas de pensamiento y de acción que promovieran la salud individual y planetaria desde una lógica diferente a la de mercado.

Una de las actividades que atrajeron nuestra atención fue la de construir un espacio escolar en el que los niños pudieran conocer los fundamentos de la tradición ancestral y más aún, realizar prácticas de conocimiento desde edades tempranas, que coincidieran con su personalidad, y por lo tanto, con su sentido de vida. El ejercicio fracasó debido a problemas logísticos y también de planeación, sobre la forma de enseñanza que implicaría un modelo prehispánico; a esto se sumó la falta de carácter y de preparación de los participantes. A pesar de todo, quedó instalada la inquietud que impulsó esta investigación.

1.6 La pregunta de investigación

De esta manera el problema de interés que dirigió la investigación fue conocer ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos y metodológicos que permitirían construir un modelo pedagógico ancestral?

Los fundamentos epistemológicos son aquellos elementos interrelacionados que construyen el conocimiento, entre los que se pueden nombrar:

- El significado de los conceptos; su postura política, filosófica y cultural.
- La acción de los sujetos interactuantes

Los fundamentos metodológicos se refieren a la gestión específica del acto pedagógico, considerando: temáticas, orden, actividades concretas, uso de recursos materiales, espacio de trabajo y tiempos de trabajo.

1.7 La hipótesis de trabajo

Se considera que el fundamento epistemológico puede insertarse en las Epistemologías del Sur, dado que en ellas se recuperan los saberes locales, desde la voz de los actores inmersos en las dinámicas sociales, legitimándose así los conocimientos alternativos al discurso oficial y académico. De esta forma, la filosofía y la cultura que recupera la pedagogía ancestral son las pertenecientes a los desarrollos civilizatorios nahuas, mayas e incas principalmente, según las interpretaciones que tienen los practicantes de la tradición prehispánica actual.

Por su parte, en términos de procesos metodológicos, suponemos que los sujetos involucrados en la pedagogía ancestral repiten las temáticas y las actividades que los

grupos de mayor antigüedad han recuperado a través de la tradición oral, como una estrategia para conservar el legado de los abuelos de conocimiento.

1.8 Los objetivos de la investigación

La finalidad general del estudio se centró en conocer la construcción epistemológica y metodológica que los sujetos le daban a su proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos particulares se buscó describir y comprender su construcción pedagógica a través de algunas prácticas de mexicanidad específicas como son: clases de cosmovisión prehispánica, siembra de nombre, danza, *temaskal*, ceremonia de *panti* de su *kalpulli*, trabajo con su elemento, ceremonia de Año Nuevo Mexicano, Ceremonia de Día de Muertos, Ceremonia del Paso Cenital y toque de *huehuet* sinfónico.

1.9 La metodología de estudio

El primer recurso que utilizó la investigación fue recuperar la propuesta de Paul K. Feyerabend (1970), al no apegarse a reglas o *standards* teóricos preestablecidos, puesto que el concepto de Pedagogía Ancestral es emergente. Esta situación le daba acceso a la “teoría del error” (Feyerabend, 1970, p. 8) como una ruta de aproximación a la verdad, identificando que tanto el error como la temática en cuestión son un fenómeno histórico, construyéndose en la contingencia.

En este escenario se requiere una “participación directa” con los individuos, desarrollando “tacto” para abordar de forma diferente a diferentes individuos. Justamente, el acceso al *kalpulli Tekpapalot* se logró tras un largo sondeo con diversos participantes de varios grupos de tradición prehispánica, así como tras una búsqueda errática de información documental, hasta identificar el término que da nombre a la tesis. En este sentido, la construcción científica de esta investigación fue caótica en sus inicios y, por tanto, dio opción a la exploración más libre del universo de las pedagogías alternativas.

Siguiendo la propuesta de Feyerabend (1970) se pudo observar que el valor de la Pedagogía Ancestral se comprobaba en la práctica y no en la imaginación, además de que la reflexión conceptual se construía como un derivado de la conducta observada. Igualmente, la funcionalidad de la implementación de la Pedagogía Ancestral se pudo observar en el *kalpulli Tekpapalot*, reconociendo sus resultados en el proceso de rehabilitación de los miembros del grupo.

Posteriormente, la metodología utilizada en términos del trabajo de observación de los informantes del *kalpulli Tekpapalot* partió de un abordaje constructivista de la realidad social que se fundamenta en la percepción comprensiva de los actores respecto al

significado de su cotidianidad (Szasz, 2002, p. 51). Por esta razón se eligió utilizar el método cualitativo, dado que a través de él es posible comprender el sentido subjetivo que los actores le dan a sus actos, a su ser y al entorno en el que operan. Este método permite recabar información variada, tanto de tipo lógico-conceptual como emocional e incluso inconsciente al propio sujeto.

Así mismo, el enfoque cualitativo hace propicia la reflexión de los actores sobre su proceso pedagógico, el cual no es evidente sino hasta que se reflexiona durante la interacción con el investigador (Ruiz 1999, p. 23; Taylor, 1987, p. 20). De esta forma, el conocimiento se construye como respuesta al estímulo que la propia investigación genera.

El enfoque cualitativo se inscribe en una comprensión holística de lo que el sujeto conoce de sí mismo y de su entorno, mediante la narración de sus vivencias en ciertos trayectos de su vida. La narración normalmente no surge en orden, sino que más bien va saltando azarosamente entre el pasado y el futuro, por lo que debe apuntar más a la comprensión de un fenómeno que a su explicación (Szasz 2002; Vasilachis, 2007).

El método cualitativo permite registrar la información de manera más libre, captando no solo información oral, sino también datos más sutiles como posturas o gestos de los sujetos y se va acercando al registro de relatos de vida que contribuyen a contestar la pregunta de investigación (Bertaux, 2005).

Se realizó un acercamiento a los grupos de pedagogía ancestral a través de la metodología de la Investigación-Acción Participativa, la cual según Fals Borda implica tres procesos: la educación popular, la investigación social y la acción social organizada (Mata, 2014, p. 42). En el marco de la Investigación-Acción Participativa, se utilizaron las siguientes técnicas de investigación en las actividades de tipo ancestral: reuniones comunitarias,

talleres, diálogo de saberes, los testimonios personales y la educación participativa (Mata, 2014, p. 44).

Con lo anterior, se elaboró un esquema para reconocer algunos de los grupos de mexicanidad que se ubican en *Akolhuakan* a los que he tenido acceso, según se ilustra en el Cuadro 1, identificando que el abanico de actividades era muy amplio y que solo en tres de los casos se podía observar una gestión pedagógica intencional, mientras que en el resto, la enseñanza y el aprendizaje solo se yuxtaponían a los eventos ceremoniales o culturales de los grupos.

Se eligió realizar una investigación de tipo cualitativa a través de un método etnográfico para describir e interpretar de forma sistemática el proceso pedagógico de un grupo de tradición prehispánica del *kalpulli* “*Setzahui Huitsilopochti Texauhki Xipetotec*” perteneciente a la comunidad ROCE-A/IMEI Pirámide, Coacalco, *Tepetlaoxtoc* y Texcoco. Posteriormente el *kalpulli* cambió de nombre por el de *Tekpapalot*.

La población de estudio se eligió según el método de selección teórica de Ruiz (1999); por lo que se tomó como criterio su potencial explicativo y no la cantidad de informantes (Wittrock, 1997). Se optó por utilizar la técnica de “bola de nieve” de acuerdo con que cumplieran con las siguientes condiciones:

- 1) La unidad de análisis estuvo conformada por individuos pertenecientes al *kalpulli* *Tekpapalot* que estuvieran sembrados y que manejaran un elemento (agua, tierra, aire o fuego).
- 2) Se buscaron informantes de las 4 casas que conformaban el *kalpulli* actualmente: Texcoco, Coacalco-Tultitlán, Tepetlaoxtoc y Pirámide.

3) La población se integró por 25 sujetos de 19 a 57 años, teniendo en promedio de 33 años de edad, tal como se muestra en la Figura 2. En su mayoría fueron informantes hombres con licenciatura en psicología y dedicados a la docencia y a la terapéutica clínica, tal como se puede apreciar en las figuras 3 y 4.

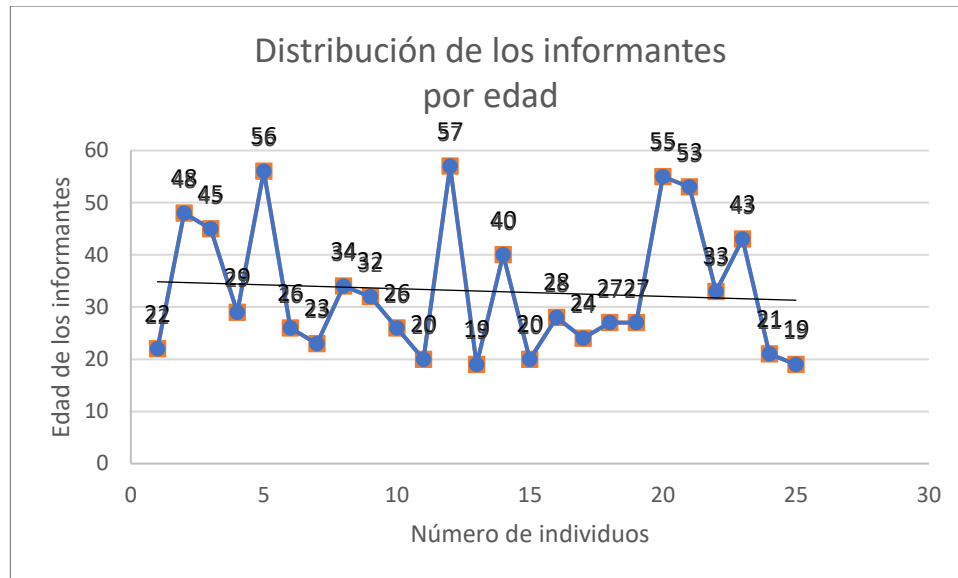


Figura 2. Edad de la población de estudio

Fuente: Elaboración propia

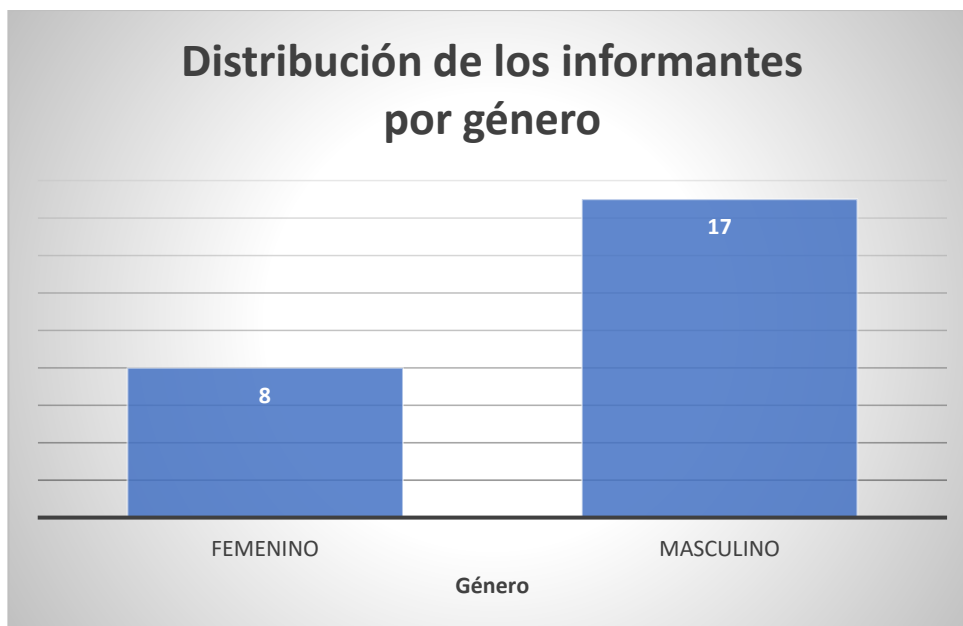


Figura 3. Género de la población

Fuente: Elaboración propia

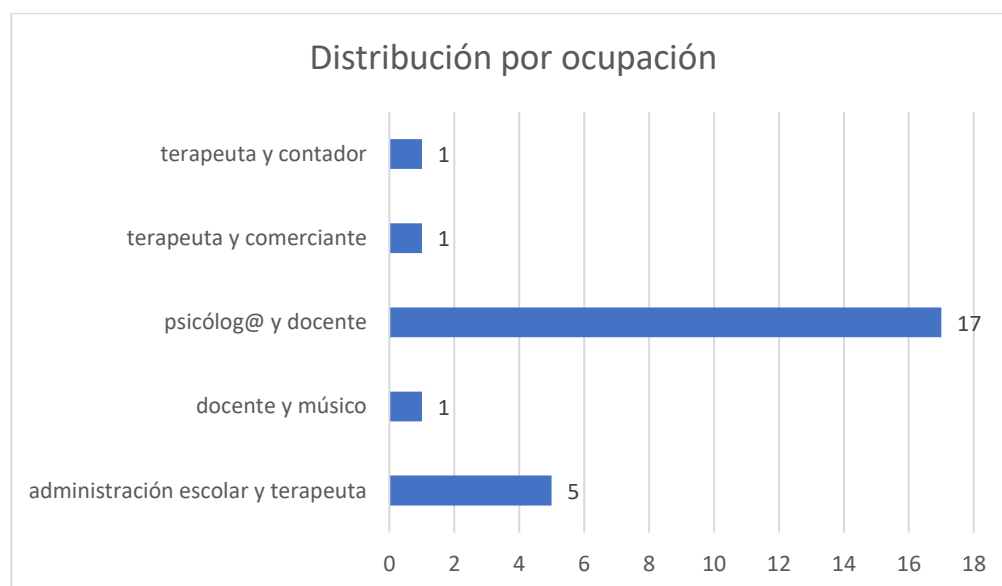


Figura 4. Ocupación de la población de estudio

Fuente: Elaboración propia

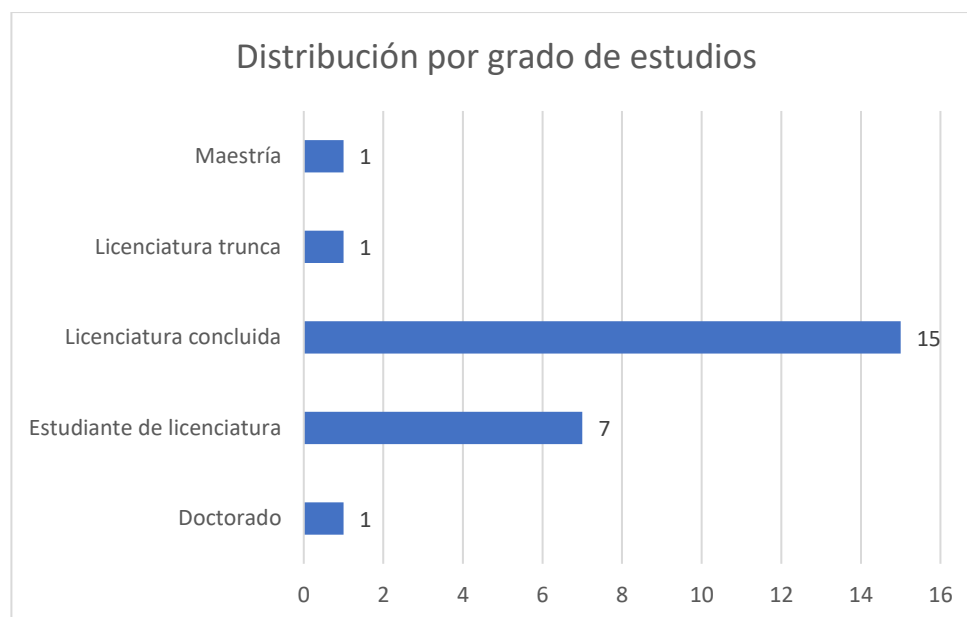


Figura 5. Grado de estudios de la población

Fuente: Elaboración propia

La principal herramienta de investigación utilizada fue la entrevista individual y semiestructurada por ser el recurso adecuado para obtener información sobre el sentido subjetivo de los conceptos de mexicanidad y sobre el relato de vida de los informantes. De esta forma, se logró establecer una conversación de aproximadamente una hora y media en la que los informantes vertían opiniones sobre situaciones personales y hacían reflexiones en términos epistemológicos y metodológicos. Debido a que la investigación recuperaba algunos fragmentos de la historia de los actores se optó por construir relatos de vida (Bertaux, 2005).

Durante la entrevista, los informantes se encontraron en una situación extraordinaria, ajena a su vida cotidiana, es decir, en un momento construido de manera expresa para profundizar sobre el tema de la investigación; de esta forma el entrevistado generó

conocimientos al momento de reflexionar sobre los ítems que el investigador le planteaba. Para este fin, se elaboró una guía de entrevista que marcara las pautas de la charla, tal como se puede ver a continuación:

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE PEDAGOGÍA ANCESTRAL

1. Sobre el conocimiento prehispánico

- ¿Cuáles son los conocimientos que recuperan del legado ancestral para enseñarlos a la gente actual?
- ¿Qué opinas de las clases de cosmovisión que les dan?
- ¿Los alumnos piden la temática, o solo se sientan y recibe?
- ¿Cómo se organiza el temario?
- ¿Qué tipo de alumnos tienen?
- ¿Cómo estructuran sus cursos?

2. Sobre la identidad mexicana

- ¿Sabes el nombre del *kalpulli*?
- ¿Qué significa para ti formar parte de este *kalpulli*?
- ¿Tienen vínculos con otros *kalpullis*?
- ¿Cómo fue y qué significó para ti tu siembra de nombre?
- ¿Cuál es tu elemento? ¿tienes identidad con él?
- ¿Qué es la mexicanidad?

3. Sobre las prácticas ancestrales

- ¿Qué es la danza y qué significado tiene para ti? (atuendo, *temaskal*, riego, toque de *huehuet*, Ceremonia de Año Nuevo Mexicano y de Día de Muertos, evento cultural de la expo universitaria).

4. Sobre la pedagogía ancestral

- ¿Cómo definirías la pedagogía ancestral?
- ¿Es factible pensar en “formalizar” una pedagogía ancestral?
- ¿Conoces casos donde se practique la pedagogía ancestral?
- ¿Estos conocimientos son vigentes a pesar de su antigüedad?

Siguiendo este diseño de investigación científica se generaron los insumos para dar respuesta a las inquietudes de conocimiento, según se expone en el capítulo 3. Sin embargo, fue necesario realizar previamente una búsqueda documental para reconocer los

aportes académicos existentes sobre la educación prehispánica, la cual se ha condensado en el siguiente capítulo.

Capítulo 2. *Takahuapahualisti*. Arte de educar en sabiduría

2.1 El concepto de educación prehispánica

El desarrollo de la investigación exigía realizar una investigación documental de los fundamentos de la pedagogía ancestral. Esta indagación hizo posible reconocer el entendimiento de la realidad natural y social de los pueblos prehispánicos, que en principio es diferente al europeo y que se hace patente en su legado cultural, plasmado en los códices, en los espacios arqueológicos y en los objetos tanto ceremoniales como cotidianos. Los estudiosos del conocimiento ancestral necesariamente han tenido que interpretar todos estos insumos, logrando aproximaciones sucesivas a la comprensión de ese “tesoro”, que es la cosmovisión prehispánica.

Los antepasados observaron que el ser humano era un ente que poseía conciencia de sí mismo además de energía, a diferencia de las otras criaturas, que tenían energía vital, pero que carecían de la noción del “yo” diferenciado del “otro”. Esta cualidad les permitía preguntarse sobre el origen de la vida y sobre el sentido de la existencia, lo que derivó en una estructura cosmogónica y en una cosmovisión centrada en la observación de los astros y de la naturaleza.

Desde el enfoque cosmogónico se expresan narraciones míticas relativas al origen del universo y de la humanidad, declarando que existen trece cielos y nueve niveles en el inframundo y que en el origen de la creación, en el *Omeyokan* o treceavo cielo, se unieron dos partículas denominadas “*Ometecuhtli*” y “*Omecihua*” que promovieron el surgimiento del universo en cuatro fases o energías: primero surgió el tiempo y el espacio, representado

con *Yayauki Teskatipoca* (negro), al cual se le conoce comúnmente como *Teskatipoca* (López Austin, 2015).

La segunda fase de formación del universo fue la creación de la materia, antropomorfizada en *Fatauqui Teskatipoca* (rojo), nombrado también como Xipetotec; en la tercera fase se crea el movimiento, identificado con *Tesouhki Teskatipoca* (azul), denominado también Huitsilopochtli. Finalmente, surge la vida en el cosmos a través de crear una energía dual, ordenada y objetiva; esta energía es simbolizada con *Istak Teskatipoca* (blanco) reconocido también como *Ketsalcoat*.

De estas cuatro advocaciones se despliega una multiplicidad de esencias creadoras, relacionadas con las particularidades de cada forma de vida en la tierra. Esta cosmogonía es la base de la cosmovisión prehispánica en todo *Anahuac* y por tanto es el fundamento filosófico que circunscribe a la educación prehispánica o *Takahuapahualisti* (León-Portilla, 1956) que implicaba la formación de una persona con conciencia de sí misma y de su papel en la comunidad y en la creación. El objetivo de la *Takahuapahualisti* era transmitir los conocimientos cosmogónicos, filosóficos, artísticos y científicos para propiciar que cada persona alcanzara el esplendor de su propia naturaleza, en beneficio de la obra de *ometecuhtli* y *omesihuahut*.

El entendimiento de la educación entre las culturas originarias se define como el “*Takahuapahualisti* o arte de criar y educar a los hombres” (León-Portilla, 1956). Por su parte, Ángel María Garibay (2020) agrega otro concepto coincidente, relativo a la educación: *Ixtamachilisti*, proveniente de *tamachilli*, entendido como sabiduría e *ix(ti)*: rostro. Este vocablo alude a la “sabiduría que se trasmite a los rostros ajenos”.

La *Takahuapahualisti* se propone formar “rostros y corazones fuertes y sabios” para construir una sociedad de seres humanos con virtudes. Es decir, hombres maduros “con corazón firme como la piedra, corazón resistente como el tronco de un árbol; rostro sabio, dueño de un rostro y un corazón hábil, comprensivo” (León-Portilla, 2001).

La *Takahuapahualisti* construye una conciencia colectiva propuesta por el Gobierno durante generaciones a través de los maestros y esta conciencia se observa en ciertas ideas que se concretan en costumbres sociales. Los recintos de enseñanza eran dedicados justamente a este fin, es decir, configurar la cohesión social que impone el interés del grupo por encima de interés individual (López Austin, 1985; Zoraida, 1992).

La *Takahuapahualisti* se ofrecía a la población en general, sin detrimento de la procedencia social y pretendía fortalecer el rostro y el corazón del sujeto, es decir, la comprensión racional y los sentimientos de la persona para que fuera “sabio en las cosas divinas” y tuviera a “Dios en su corazón”. Este logro era distinguido con la alusión de *ketsalkoat*, considerado simbólicamente como la sabiduría que daba fundamento a la toltequidad (León-Portilla, 1956).

De acuerdo con Mario Marín (2009), la *Takahuapahualisti* o arte de educar en sabiduría se desarrolló en el periodo Clásico (del año 200 a.C a 850 d.C.) cuando la filosofía de la *toltekayot* o toltequidad tuvo un mayor desarrollo y se enfocaba al desarrollo de valores para que el estudiante lograra ser autosuficiente, capaz de atender a una familia y colaborar con la comunidad. De esta manera, se observa que el énfasis no estaba en los conocimientos, sino en los valores aplicados con sabiduría a la vida cotidiana.

Existían algunas actividades que permitían estructurar la *Takahuapahualisti* como una corriente continua desde el nacimiento hasta la salida de los estudiantes de los recintos de

enseñanza, estas eran: la lectura del *tonalpohualli*, la transmisión de *huehuetahtolli* y el ingreso a las casas de estudio *Tepochkalli*, *Ichpochkalli*, *Kalmekak* y *Kuikakalli*.

2.2 La lectura del *Tonalpohualli*

Se parte del presupuesto de que desde la comprensión prehispánica, se empezaba por identificar la naturaleza específica de cada ser humano, para plantear una estrategia de educación conveniente, según el perfil de personalidad del sujeto. Este movimiento se hacía con base en la herramienta del *Tonalpohualli* o cuenta de los Días, que es el nombre del calendario Lunar de 260 días (Gortari, 1987), que está escrito en códices denominados *tonalamat* o calendarios.

De este modo, el primer acto que realizaban los hombres sabios para poner en práctica la *Takahuapahualisti* era conocer la predestinación de cada recién nacido a través del estudio calendárico del *Tonalpohualli* (Meza, 2020). De esta manera se intervenía desde muy temprana edad en la educación de todas las personas, estableciendo las estrategias para desarrollar las capacidades innatas y evitar las deformaciones a lo largo de su crecimiento.

El *Tonalpohualli* se desprende de la observación del tiempo y del espacio a través de los astros y de los puntos geográficos del planeta Tierra; este conocimiento se registró en el calendario de 260 días, “que contiene las acepciones de *tonalli*, como la parte luminosa de los días y alma o destino” (Meza, 2020, p. 4). Con esto, “se dice que al nacer, en el momento de jalar la primera bocanada de aire, *Ehekat* nos da el *ihiyot*, el aliento de la vida de *Ketsalcoat*. La influencia de la naturaleza vigente en ese preciso momento queda

impresa en la esencia del recién nacido para aprovecharla en la nueva etapa que le toca vivir enriqueciendo la experiencia de vidas pasadas” (Meza, 2020).

En algunos casos, una vez que se identificaba que el recién nacido tenía cualidades para sostener mayores responsabilidades, se le separaba del seno familiar tempranamente para dedicarlo a su aprendizaje. De igual forma, con este conocimiento se les dedicaban observaciones específicas a los padres, para corregir a través de la palabra y del trabajo, los posibles defectos de carácter que sus hijos pudiesen desarrollar.

El *tonalpohualli* es tan antiguo como la civilización olmeca y se encuentra en todas las culturas de Mesoamérica, entendida como una región de desarrollo urbano (Soustelle, 1979; Kirchhoff, 1960). Los antepasados desarrollaron el sistema calendárico como una herramienta para descubrir “el perfil de conducta y las aptitudes probables de cada individuo” (Meza, 2020, p. 11).

Para este fin, actualmente se considera la fecha y hora exacta de nacimiento y se hace una interpretación de los símbolos que están asociados a ese momento. Esta interpretación deriva de los atributos de conocimiento de los siguientes elementos: año de nacimiento, día, trecena, veintena, numeral, rumbo cardinal y hora.

Existía un grupo de maestros llamados *tonalpouhke* (Sahagún, 1956) “que interpretaban los libros sagrados para predecir el futuro” (Soustelle, 1979, p. 59). Ellos se encargaban de organizar las ceremonias cada veinte días, además de las celebraciones específicas de cada agrupación de trabajo, como orfebres, plumajeros, comerciantes, etc. Todo esto les generaba altas responsabilidades con su comunidad.

De hecho, los jóvenes en el *Kalmekak* debían aprender a interpretar tres libros: el *tonalamat*, el *xiuhamat* y el libro de los sueños. El primero se refería al calendario adivinatorio de 260 días contenido en el Códice Borgia, incluyendo tablas de adivinación y ciclos astronómicos. Por su parte, el *xiuhamat* integraba datos históricos sobre la administración de los gobiernos, situaciones de guerras y de alianzas, etc. Finalmente, del libro de los sueños no se tiene resguardo físico, sino solo la mención de su existencia y probablemente era destinado a prácticas adivinatorias también (Tanck, 1963).

Alfonso Caso (1953) considera que el *Tonalpohualli* “es una de las invenciones más originales de las culturas indígenas de Mesoamérica (...) indudablemente su invención es antiquísima, y debe haber sido la creación de un pueblo con un alto grado de cultura, pero anterior a todos los pueblos cuyas culturas conocemos actualmente” (Caso, 1953, p. 87). Este recurso de conocimiento del perfil de personalidad era el inicio de la estrategia pedagógica a seguir con los recién nacidos, de ahí la importancia que se le dio a este tipo de actividad.

El desarrollo civilizatorio en la región de *Anahuak* permitió la formación de grupos de trabajo dedicados a observar los astros, a medir sus movimientos y a relacionar los eventos astronómicos con la vida sobre la tierra, llamada *Faltikpak*. Esta actividad fue tomada por los pueblos nahuas como “vital para alcanzar la propia plenitud alimentaria, emotiva y mental” (Stivalet, 2001, p. 4), por lo que se dedicaron grandes esfuerzos para construir observatorios y sistematizar el conocimiento (ver Cuadro 1), partiendo principalmente de su observación minuciosa y de la utilización de puntos de referencia tanto fijos como relativos.

Cuadro 1. Correspondencia en la nomenclatura de los astros

Nombre de los astros en lengua greco-romana	Nombre de los astros en lengua nahuatl
Mercurio	<i>Painalli</i> (corredor veloz)
Venus	<i>Ketsalcoat</i> (Culebra preciosa)
Venus al amanecer	<i>Fahuizkalpantekuhti</i> (Luz del alba)
Venus al atardecer	<i>Xolot</i> (guardián, monstruo) o <i>Itzpapalot</i> (mariposa de obsidiana)
Marte	<i>Huitsilopoxti</i> (colibrí de la izquierda)
Júpiter	<i>Teskatipoca</i> (espejo ahumado)
Saturno	<i>Mixkoat</i> (nube de serpientes)
Tierra	<i>Totantzin</i> (nuestra venerable madre tierra)
Sol	<i>Tonatiuh o Nanahuatzin</i>
Luna	<i>Metzti o Tekuhzitzekat</i>
Las Pléyades	<i>Tiankizti</i> (mercado)
Constelación de Orión	<i>Mamalhuazti</i> (palos de fuego)

Fuente: Elaboración propia con base en León, 2004, p. 7

De esta forma, comprendieron que la transformación de su entorno (espacio) se debía al paso del tiempo, el cual no era lineal sino cíclico y que su adaptación a esta realidad era elemental para su florecimiento tanto individual como comunitario. La palabra *Ilhuikat* se ha traducido al castellano como “cielo”, solo que en el sentido europeo se le da una connotación espacial, mientras que en la lengua *nahuatl* el entendimiento es también algo temporal. *Ilhuikat* significa “regreso, retorno, vuelta” y se refiere al hecho de que justamente así es el comportamiento de los astros. En estos ciclos existe una energía brillante llamada *tonalli* y una energía oscura conocida como *nahualli*, lo cual puede entenderse como los lapsos de energía diurna y energía nocturna que inciden en el comportamiento de los seres sobre la tierra, por ejemplo, en el caso del cerebro humano,

éste trabaja emitiendo ondas *beta* durante el día y ondas *alfa* durante la noche (Stivalet, 2001).

El planeta mismo tiene estos ciclos de energía brillante que corresponde con épocas de pujanza civilizatoria y energía oscura en los que se presenta un descanso (Stivalet, 2001); este ciclo se ha llamado “Era” en castellano. Para los antepasados prehispánicos, cada ciclo comenzaba con un hecho histórico particular llamado “el nacimiento de un nuevo sol”, nombrado en lengua *nahuatl* como *ilhuikayotl* o “esencia del retorno”. En la Piedra del Sol, también conocida como *Tonalmachiyotl* (piedra de energía), cada Era está señalada por la energía de los soles (agua, tierra, viento, aire).

De esta manera, generaron el concepto *xihuitl* (año), que se refiere al tiempo transcurrido para que el sol retorne a un punto de referencia en el *Ilhuikatl*, que es el paso cenital. Por su parte, se denominó *ilhuitl* (día) al tiempo en el que retorna diariamente el sol.

Los antepasados generaron la *xiuhpohualli* (cuenta del año) y precisaron que había varios tipos de *xihuitl*: el Año Solar, el Año Tropical y el Año Sideral: el primero es el tiempo que transcurre la Tierra para completar una vuelta alrededor del Sol y equivale a 365 días, 6 horas, 13 minutos y 53 segundos; el segundo es el tiempo que transcurre el planeta Tierra para hacer un giro completo entre los Trópicos, por el equinoccio de primavera y otoño en el hemisferio norte y por los solsticios de verano e invierno en el hemisferio sur, con una duración de 365 días, 5 horas, 48 minutos y 45.975 segundos, equivalente a 365.2422 días con 20 minutos y 23 segundos.

El tercero es el relativo al movimiento considerando una misma estrella, con duración de 365 días, 6 horas, 9 minutos y 9,745 segundos (León, 2004, p. 17), por lo que el comienzo de cada año debía celebrarse 6 horas después, es decir un cuarto de día más tarde, puesto que “esta era la forma natural de sustentar el cálculo preciso de los conjuntos de años”

(Meza & Cauzard, 2020, p. 5). Así mismo, en cada *Xiuhmopilli* o atado de 4 cuentas de 13 años (52 años), debía hacerse un encendido de Fuego Nuevo, para ajustar la cuenta del tiempo derivado del desfase por las fracciones de minutos y segundos.

De esta manera, idearon el calendario solar que consta de 365 días, llamado *Xiuhpohualli*, y nombraron cuatro cargadores de año que se repetían cíclicamente en sus respectivos horarios: *Tochti* (Conejo) que empieza a las 6:43 horas, *Acat* (Carrizo) que comienza a las 12:43 horas., *Tecpat* (Pedernal) que principia a las 18:43 horas y *Calli* (Casa) que inicia a las 00:43 horas., e identificaron los puntos de retorno del Sol más relevantes: el solsticio de invierno (21 de diciembre), el equinoccio de primavera (21 de marzo), el solsticio de verano (21 de junio) y el equinoccio de otoño (21 de septiembre), como se observa en la Figura 1.

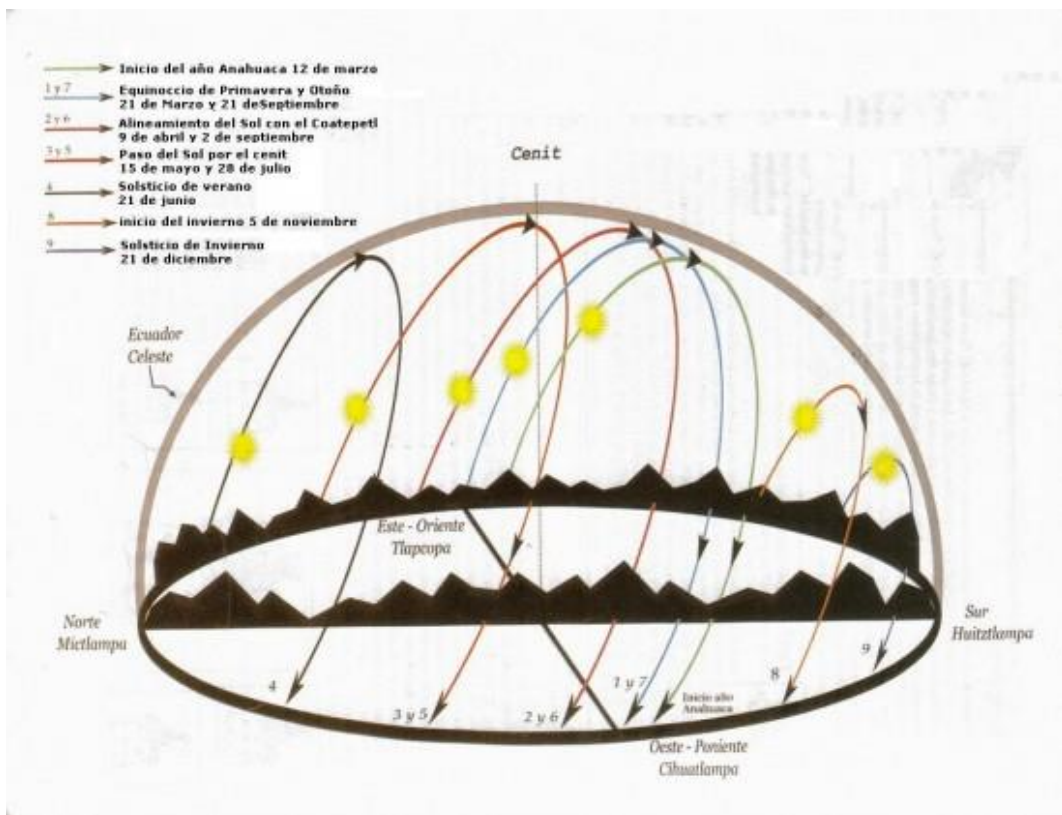


Figura 6. Viaje del sol en un Xihuit

Fuente: Stivalet, 2001

Así mismo, observaron que el sol se desplazaba de sur a norte a lo largo del *xihuit* y que una vez que alcanzaba su punto más lejano en el norte (solsticio de verano), iniciaba su retorno hacia el sur, marcando su punto más lejano en el solsticio de invierno. En este viaje el astro dibujaba una analema, es decir, una figura geométrica curva en forma de “8” que sería visible si lo observáramos cada día desde el mismo lugar y a la misma hora, tal como se ilustra en la Figura 2. Esta trayectoria se debe a la inclinación del eje terrestre y también a la órbita elíptica de la Tierra.

En las matemáticas prehispánicas la base es veinte, y eso también está integrado en la cuenta calendárica dado que el año prehispánico está dividido en 18 grupos de veinte días más un grupo de 5.25 días llamados *Nemontemi* que completan el Año Trópico, a los cuales algunos autores han nombrado como “días aciagos o funestos” (Sahagún, 1956). Las veintenas se agrupan en cuatro bloques correspondientes a las estaciones del año y cada una está representada por un glifo referente al comportamiento de *Taltixpak* y de las tareas comunitarias pertinentes en torno a ello, tal como se ilustra en la Figura 6.

Finalmente, identificaron un tejido energético sobre la superficie terrestre, conocido actualmente como líneas *Hartmann* y *Curry* que en ciertos puntos formaban nódulos o vórtices de energía a los cuales llamaron *ilpikat* y que hoy en día se conocen como líneas de Schumann, en las cuales “pulsa” la energía. Los antepasados colocaron en estos centros “sus *momoxtli* o adoratorios de piedra y sus *Teokaltin* o casas de estudio de la energía primigenia” (León, 2004, p. 24).

Los astrónomos comprendieron que el universo tenía cuatro esquinas que también regían la vida en la Tierra. Estos rumbos fueron denominados: *Fahusztampa* (rumbo de las espigas de luz) Oriente, *Huitstampa* (rumbo de las espigas) Sur, *Sihuatampa* (rumbo de las mujeres) Poniente y *Miktampa* (rumbo de los muertos) Norte, y fueron asociados a diferentes símbolos como son colores y elementos naturales (Moreno, 1967; Fernández 1992). Actualmente hay divergencias a este respecto, pero de manera ilustrativa se muestra en la Figura 3 el criterio que nos parece que tiene mayor aceptación entre los *kalpulli*.



Tlahuiztlampa "Lugar de la Luz" (Este) Trabajo, conocimiento, pensamiento. Elemento: Aire Color: Blanco ó Amarillo QUETZALCOATL	Mictlampa "Lugar del reposo" (Norte) Instinto, emoción, voluntad Elemento: Agua Color: Negro o Blanco YAYAUQUI TEZCATLIPOCA
Huiztlampa "Lugar de las espinas" (Sur) La voluntad a mi servicio Elemento: Fuego Color azul o verde HUITZILOPOCHTLI	Cihuatlampa "Lugar de las mujeres guerreras" (Poniente) Actitud de servicio Elemento: Tierra Color, Rojo ó rosa mexicano XIPETOTEC

Figura 8. Rumbos cósmicos

Fuente: Tonalpohualtec, 2021

El conocimiento de los ciclos estelares derivó naturalmente en la creación de varios calendarios, entre ellos el agrícola, el Venusino, el Solar, el Lunar y el *Tonalpohualli*. En lengua *nahuatl*, la palabra *pohua* significa contar en términos matemáticos y la palabra *tonalli* se ha entendido en castellano como “la parte luminosa de los días, alma o destino, según el contexto en que esté implícito el concepto” (Meza & Cauzard, 2020, p. 4). De esta manera, se ideó una cuenta de 260 días que permitía conocer el alma de los seres humanos y por tanto prever su destino.

El libro en que se escribió el *Tonalpohualli* se denominó *tonalamat*. Varios son los códices prehispánicos en los que se puede observar esta cuenta calendárica, entre los más destacados podemos nombrar el Borbónico, Tudela, Vaticano, la Piedra del Sol, el códice Florentino, el *Fejérváry-Mayer*, el Borgia, el *Magliabechiano* y el Aubin. El grupo de maestros dedicados a estos agüeros fueron llamados *tonalpouhke* (Sahagún, 1956); ellos estaban concentrados en interpretar “los libros sagrados para predecir el futuro” (Soustelle, 1979, p. 59); el libro sagrado de los destinos se llamó *tonalpohualli*. Los *tonalpohuaque* se encargaban de organizar las ceremonias cada veinte días, además de las celebraciones específicas de cada agrupación de trabajo, como orfebres, plumajeros, comerciantes, etc. Todo esto les generaba altas responsabilidades con su comunidad.

En relación con los elementos que conforman el *Tonalpohualli*, se puede mencionar que las transformaciones en el entorno les dan a los humanos la conciencia del tiempo, por lo que la forma de contar de los antepasados prehispánicos se expresaba en figuras duales, es decir, que incluía una imagen (correspondiente al espacio) y un numeral (correspondiente al tiempo). De esta forma se considera que el elemento que más precisión tiene respecto a las energías acompañantes de una persona es el *ilhuit* (día) el cual fue registrado como un glifo observable en varios códices como se ilustra en la Figura 8.



Figura 9. Los días de la veintena

Fuente: Códice Magliabechiano

El *tonalpohuake* se encargaba de hacer la interpretación de las esencias derivadas de la información de una persona, de tal manera que construía un perfil de personalidad basado en sus capacidades innatas y en la corrección de los defectos que podrían producirse si no se trabajase para desarrollar las cualidades esperadas, según se condensa en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Características de los días de la veintena

Nombre del Día	Esencia acompañante	Características de la esencia acompañante
1. Sipakti	<i>Tonakatekuhti</i>	Objetividad en la acción, confianza, seguridad, responsabilidad
2. Ehekat	<i>Ketsalkoat</i>	Trabajo, creatividad, dominio de la razón, dirección en la emoción y el instinto.
3. Kalli	<i>Tepeyolohti y Tezkatipoka</i>	Introspección, fuerza interna.
4. Kuetzpalli	<i>Huehuekoyot</i>	Sexualidad a través de la danza, dominio, trabajo interno.
5. Koat	<i>Chalchihutikue</i>	Transparencia, amoldamiento, fluidez, sensibilidad, fuerza de voluntad, adaptabilidad, tenacidad, limpieza espiritual.
6. Mikisti	<i>Tekusistekat</i>	Influencia de la Luna, fluir de la emoción como el agua, constancia, sentido de evolución.
7. Masat	<i>Falokantekuhti</i>	Centralidad, control de impulsos emocionales, individualidad.
8. Tochti	<i>Mayahuel</i>	Femenino lunar, agua, emoción, creatividad, sensibilidad, dirección.
9. At	<i>Xiuhtekuhti</i>	Centralidad, rectitud, justicia, honestidad,
10. Itskuinti	<i>Miktantekuhti</i>	Servicio como virtud, desapego, transformación interna, liderazgo
11. Osomahti	<i>Xochipilli</i>	Constancia, productividad, concentración, compromiso, centralidad, creatividad.
12. Malinalli	<i>Pahtekat</i>	responsabilidad, servicio, individualidad, renovación, sensibilidad, autoestima.

13. Akat	<i>Teskatipoka Ixximilli</i>	Sensibilidad, intuición, emoción, perder la razón.
14. Oselot	<i>Fasohteot</i>	Cariño, protección, responsabilidad, servicio, acecho.
15. Kuauhti	<i>Xipetotek</i>	Ciclos de tierra, transformación, renovación, aterrizaje.
16. Koskakuauhti	<i>Itspapalot</i>	Sensopercepción, intuición, sensibilidad, fuerza interna.
17. Ollin	<i>Xolot</i>	Servicio, desprendimiento, participación, obediencia, quietud-movimiento, materialización de alguna cosa.
18. Tekpat	<i>Chalchiuhtotollin</i>	Encogimiento del orgullo
19. Kiahuit	<i>Tonatiuh</i>	Centralidad, afecto, calidez humana, confianza, responsabilidad.
20. Xochit	<i>Xochiketzalli</i>	Renovación, arte

Fuente: Elaboración propia con base en Meza & Cauzard, 2020 y en León, 2004.

Por su parte, se manejaban 13 numerales que estaban igualmente asociados a ciertas características específicas y a algunas esencias acompañantes. En este caso, el numeral marcaba las atribuciones de la persona en relación con el tiempo, mientras que el glifo del día se concentraba en la esfera espacial. El numeral estaba asociado además a un ave regente y a sus características energéticas. En el Cuadro 3 se puede apreciar la caracterización de la persona según el perfil de cada esencia y los esquemas probables en caso de apegarse al trabajo de la virtud o bien carecer de esos atributos y con ello deformar la personalidad.

Cuadro 3. Los numerales y sus esencias

Numeral	Características	Acompañante	Volátil
Se	Principio, liderazgo, inicio de ciclos, trabajo	<i>Xiuhtekuhti</i> : energía del fuego, centralidad. / <i>Fahuiskalpantekuhti</i> : principal del lugar de la luz, Venus al amanecer	Colibrí azul turquesa, movilidad, voluntad, actividad
Ome	Responsabilidad con la tierra, compartir con otros, complementa al non, compromiso, amistad, hermandad	<i>Faltekuehti</i> : energía masculina de la tierra / <i>Ixtilton</i> : espíritu juvenil, voluntad de apoyo, sensopercepción, servicio.	Colibrí jade, elevar espiritualidad
Yei	Emocionales, pasionales, estabilidad, intuición, fuerza de voluntad, cambio	<i>Chalchiuhtikue</i> : la de la falda de jade / <i>Xochipilli</i> : fotosíntesis. El señorito de las flores	<i>Tohti</i> : halcón. Impulsividad, juventud, arrojo
Nahui	Armonía, concentración, creatividad, cambio, organizadores	<i>Tonatiuh</i> : Sol / <i>Xipetotek</i> : ciclos de la tierra	<i>Zollin</i> : codorniz. Realistas, sin evasiones, cálidas
Makuilli	Inicio aprendizaje, centrados, manuales, renacimiento	<i>Fazohteot</i> : la dadora de amor / <i>Yaot</i> : guerrero enemigo.	<i>Kakalot</i> : cuervo. Orgulloso, vanidoso, fiel
Chikoase	Introspección, análisis, instintivo	<i>Miktantekuhti</i> . Transformación interna evolutiva / <i>Uauanti</i> (El rayado), <i>uauanti</i> : arado, trabajo de la tierra.	<i>Chikuauhti</i> (lechuza). Introversión, sabiduría

<i>Chikome</i>	Femenino, lunar, libertad de pensamiento, inquietud, transformación interior, vocación, desarrollo personal, productividad.	<i>Xiuhtekuhti</i> (centralidad) / <i>Senteot</i> y <i>Xochipilli</i> (productividad, apego al mundo vegetal).	Mariposa: <i>Papalot</i> (alusión al pensamiento en movimiento)
<i>Chikyei</i>	Fecundidad, capacidad creadora, desempeño sexual, fieros, carácter variable	<i>Falok</i> / <i>Falok</i> (dios de las tormentas, parte masculina del agua), fuerza en las decisiones y variable en el trabajo.	<i>Kuauhti</i> (águila) esplendor, impulsividad, altos objetivos, decisión
<i>Chiknahui</i>	Consejo, corrección, búsqueda de sí mismo, ejemplo de los demás, <i>Miktan</i> (proceso de desarrollo)	<i>Ketsalcoat</i> : creatividad, conocimiento, pensamiento, <i>Falok</i> : agua masculina	<i>Huexolot</i> : guajolote (trabajo con importancia personal)
<i>Maktati</i>	Conciencia y desapego, actuar ético, equilibrio, integración de la experiencia en la vida, actuar correcto, número del cambio, nuevas dimensiones, renovación, cambio, sin dos manos no se puede hacer tortillas, si ambas manos trabajan se obtiene sabiduría, dualidad, reflejo, despertar de los sentidos, conocimiento del	<i>Teskatipoka</i> - <i>Teskatipoka</i> - (mucho trabajo de introspección)	<i>Tekolot</i> (tecolote) consejo y sabiduría; paciencia y reflexión, meditación

	ser interno, personas intuitivas y sensibles, alcanzan otros niveles de conciencia		
<i>Maktase</i>	Memoria, reposo, descanso	<i>Yohualtecuhti / Miktantecuhti Chalmecantekuhti</i> (cualidad centrada en el poder de la reflexión) - <i>Xochipilli</i> (fotosíntesis, colorido en el vestir, creatividad con la botánica) (trabajo de introspección: trabajo femenino dentro de cuevas)	<i>Atot</i> : guacamaya (ligereza en las actitudes, colorida vestir, introvertida)
<i>Maktaome</i>	Sabiduría (conocimiento + práctica) conocimiento, cap. Intelectual, serenas, claridad de mente, confiables, luz propia	<i>Fahuizkalpantekuhti</i> (luz propia) / <i>Centeot</i> (productividad)	<i>Ketzaltotot</i> (pájaro de quetzal, hermosura interna)

<i>Maktayei</i>	Facilidad de lograr propósitos, final, madurez, experiencia	<i>Citalinikue</i> (trabajo con madurez)- <i>Xochiketzalli</i> (hermosura)	<i>Kochot</i> (loro) (alegría de vivir, facilidad de expresión)
-----------------	---	--	---

Fuente: Elaboración propia con base en Meza & Cauzard, 2020 y en León, 2004.

Las trecenas del *Tonalpohualli* se denominan según el signo del día de la veintena en el que toque el número 1 en la cuenta. De esta forma tenemos también 20 trecenas, con sus respectivos acompañantes. En este caso, se considera la característica del día y de las esencias acompañantes, tal como se expone en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Lista de las Trecenas y sus acompañantes

Nombre de la Trecena	Esencia acompañante
1. <i>Se Sipakti</i>	<i>Tonakatecuhti y Tonakacihuat</i>
2. <i>Se Oselot</i>	<i>Ketsalkoat</i>
3. <i>Se Masat</i>	<i>Tepeyolohti</i>
4. <i>Se Xochit</i>	<i>Huehukoyot e Ixnexi</i>
5. <i>Se Akat</i>	<i>Chalchiuhtikue y Fasohteot</i>
6. <i>Se Mikisti</i>	<i>Tonatiuh, Tekusistecat y Metzti</i>
7. <i>Se kiahuit</i>	<i>Falok, Chikomekoat, Chalchiuhtikue y Fasohteot</i>
8. <i>Se Malinalli</i>	<i>Mayahuel, Senteot y Tezkatipoka</i>
9. <i>Se Koat</i>	<i>Xiuhtekuhti y Fahuiskalpantekuhti</i>
10. <i>Se Tekpat</i>	<i>Tonatiuh y Miktantekuhti</i>
11. <i>Se Osomahti</i>	<i>Pahtekat y Fasohteot</i>
12. <i>Se Kuetzpallin</i>	<i>Teskatipoka como Itstakoliuhki</i>
13. <i>Se Ollin</i>	<i>Fasohteot como Ixkuina o Ixkuina y Teskatipoka</i>
14. <i>Se Itscuinti</i>	<i>Xipetotek</i>
15. <i>Se Kalli</i>	<i>Itspapalot</i>
16. <i>Se KoskaKuauhti</i>	<i>Xolot con Falok y Tonatiuh</i>
17. <i>Se At</i>	<i>Chalchiuhtotolin</i>
18. <i>Se Ehecat</i>	<i>Chantihko</i>
19. <i>Se Kuauhti</i>	<i>Xochiketzalli y Tezkatipoka</i>
20. <i>Se Tochti</i>	<i>Xiuhtekuhti e Itzapaltotk con Xipetotek</i>

Fuente: Elaboración propia con base en Meza & Cauzard, 2020

Por su parte, en cada veintena se realizaba una celebración con lo que se hermanaba la energía natural y el quehacer humano (Ver Cuadro 5). Esta tarea cumplía un triple propósito: por un lado, potenciaba las capacidades humanas al sintonizarse con la energía natural, por otro educaba a los participantes en el trabajo colectivo y finalmente otorgaba conocimiento individual para el desarrollo de cada persona.

Cuadro 5. Las veintenas desde la cosmovisión prehispánica

Nombre de la veintena	Interpretación en español	Correspondencia con el calendario Gregoriano	Características de la celebración
1. <i>Atakahualo</i>	Lo que dejaron las aguas	26 de febrero a 17 de marzo	Dedicada a los <i>talohkes</i> , en honor a las primeras lluvias. La tierra empieza a despertar y a ser productiva. Se celebraba la <i>Apanta</i> , que es un ritual de ofrecimiento de flores y de limpieza de los cuerpos y ductos de agua en los espacios naturales.
2. <i>Takaxipehualsti</i>	El cambio en las personas	18 de marzo a 6 de abril	Dedicada a <i>Xipetotek</i> . Empieza a jilotear el maíz. Efecto de rejuvenecimiento cuando la tierra se cubre de nueva piel verde. Energía vivificadora y fecundante. La gente se reúne después de sus labores para cantar y celebrar la fecundación. En Texcoco se puede sembrar en esta veintena.

3. <i>Tososonti</i>	Pequeña vigilia (velación)	7 a 26 de abril	Dedicada a <i>Koatikue</i> . Se celebran las cosechas y la abundancia del maíz. Dedicada a <i>Falok</i> y a los montes. Rituales a la lluvia.
4. <i>Hueitosostonti</i>	Gran vigilia	27 de abril a 16 de mayo	Dedicados a <i>Chicomekoat</i> y <i>Centeot</i> . Se celebra al maíz. Cuatro días de ayuno. Principio generador del sustento en la tierra. Vigilia, trabajo nocturno. <i>Centeopan</i> era el lugar donde se estudiaba lo relativo al sustento, es decir, las semillas, las plantas, etc. Se distinguía como “ <i>Centeot</i> ” a las personas que sabían mucho de la siembra.
5. <i>Toxkaŋ</i>	sequedad	17 de mayo a 5 de junio	La fiesta se dedicaba a <i>Teskatipoka</i> y <i>Huitsilopochti</i> . Se pide el ciclo de lluvias a <i>Falok</i> . Se sahumaban las casas y luego se activaba en la gente su <i>Huitsilopochti</i> , es decir, su voluntad. Las danzas eran serpenteadas. Se hacía la figura de <i>Huitsilopochti</i> en amaranto con miel. El calor era intenso pues se acerca el solsticio. El maíz ya estaba crecido, estaba en maduración. Actualmente se recuerda esta veintena porque en ella ocurrió la matanza en el templo mayor por Pedro de

			Alvarado. Apertura de conciencia.
6. <i>Etsakualisti</i>	Se come <i>etsalli</i> (frijol cocido)	6 a 25 de junio	Dedicada a <i>Falok</i> . Se celebraba la abundancia, lluvias de verano, solsticio de verano (20 o 21 de junio). Se hacían ofrendas con los instrumentos de labranza como el <i>chikahuaste</i> , instrumento que representaba el rayo.
7. <i>Tekuilhuitonti</i>	Pequeña fiesta de los principales	26 de junio a 15 de julio	Dedicada a <i>Huixtosihuat</i> , esencia de la sal y las aguas saladas. Día signo <i>Ollin</i> , segundo paso cenital en julio.
8. <i>Hueitekuilhuit</i>	Gran fiesta de los principales	16 de julio a 4 de agosto	Dedicada a <i>Xilonen</i> y <i>Xochipilli</i> .
9. <i>Faxochimako</i>	Ofrecimiento de flores	5 a 24 de agosto	Las flores eran el componente principal de la celebración. Se dedicaban principalmente a <i>Huitsilopochti</i> y a los niños muertos. Veintena de muertos.
10. <i>Xokohuetzi</i>	Caen los frutos	25 de agosto a 13 de septiembre	Dedicada a los muertos adultos. Se ayunaba 3 días y el día de la fiesta se subían a los techos para llamar a los muertos. Ya había mazorcas maduras. Se acababa la época de humedad y empezaba la de secas.
11. <i>Ochpanisti</i>	Se barre el camino	14 de septiembre a 3 de octubre	Dedicada a las deidades de la tierra, el maíz y el agua. Se ayunaba 8 días y al término se comían tortillas, tomates y sal.

			Dedicada a <i>Xipetotek</i> , igual que en <i>Takaxipehualizti</i> . Aquí se celebra a las mujeres guerreras. Cada festividad era espejo de su contraparte en la época de lluvias.
12. <i>Teotehko</i>	En las tierras sagradas. La presencia de los generadores de la naturaleza	4 a 23 de octubre	Dedicada a la llegada de los Dioses a la tierra y a <i>Huehuateot</i> , Dios viejo, del fuego terrestre.
13. <i>Tepeilhuit</i>	Fiesta de los cerros	24 octubre al 12 de noviembre	Ceremonia de los cerros, en honor de las últimas lluvias de otoño.
14. <i>Kecholli</i>	Las aves de cuello de hule	13 de noviembre a 2 de diciembre	Dedicado a <i>Mixkoat</i> (Vía Láctea) y a la caza, llegaban los flamingsos.
15. <i>Panketzaliti</i>	Se levantan los estandartes	3 a 22 de diciembre	Nacimiento de <i>Huitsilopochti</i> , en el solsticio de invierno. Se adornaba en agradecimiento a las plantas y a los cerros.
16. <i>Atemozti</i>	Descienden las aguas	23 de diciembre a 11 de enero	Representación de últimas lluvias del año. Se hacían maquetas de los <i>talohkes</i> .
17. <i>Titit</i>	Encogimiento	12 a 31 de enero	Cuando todo encoje. Representada por una mujer anciana; se recoge todo, ya no hay nada. Es invierno.
18. <i>Izkalli</i>	Resurgimiento	1 a 20 de febrero	Ultima veintena antes de los <i>nemontemi</i> . Renacimiento cíclico. Llega el calor que va a rejuvenecer a la tierra

Fuente: Elaboración propia con base en Vela (2017), en Peralta (2014) y en Meza (2020).

La descripción filosófica de las esencias acompañantes de cada uno de estos elementos es basta, por lo que en este documento se omitirán los detalles y en su lugar se mencionarán

las referencias de consulta que las han sistematizado mejor y que sirven de base para la lectura del *Tonalpohualli* (Meza & Cauzard, 2020; León, 2004; Vela, 2017 y Peralta, 2014).

Los *tonalpohuake* son hombres que desarrollaron el conocimiento de la lectura de las energías asociadas a los fenómenos naturales. Se destacaron como observadores agudos de las cualidades del espacio-tiempo y de sus correlaciones con el *Faltikpak* (lo que ocurre sobre la Tierra) con los 13 niveles del cielo, los 9 niveles del inframundo y la esencia humana (*tonalli*). La comprensión de las esencias parece, a primera vista, una propuesta mística, esotérica, sin fundamento científico. Sin embargo, la realidad es que es el resultado de siglos de trabajo acumulado transgeneracionalmente para construir una cosmovisión precisa y por tanto útil para el desenvolvimiento del ser humano en armonía con su ser interior y con la grandeza de la creación.

Desde la cosmovisión prehispánica no existen escaños de conocimiento, sino que se trata de un complejo entramado de ciencia, filosofía, espiritualidad, arte, deporte y comunidad. No es posible dividir el entendimiento; todo está entreverado, por ello, la lectura del *tonalamat* requiere del desarrollo de la habilidad de profundizar en varios campos de conocimiento para lograr la interpretación de los indicios que permiten detectar el tipo de energía (*tonalli*) que trae cada persona. Esta comprensión permite dirigir los esfuerzos desde temprana edad para promover el florecimiento de los individuos y con ello también el de la civilización *Anahuaca* actual.

2.3 Huehuetaholli. La palabra antigua

La familia es el espacio encargado de enseñar los primeros códigos de interpretación social; sin embargo, en la cultura prehispánica esta enseñanza estaba mediada por los valores que los grupos de conocimiento transmitieron de manera oral de generación en generación a través de discursos memorizados, llamados *huehuetaholli*.

Los *huehuetaholli* recobraban la sabiduría de los *amoxti* o libros de conocimiento y la transportaban a la memoria colectiva, utilizando un lenguaje cuidadoso, el conocido como *tekpillahtolli* o “palabra noble” utilizada en los *Kalmekak*. A decir de León-Portilla, se conservan *huehuehtahtolli* de México, *Tenochtitlan, Texcoco, Tepeyakaak, Faxcala y Tepepulko* (León-Portilla, 1991).

De esta forma, la primera educación era dada en casa y se centraba en generar fortaleza y autocontrol por medio de consejos y de trabajos prácticos de tipo doméstico. En los *huehuetaholli* se reunía el conocimiento de los maestros, acumulado durante milenios y expresado en alegorías hermosamente construidas. Estos discursos eran del dominio público y existía una gran diversidad de ellos, acorde a distintas ocasiones, por ejemplo: el nacimiento, el matrimonio, los quehaceres domésticos o el ingreso a los recintos de estudio.

Los niños empezaban su trabajo doméstico inmediatamente después del destete, a los tres o cuatro años. Los infantes aprendían las técnicas y las obligaciones de la vida adulta a través de la observación y del trabajo concreto. En las sociedades prehispánicas, el trabajo manual era un asunto común para todos y había obligación de participar en él.

Los padres eran los responsables de supervisar a los varones y las madres a las mujeres hasta los seis años de edad; en ese tiempo los niños debían aprender a utilizar las herramientas de trabajo y a colaborar paulatinamente con algunas actividades más complicadas como barrer, llevar agua y leña, prender el fuego, moler maíz, hacer tortillas y tejer la ropa (Tanck, 1963). Paralelamente, los niños debían escuchar constantemente largos discursos sobre su destino y sobre sus deberes morales y éticos (Shein, 1986).

Esta situación integraba al niño a las actividades de su *kalpulli*, con lo que éste aprendía los rituales y desarrollaba habilidades de socialización. Con ello, la educación familiar era motivo de orgullo y también se tornaba como una gran responsabilidad (Marín, 2009).

Junto con los *huehuetahcolli* y el trabajo doméstico, los juguetes y los deportes fueron un recurso de enseñanza para transmitir habilidades cognitivas, sociales, físicas y espirituales. Se pueden mencionar algunos juegos como son: “el juego de pelota, el *teokuahpatlanque* “voladores de Papantla”, el trompo o *pepetotl*, el *patolli*, el *tololoque*, el *кокоуоспатолли*, la chichina, el *xocuapahpotolli* o juego de maderos con los pies, la matatena, el papalote, la pelota con bastón, las muñecas articuladas hechas de barro, madera y tela, los animalitos hechos en cerámica con una base y ruedas para ser tirados, los títeres, los instrumentos musicales, la lucha, el atletismo, la caza y la pesca, entre muchos otros” (Marín, 2009, p. 24). Como resultado, se buscaba enseñar que el servicio a la comunidad era el mayor desempeño humano en términos sociales (Marín, 2009, p. 28).

Al conocer los *huehuetahcolli*, el maestro Ángel María Garibay notó que: “La abundancia, ordenación y primor, muchas veces clarísimamente perceptibles, de estos documentos didácticos, hacen pensar que fueron elaborados durante largo tiempo. No es posible llegar

a esta complicación de ideas, ceremonias, imágenes, proverbios, etcétera, en unos cuantos años” (Garibay, 1953, cit. en León-Portilla, 1991).

Es importante considerar que la traducción de los *huehuetahcolli* fueron recursos empleados por los evangelizadores para transmitir su visión de la realidad, por ello, los relatos que se conservan fueron modificados desde un enfoque católico y perduraron gracias a que se editaron en forma de libro en el Colegio de Santa Cruz de *Taltelolco*, transcritos por Sahagún. En el Códice Florentino hay seis oraciones al dios *Tezkatipoka*, una a *Falok*, otra sobre la diosa *Fazolteot*, y otros a las parteras, a los mercaderes y artesanos (León-Portilla, 1991).

Entre los evangelizadores que se ocuparon de registrar los *huehuetahcolli* se puede mencionar a: Jerónimo de Mendieta, Juan Baptista Viseo, Juan de Torquemada y Fray Bartolomé de Las Casas; este último se admiraba por la promoción de costumbres tan virtuosas, comparables con los pensamientos más elevados de los filósofos griegos (Las Casas, 1875-II, p. 448).

Huehuetahcolli sobre las responsabilidades de los padres

Sahagún relata que el padre es quien tenía la primera misión educadora, por ser el principio de su linaje y por tener el deber de apoyarlo y protegerlo; a él le correspondía ser previsorio en la crianza de los niños, además de que debía corregirlos y enseñarles a vivir. El padre “les pone delante un gran espejo, los hace verse en un espejo de dos caras. Es como gruesa tea que no ahúma”. (León-Portilla, 1956).

Por su parte, la madre se encargaba de amamantar, vigilar, arar la tierra, educar a sus hijos bondadosamente. Su actividad principal era la de atender y cuidar a los pequeños. “A

todos sirve, se afana por todos, nada descuida, conserva lo que tiene, no reposa” (Códice Matritense, 2013, p. 20).

Huehuetahtolli para ofrecer a los hijos al Tepochkalli

Fray Bernardino de Sahagún (1829, p. 266) describe la manera en la que los padres ofrecían a sus hijos al *Tepochkalli* para que fueran útiles al pueblo y para que se ocuparan de los asuntos de la guerra. Los padres invitaban de comer a los maestros para expresarles su intención de enviarlos al recinto “del lloro y la penitencia” para que ellos criaran a sus “piedras preciosas” y “plumas ricas” con el temple necesario para que convirtieran en hombres valientes y capaces de servir a los dioses de la tierra y del sol, *Faltekuihi* y *Tonatiuh*, a través de la habilidad de gobernar.

Por su parte, los maestros expresaban su respuesta repitiendo el *huehuetahtolli* correspondiente, en el que enfatizaban que la petición se la hacían al Dios *Yaot* (representación de *Teskatipoka* que aludía al “guerrero enemigo”) y que ellos en su nombre, los recibían para ejecutar sus designios. Ellos ignoran los dones dados antes del principio del mundo a los muchachos y que por tanto sería obra divina dirigir su camino. Por su parte, los maestros lo enseñarían a barrer y a ejecutar quehaceres menores en la casa del *Tepochkalli* y que confiaban que la estancia en ese lugar le permitiría al alumno manifestar los dones que hermosearían el mundo.

Enfáticamente les aseguran que no había ninguna certidumbre sobre la supervivencia de sus hijos y que tampoco podían asegurarles el éxito de su conducta, puesto que, aunque ellos cumplieran con su deber de criarlo y doctrinarlo como sus padres y madres, no podían entrar en su interior, ni ponerle su propio corazón, de hecho, ni siquiera sus propios

padres podían realizar eso. La recomendación era ponerlo en sus oraciones para que se declare la voluntad de Dios" (Sahagún, 1829).

Huehuetahcolli para ofrecer a los hijos al Kalmekak

Los principales y los ancianos empleaban palabras antiguas para pedir el ingreso de sus hijos al *Kalmekak*, con la intención de que dedicaran sus vidas al servicio de las deidades, en un ambiente de buenas costumbres, doctrinas, ejercicio y una vida áspera y casta (Sahagún, 1829). Los padres preparaban buena comida para invitar a los sacerdotes, llamados *tamakake* y *kuakuacuiliti*, agradeciendo su esfuerzo por ir a su casa y por el permiso recibido del señor *Ketsalcoat* o *Tilpotonki* para permitirles llegar.

Los padres resaltaban su confianza de que en ese recinto de penitencia y lágrimas sus hijos lograsen alcanzar los tesoros de Dios, practicando la oración. Por esa razón, les pedían que los criasen y los doctrinasen barriendo y limpiando la casa de *Ketsalcoat*, donde se hacían ejercicios de penitencia de día y de noche, andando de rodillas y de codos.

En su oportunidad, los maestros indicaban que no era a ellos a quienes se les hacía esa plática, sino más bien al señor *Ketsalcoat*, en cuyo nombre los oían. Anotaban que era él quien sabía lo que se tenía que hacer con su piedra preciosa y pluma rica. Por su parte, ellos lo pondrían a barrer y a acarrear leña.

Los padres ofrecían al recinto del *Kalmekak* mantas, papeles, incienso, *maxtes*, plumas y collares de piedras preciosas. Al llegar, los maestros pintaban el cuerpo del niño y le ponían *takopati*; si era hijo de padres pobres, le ponían hilo de algodón flojo y le sacaban sangre de las orejas y la ofrecían a la estatua de *Ketsalcoat*. Si el niño era muy pequeño, lo regresaba a su casa durante las noches.

Finalmente, los maestros utilizaban los *huehuetahcolli* para enseñar los conocimientos a sus alumnos. Su labor era expresar los discursos y procurar que hubiera entendimiento y memorización de estos. Como ejemplo, en el *huehuetahcolli* de los ancianos en *Tepeyakak* se enfatizaba en que en sus palabras se expresaba el aliento de Aquel por quien se vive (Dios), que eran su espejo y su abrir de ojos y de oídos. Pedían reconocer sus obligaciones como hechura humana de Aquel por quien se vive (Dios), como seres hermosos y abundantes y como personas virtuosas; además los exhortaban a vivir correctamente, a seguir el camino del Dueño de la cercanía y la proximidad (Dios) en la Tierra, para poder ser un modelo de las generaciones venideras.

Reconocían que la labor de los maestros era limpiar el ánimo para que arrojara la suciedad que en ella pusieron los *tzitzime*, los hombres tecolote y con eso cumplirían, porque eran madres y padres en las cosas divinas del agua y del monte. Les correspondía conducir y llevar a cuestas a los alumnos para que se fortalecieran y para que logaran una vida generosa (León-Portilla, 1991).

2.4 *Tepochkalli* e *Ichpochkalli*. Casa de los jóvenes

El entendimiento educativo ancestral formaba a los nuevos seres humanos para cumplir su destino: hacer sabios los rostros ajenos y humanizar el corazón de la gente. De acuerdo con el Códice Mendocino, a los quince años ingresaban los jóvenes, bien sea al Tepochcalli (casa de jóvenes) o al *Kalmekak*, escuela para profundizar en el conocimiento de la *Huehuetamanilizti* (la antigua regla de vida), que llevaba a buscar “lo conveniente, lo recto en sí mismo”, para lo cual resultaba necesario enseñar en el *Tepochkalli* e *Ichpochkalli* las ciencias, las artes y los oficios, guiados por los *tamatinime* o maestros (León-Portilla, 1956).

La traducción más aceptada de la palabra *Tepochkalli* es “la casa de los jóvenes varones” e *Ichpochkalli* “la casa de las jóvenes mujeres” (Marín, 2009). Se comprendía como un internado agrupado por género, para niñ@s y muchach@s de 7 a 13 años aproximadamente. Los padres ingresaban a sus hij@s para que aprendieran el esfuerzo y el sacrificio permanente; para que conocieran el autodomínio y la templanza, el refrenamiento interior y el equilibrio con el exterior. “La enseñanza no se sustentaba tan solo en el conocimiento, iba más a fondo, en los valores, actitudes, sentimientos, que formaban ‘un rostro propio y un corazón verdadero’” (Díaz, 1995; Marín, 2009).

A los estudiantes se les enseñaban la ciencia de la astronomía, la biología y las matemáticas; igualmente las artes como la oratoria, la pintura, la música, la danza y el canto; actividades de trabajo como cocinar, curar, sembrar, tejer, criar, bordar, tallar, moldear, tallar y edificar; se enseñaban deportes y juegos individuales y de conjunto. Con lo anterior se pretendía formar personas capaces de vivir en armonía dentro del grupo social, respetando las leyes y siendo solidarios, autosustentables y productivos, capaces

de crear un hogar con su familia y mantener las tradiciones y las costumbres. Así mismo, honrar a Aquél por quien se vive y participar con su trabajo en beneficio de la comunidad (Marín, 2009).

La educación generada en el *Tepochkalli* e *Ichpochkalli* estaba orientada filosóficamente a *Tezkatipoka*, en su representación de “*Yaot*” entendido como el enemigo interior. Esta alusión conceptualiza las limitaciones y defectos que arrastran a la persona a las profundidades de la estupidez humana. La alusión de *Teskatipoka* como “Espejo humeante” es la capacidad de “vernó a nosotros mismos”, en un proceso de transformación interior, por ello se concentraba en la formación de valores espirituales y comunitarios para formar “ciudadanos autosuficientes y solidarios, éticamente solventes y participativos, conocedores de sus derechos y obligaciones, de sus tradiciones, historia y cultura, aptos para formar una nueva familia y fortalecer a su *kalpulli*, era el objetivo fundamental del *telpochcalli* del periodo Clásico” (Marín, 2009, p. 36).

En la obra de Fray Bernardino de Sahagún se narra la manera en la que se criaban los niños en el *Tepochkalli* (Sahagún, 1829), empezando por enseñarles a hacer servicios domésticos tales como barrer, limpiar la casa y hacer lumbre. Al atardecer se les llevaba al *Kuikakalko* o casa del canto para enseñarles a danzar y a cantar.

A los quince años se les llevaba al monte a traer leña y si eran capaces de cargar uno o dos leños gruesos se le consideraba aptos para la pelea. Una vez que conocían las costumbres y los ejercicios a los que estaban obligados, los maestros elegían a esos muchachos para enseñarles a su vez a los más pequeños, denominándolos *Tiakukauh*. En el caso de que además fueran ya hombres valientes y diestros, los designaban para dirigir

a todos los estudiantes y para castigarlos, a este tipo de maestro lo llamaban *Telpuchtato* (Sahagún, 1829, p. 268-270).

Solamente a los hombres que mostraban valentía y que en la guerra habían capturado a cuatro enemigos, les nombraban *Takatkat*, *Takochkalkat*, o *Kuauhtato* y eran designados para gobernar al pueblo, o bien se les consideraba para mantener el orden, como un alguacil, para atrapar a los delincuentes, a ellos se les denominaba *Makauhti*.

Afirma Sahagún que por cada parroquia había diez o quince casas de *Tepochkalli*, por lo que se atendía a muchos jóvenes y niños. La vida en su interior era áspera; los jóvenes podían ir a comer a sus casas, pero debían ir a dormir al recinto de enseñanza, de lo contrario recibían un castigo.

Los maestros llevaban a los niños y jóvenes a trabajar en la construcción de edificios, acequias, zanjas y adobes; también les enseñaban a labrar la tierra y a trabajar con barro. Trabajaban hasta el atardecer y luego los enviaban a sus casas para bañarse y ataviarse pintándose el cuerpo y poniéndose mantas de maguey llamadas *Chalcaayall*, *chipolli* o caracoles marinos, collares de oro, y *xiuhnakochti* o turquesas en las orejas. Se pintaban rayas en la cara con tinta y en la cabeza se ponían plumas blancas como penachos; los hombres valientes que se llamaban *Kuaqiiachikti* se ataban a las manos unos ovillos grandes de algodón y prendían fuego en la casa de *Kuikakalko* para danzar hasta pasada la medianoche. Al final todos iban a dormir a la casa de *Tepochkalli*.

Según algunos autores, los *Tepochkalli* e *Ichpochkalli* eran llamados templos debido a la educación religiosa que se impartía para los alumnos de cualquier clase social (Mondragón, 2001, p. 1) por lo que las mujeres que vivían en el *Ichpochkalli* podían convertirse en *sihuatamakazke*, es decir, en sacerdotisas (Tanck, 1963). El tipo de

conocimiento adquirido en estos templos estaba vinculado al cultivo de las virtudes, con las cuales se buscaba que el ser humano pudiera colaborar en la creación de la naturaleza.

El padre jesuita Joseph de Acosta anota que era común enseñarles a comer y dormir mal, por ejemplo, a madrugar y a velar continuamente, para que aprendieran a sobreponerse a la adversidad. También se punzaban con espinas de maguey, realizaban baños fríos nocturnos y practicaban abstinencia y ayuno frecuentemente (Acosta, 1978). En síntesis, en estas escuelas, los jóvenes aprendían a tener hábitos de limpieza, a servir, a ofrendar, a ser humildes y a controlar sus deseos carnales; paralelamente, se les enseñaban de memoria las historias contenidas en los códices (Acosta, 1978).

Estos rasgos se pueden apreciar en el tipo de castigos que se les imprimían a los jóvenes que se emborrachaban, tal como da cuenta Fray Bernardino de Sahagún, a los cuales se les daba de palos hasta matarlos o si tenían modo, debían pagar a los maestros de diez a doce mantas grandes llamadas *kuachtli*; así mismo, si se les veía salir de casa de alguna amiga, se les hacía casarse y se les llamaba *Tapaliuhkati*. Después de esta falta, ya no eran elegibles como senadores de los pueblos, sino que se les consideraba para cargos menores llamados *Tailukateka*, *Fatakuihkalka*, y *Jchkuikaikli*, porque “hablaban con soberbia, y osadamente” (Sahagún, 1829).

2.5 *Kalmekak*. Casa de la medida

La palabra *Kalmekak* está integrada por *kalli*: casa, y *mékat*: cordón; por lo que literalmente se entiende como “en la hilera de casas” y se refiere a la alineación en las que se disponían las habitaciones de enseñanza (Tanck, 1963). También puede traducirse como “la casa de la medida”, entendido el vocablo como equilibrio o medida, puesto que la estancia implicaba mayor esfuerzo y disciplina para los jóvenes (Marín, 2009). Se dice que eran siete los *Kalmekak* que había en *Tenochtitán*: *Fillan*, *México*, *Huitznáhuac*, *Tetelman*, *Famatzinco*, *Yopico* y *Tzonmolco* (León-Portilla, 2001).

Este recinto estaba destinado a albergar a los internos, llamados *Famacazque* para educarlos hacia el ministerio religioso. Las actividades cotidianas eran barrer y limpiar la casa desde las cuatro de la mañana; por su parte, los alumnos más grandes traían leña del monte y cortaban puntas de maguey, además de que trabajaban en obras de construcción desde el amanecer, tales como edificios, diques y chinampas. Al atardecer se daban un baño y regresaban al *Kalmekak* para hacer penitencia hasta las once de la noche usando las puntas de maguey, un caracol y un incensario de barro (Tanck, 1963).

Comúnmente había varios *Tepochkalli* en una agrupación de *kalpulli* pero sólo había un *Kalmekak* para cada región y este se ubicaba en el centro de la ciudad. Esta institución equivaldría a un nivel superior en nuestra actualidad, dedicado a formar grupos de dirigentes sociales donde se valoraba especialmente el sentido de la responsabilidad histórica y social de los alumnos (Marín, 2009).

Apunta Fray Bernardino de Sahagún que los señores ricos y principales que poseían haciendas enviaban a sus hijos al *Kalmekak* para que éstos se convirtieran en ministros de los ídolos. Sin embargo, el factor determinante para su ingreso era la voluntad del corazón

del estudiante, a pesar de que sus padres fueran pobres o no tuvieran linaje (Sahagún, 1829).

Era acostumbrado que todos los ministros de los ídolos se bañaran en la fuente a media noche y que en los días señalados se ayunara hasta medio día; ese ayuno era llamado *atamalkualo*, y solo comían pan y agua. Adicionalmente, en el *Kalmekak* se les enseñaba a los alumnos a hablar con corrección, a saludar y a hacer reverencia. Aprendían a recitar los versos del *huehuetatolli*, el canto, las interpretaciones de los sueños, la astrología y la cuenta de los años. Estos ministros practicaban el celibato y aprendían a comer con templanza, a ser honestos y a respetar a las personas, a las energías y al conocimiento (Sahagún, 1829; Kobayashi, 1996).

Los niños entraban al *Kalmekak* (o también llamado *mixcoakalli* o casa de cantores de versos divinos), a los 6 o 7 años, aunque algunas fuentes refieren que era entre los 10 y los 12 años; según Mondragón (2001), a la edad de 15 años empezaban su enseñanza militar y 5 años más tarde acudían a la guerra. Por su parte, las mujeres trabajaban como servidoras del templo o *sihuatamakazki* y se les enseñaba “la castidad y el encierro hasta la edad de casarse; les correspondía cocinar, moler el cacao, cantar, danzar y en general, se les enseñaba a ser discretas, obedientes y humildes” (Mondragón, 2001).

En este recinto se profundizaba el conocimiento para formar “rostros y corazones verdaderos” y se consagraban a *Ketsalcoat*, que filosóficamente simbolizaba la encarnación “del equilibrio, entre el Espíritu representado en el quetzal, y la materia, en el coatl o serpiente (...) Quetzalcoatl enseñó a los seres humanos del Quinto Sol el prodigio de las artes y las ciencias, por lo que era el símbolo de la deseada perfección humana” (Marín, 2009, p. 41).

En el *Kalmekak* los alumnos guisaban sus alimentos, además de realizar los demás quehaceres domésticos; las actividades se asignaban según la edad y los propios alumnos instruían a los más pequeños, de modo que se estimulaba la responsabilidad y el trabajo en equipo. A media noche se hacía oración y a la hora de descansar, cada interno dormía apartado del otro, sin cubrirse con la misma manta. Todo aquel que no cumpliera con sus obligaciones recibía de castigo una punción con puntas de maguey en las piernas, en el pecho o en las orejas o bien era azotado con ortigas (Sahagún, 1829).

En los recintos del *Kalmekak* y el *Tepochkalli* e *Ichpochkalli* se establecían los cimientos de la vida jurídica y moral de la sociedad prehispánica nahuablante a través de los cantos, la lectura de los *amoxti* o libros sagrados y la repetición de las historias del pueblo. Los niños aprendían a obedecer los lineamientos sociales y culturales, evitando las deformaciones del carácter y los vicios. La filosofía moral se basaba en el rigor, la austeridad y las ocupaciones continuas en cosas provechosas para la sociedad. “Su finalidad era la de endurecer el cuerpo de los alumnos contra el frío y el calor y acostumarlos a una vida de abstinencia total, sufriendo hambre, sed y sueño” (Kobayashi, 1996, p. 139).

El *Kalmekak* era conocido por la sociedad como “la casa de lloro y tristeza”, donde se era “humillado, menospreciado y abatido” (León-Portilla, 1956) Se castigaba el no acudir a las actividades de media noche, faltarle al respeto a los mayores, el comer a escondidas y el emborracharse. Los jóvenes aprendían hondamente que solo algunos hombres mayores de 52 años considerados sabios tenían la oportunidad de beber pulque en ciertas ocasiones.

2.6 *Kuikakalli*. Casa del canto

Este recinto estaba dedicado al aprendizaje de las artes, tales como: canto, poesía, teatro, oratoria, ejecución de instrumentos musicales, la escultura, la pintura, el grabado, la danza, la talla de madera, el arte plumario, la orfebrería y el tejido. Existían dos formas principales de danzas: el *masehualizti* o acción de merecer y el *netotilizti* o acción de bailar. En el primer caso se trataba de una danza de tipo religiosa acompañada de cantos solemnes dedicados cada veintena a los dioses. Por su parte, el *netotilizti* tenía un carácter más mundano; se utilizaba para celebrar algún evento social como una boda o el ingreso a un cargo público. Para esas ocasiones se componían nuevos cantos que narraban las vivencias de algunos personajes e incluso incluían extravagancias en los bailes como disfraces o actuaciones bobas (Raby, 1999).

Existían algunas personas mayores designadas para ir a buscar y entregar a los jóvenes de sus casas al *Kuikakalli*, llamadas *teanke* o *chiatepixque*, es decir, los que dirigen a la gente y las que guardan a la gente. Su oficio consistía en ir de barrio en barrio reuniendo a los jóvenes para llevarlos al *Kuikakalli* y para regresarlos a casa sin que ocurriera ninguna deshonestidad, puesto que estos encuentros les permitían a los jóvenes conocer a las personas del género opuesto y empezar a entablar amistades y en ocasiones también expectativas para casarse al terminar su estancia en los recintos, alrededor de los 18 años (Benavente, 1996; Marín, 2009).

En términos globales, en este Capítulo 2 se ha observado que la educación ancestral estaba inmersa en el mundo espiritual y religioso, tanto como las demás actividades existentes, ya fueran individuales, familiares o comunitarias. Esta visión es distinta a la que le imprimió la religión judeo-cristiana y que se conserva en muchas fuentes documentales.

La visión originaria estaba ligada al fortalecimiento de las virtudes para lograr la maduración de la persona y con ello contribuir responsablemente con la obra de la creación natural.

Con este antecedente se procedió a acercarse a la dinámica concreta del *kalpulli Texpapalot*, para observar su fundamento epistemológico y metodológico, en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Sobre ello versa el siguiente capítulo.

Capítulo 3. La pedagogía ancestral en el *kalpulli Tekpapalot*

3.1 El Instituto Mexicano de Educación Integral (IMEI)

La pedagogía ancestral es el constructo teórico basado en los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la cosmovisión prehispánica, que son utilizados actualmente por algunos grupos sociales, con la intencionalidad de recrear el acto educativo de enseñanza y aprendizaje. Estos fundamentos consideran el significado que los actores dan a los conceptos, a partir de su postura política, filosófica y cultural, así como la gestión específica otorgada al acto pedagógico a través de las temáticas elegidas, el orden, las dinámicas, el uso de recursos materiales, el espacio y los tiempos de trabajo.

Los aspectos teóricos y metodológicos de la pedagogía ancestral se observaron en términos cualitativos a través del trabajo de campo que tuvo lugar del 23 de enero al 17 de noviembre de 2023 en el *kalpulli Tekpapalot*, hospedado en el Instituto Mexicano de Educación Integral (IMEI), agrupación de educación superior con sede oficial en Calle 39, Vía Adolfo López Mateos no. 206, Jardines de Santa Clara, 55450 Ecatepec de Morelos, México.

El instituto Mexicano de Educación Integral (IMEI) es un centro de formación profesional con presencia en varios estados de la República Mexicana: Acámbaro, Guanajuato y en varias partes del Estado de México como Ecatepec de Morelos, San Miguel de Allende, Tecamac y Tepotzotlán. En 2022 tenía una matrícula de 641 estudiantes y 159 egresados de las licenciaturas a 3 años de criminalística, derecho, psicología y pedagogía; según ANUIES (2023) cuenta con 33 planteles en el Estado de México, Guanajuato y

Michoacán. En 2022 en el Plantel Pirámide asistían 122 alumnos, lo cual equivale al 19% de la matrícula global (IMEI, 2023).

En el año 1990 se funda el Grupo Educativo IMEI con el programa de alfabetización para personas mayores y terapia psicológica; simultáneamente se ofrecían cursos y diplomados en el área forense y se vinculó con la Clínica Psicológica de Rehabilitación Interna (ROCE-A) para atender problemas de adicciones. En 2007 se configuró como Grupo Educativo IMEI S.C. e hizo crecer su oferta educativa, integrando programas de bachillerato y secundaria y conversatorios semipresenciales (IMEI, 2023).

La Misión del Grupo Educativo IMEI S.C. es “lograr que nuestros estudiantes puedan enfrentar, dar solución y aprender de los problemas más complejos; desarrollando las habilidades emocionales, sociales y profesionales que les den acceso a una vida digna y productiva” y en su visión “se proyecta como una institución educativa competitiva que se caracteriza por ofrecer un servicio inigualable, formando profesionales con actitud y habilidades de liderazgo que aporten mejoras al bienestar social común” (IMEI Pirámide, 2023).

En este escenario de educación formal se hospeda una pedagogía alternativa de tipo ancestral, la cual implica conocer y practicar la cosmovisión prehispánica con un grupo de trabajo base conformado desde el proyecto de internamiento psicológico clínico ROCE-A. El enfoque de trabajo se ha centrado en el desarrollo personal, con base en el conocimiento de sí mismo y en la integración del ser consigo mismo y con la realidad natural y social en la que se desenvuelve.

De esta forma, algunos de los miembros de este grupo de trabajo han generado sus propios proyectos de desarrollo, emulando los principios de servicio, trabajo en equipo y tolerancia que expresa públicamente el Grupo Educativo IMEI Plantel Pirámide en su sitio web (IMEI Pirámide, 2023), con lo cual el organismo ha crecido notoriamente.

Al valorarse las coincidencias con la tradición prehispánica, los líderes del proyecto IMEI/ROCE-A eligieron abrirse a ese conocimiento, con lo que se inició el mecanismo de aprendizaje hacia la generación de un *kalpulli*.

3.2 La conformación del *kalpulli Tekpapalot*

En la cosmovisión prehispánica, el *kalpulli* fue la unidad base de la organización social. La palabra *kalpulli* se deriva de la palabra *kalli* “casa”, combinado con el sufijo aumentativo *pol*, obteniendo el significado de “gran casa”. Los *kalpulli* agrupados daban lugar a una unidad regional que era autónoma y autosuficiente llamada *taltocayot* (gobierno), que conformaban señoríos o *tecuhyot* que daban origen a los Estados o *hueytahtocayot*, que unidos en regiones de superestructura federal conformaban “La Federación de los Pueblos de Anáhuac” o *tatacaicniuhyot* que englobaba a las regiones desde California hasta Nicaragua (Romerovargas, 1978).

Esta figura social fue adoptada por el grupo psicológico ROCE-A/IMEI en 2021 debido a la inquietud por practicar esta forma de aprendizaje de parte de dos de sus dirigentes en otras sedes de trabajo (Texcoco y Coacalco), quienes tuvieron la iniciativa de conocer la mexicanidad a través de la danza y el *temaskal* en los *kalpulli* del centro de Ecatepec y encontraron que la filosofía empataba con la línea de trabajo del grupo.

La agrupación está conformado por miembros de seis sedes: IMEI Texcoco (IMEI Texcoco, 2023), IMEI Coacalco / ROCE-A Tultitlán, que también ofrece el servicio de Clínica Psicológica para atender a mujeres con depresión y adicciones (IMEI Coacalco - Tultitlán, 2023), IMEI 1 de Mayo ubicada en Ecatepec de Morelos (IMEI 1 de mayo, 2023) y Clínica psicológica ROCE-A Tepetlaoxtoc, contra la depresión y las adicciones, que atiende solo a varones (ROCE-A Tepetlaoxtoc, 2023), Colegio Izcoatl, que es una institución de educación básica que atiende a niños de nivel preescolar y primaria ubicado en Ecatepec y finalmente IMEI Pirámide (IMEI Pirámide, 2023), que es el espacio central. En sus inicios había un grupo de trabajo en Tecámac (IMEI Tecámac, 2023) que en 2021 se separó de las actividades.

En el año 2021 se realizó la ceremonia de creación del *kalpulli*, mediante la cual erigieron un *panti* o estandarte, que les daría identidad según su sitio de trabajo y la labor que desempeñarían. El *kalpulli* recibió el nombre de *Setzahui Huitsilopochti Texahuqui Xipetotec*. Uno de los informantes resalta el valor del trabajo en equipo, entretejiéndose mutuamente, como el principal aprendizaje que tuvo en esta ceremonia: *“Fue recién cuando nos dieron nuestra banderita del kalpulli. Yo sentí una ceremonia muy padre. No es solo agarrar un palo y poner tu bandera. Es un proceso de que se reúnen todos y agarras los listones y todos tienen que dar vuelta, lleva una secuencia, uno va arriba y abajo. Todo lleva una secuencia, a veces de cuatro, de dos, pero el objetivo es ofrendar hacia un dios como Falok o cualquier dios mexicana. El kalpulli no existía, éramos un grupo así normal, pero ahora lo enfocamos más a la mexicanidad, ahora sí que creamos nuestro kalpulli. O sea ya existía, solamente se estructuró de otra manera diferente y es como crear algo nuevo con un proceso de trabajo entre varias personas, como grupo y llegar a*

resolver los problemas del grupo, o sea llevar como una cierta armonización de energía y dirigirla hacia el grupo” (Informante 13).

Esta veta de trabajo quedó delimitada al “grupo de base” conformado a través de la labor terapéutica de ROCE-A, es decir, se eligió conformar un grupo cerrado, que no diera acceso al público en general, sino que estuviera integrado por personas que hubieran pasado por un proceso terapéutico de conocimiento de sí mismo y con ello, que hubieran integrado una personalidad con menos neurosis, es decir, más apegada a la realidad.

Con esta identidad trabajó el *kalpulli* hasta el día 1 de noviembre de 2023, en el que los dirigentes eligieron cambiar su nombre por el de *Tekpapalot*, al considerar que este coincidía mejor con el objetivo de transformación del ser desde el conocimiento de sí mismo, que representa la mariposa de pedernal. Para este fin, se realizó otra ceremonia de danza en Tepetlaoxtoc en la que tuvo lugar la quema del *panti* anterior y se levantó el nuevo, además de que se le dio ingreso a otro grupo de trabajo encabezado por otro miembro de IMEI, ubicado en Ecatepec de Morelos.

3.3 La construcción del *kalpulli Tekpapalot*

El incursionar en el conocimiento de la mexicanidad implicó primero un compromiso de identidad, la cual se concretó con la siembra de nombre de todos los integrantes del grupo de desarrollo, no por libre elección sino por indicación de los maestros líderes ROCE-A. La siembra de nombre es la ceremonia en la cual una persona recibe un nombre mexicana derivado de un estudio calendárico del *tonalpohualli*, o calendario de 260 días, en los que se comprende “el destino, o el agüero” de un ser humano considerando su fecha de

nacimiento. Este estudio de las energías presentes en un ser humano permite identificar los posibles defectos y las virtudes que puede desarrollar una persona y por tanto se vuelve una herramienta básica de toma de decisiones.

De hecho, para conformar el *kalpulli* se efectuó esta “siembra masiva” de personas, celebrando ceremonias de siembra 1 o 2 veces al mes de grupos de 8 o 10 personas. La siembra implicaba un trabajo de preparación física con ayuno, mental (de crítica de sus defectos de personalidad) y también espiritual (de confección de símbolos cargados de intenciones, en un protocolo ritual). La siembra ocurría dentro del *temaskal*, con la presencia de los maestros personales de cada sembrado y de los maestros de tradición.

Contrariamente a la práctica habitual entre los *kalpulli* en el que el nombre destaca las virtudes del sembrado, en este grupo de trabajo el énfasis en el otorgamiento de los nombres estaba en los defectos que se debían de corregir para alcanzar el desarrollo de las cualidades que cada individuo podía potenciar. De esta forma, los *temaskales* de siembra se volvieron un proceso difícil para los sembrados, puesto que se recibía crítica personalizada y se lanzaban compromisos de vida en una atmósfera muy caliente y llena de carga energética. En algunos casos, representó un punto límite en el manejo emocional y por ende, una vivencia altamente significativa, que dejó huella en la biografía de los aprendices.

Las siembras de nombre empezaron con los maestros líderes del grupo ROCE-A, acompañados de sus mujeres. Posteriormente, se integraron grupos de personas afines, ya sea por su parentesco o por su trayectoria de vida durante su proceso de desarrollo personal.

Cabe mencionar que, por la vía de los hechos, el grupo de desarrollo personal IMEI/ROCE-A ha logrado aglutinar a personas que comparten un parentesco familiar y que en otros casos han tejido sus vínculos sociales emparentándose sobre la marcha. De esta forma, el grupo actúa como “una familia” y este rasgo es un elemento que en la antigüedad daba origen a los *kalpulli* de manera muy natural.

La siembra de nombre significó la concreción de una identidad que el grupo ha denominado coloquialmente como “mexi”. Sin embargo, en su mayoría, conocen su nombre mexicana, pero no sienten orgullo por él, en la medida en la que éste les recuerda sus defectos y por ende sus tareas pendientes para poder desarrollar sus potenciales virtudes. En términos pragmáticos, los miembros del *kalpulli* recuerdan los valores que sus maestros les señalaron que les falta desarrollar y que son los que los identifican. Un informante lo narra de esta forma: *“los ancestros se enfocaban mucho en que APRENDIERAN, en aprender de acuerdo al nombre, digamos en mi nombre es como: Trabajo, servicio, concentración y estudio, sobre lo que yo alcanzo a recordar y de ahí me dan mis prácticas “tienes que leer esto, hacer esto, o sea de acuerdo a tu nombre se enfoca lo pedagógico de manera personal con cada alumno, con cada individuo, siento que según tu nombre, se usarán los enfoques de acuerdo al trabajo que tú tienes que hacer, de acuerdo al trabajo que te otorgaron los abuelos para lo que resta de tu vida”* (Informante 15).

Así mismo, a la mayoría de los miembros que fueron sembrados se le asignó el trabajo con un elemento (agua, aire, tierra, fuego), lo cual ha sido una tarea importante para el *kalpulli*, puesto que ello implica un aporte al grupo y también a que han desarrollado un tipo de aprendizaje vivencial íntimo con la naturaleza al tratar de “entender” al elemento

y con ello, entenderse a sí mismos. Un informante exponía lo siguiente: *“Al principio me quemaba muy seguido, porque tienes que entenderlo también, y yo decía, “pero cómo si solo es fuego” (voz despectiva), pero si hay un proceso pues, si a mi me entregaron el elemento yo tenía que aprender de ahí, como por ejemplo a concentrarme, a saber cuál es el proceso, que cuidados tener, qué materiales traer, qué observar, cómo relacionarme con esto? porque esto no nada más está afuera, esto es MI PERSONALIDAD, así es, es fuerte, entonces yo tenía que aprender de ahí, tenía que RECONOCERLO, que es lo que me hacía falta, y al principio si me costaba mucho porque no prendía, se apagaba no sabía que ponerle, me quemaba muy seguido, me enojaba, terminaba en crisis, terminaba muy mal, pero no relacionaba yo porqué terminaba tan mal después de haberlo prendido!! Terminaba GRAVE, GRAVE, GRAVE, HASTA ME ENFERMABA A VECES. Y entonces si me tuvieron que dar una sesión para que pudiera poner atención a esto, no lo reconocía, NO LO ENTENDÍA, y ahorita ya es más sencillo, que todavía me falta aprender pues, pero sí ya es más fácil para mí”* (Informante 2).

A diferencia de la conducta de los *kalpulli* en general, este *kalpulli* no ostenta su identidad “mexi” ni considera que “la mexicanidad sea su vida”, sino que es un elemento que suma a su objetivo de trabajo: hacer un uso voluntario de la energía para conocerse a sí mismo y tener resultados productivos en su vida. En este sentido, la identidad “mexi” no es un ícono, ni algo sagrado, es un recurso terapéutico para el desarrollo personal y en esa medida, está desmitificado. Se toma solamente como una ciencia y como técnica.

3.3.1 La filosofía del *kalpulli Texpapalot*

En el discurso y en las prácticas de los actores del *kalpulli Texpapalot* se pueden observar algunos significados correspondientes a su sentido de existencia, el cual da origen a su trabajo tanto en el área de enseñanza de educación formal como en los espacios de rehabilitación psicológica contra adicciones y depresión.

El punto central para este *kalpulli* es el uso de la energía del individuo. Todo su trabajo gravita en torno a la recuperación de la energía vital de cada sujeto, la cual es absorbida por el ego deformado, manifestado en defectos de carácter tales como: el orgullo, la pereza, la gula, la lujuria, la avaricia, la ira y la envidia (AA, 1934). Estos son los defectos más notorios, aunque existen muchas combinaciones según el grado de distorsión de la realidad que tenga la persona (Pierrakos & Thesenga, 1994).

La presencia de estos defectos se enraíza en el ego, que es una parte constitutiva de la personalidad, es decir, de la percepción consciente que tiene el sujeto de sí mismo, en combinación con sus impulsos instintivos, dentro de un contexto social (Freud, 1973, p.19). El ego podría considerarse saludable si la vida del sujeto estuviera exenta de neurosis, sin embargo, en el caso de que los resultados evidencien lo contrario, podría inferirse que la energía del sujeto se encuentra en el área inconsciente de la acción, la cual está movida principalmente por el principio del placer, es decir por el ello, y no por el principio de realidad, que es la función del Yo (Freud, 1973, p. 24).

El objetivo del *kalpulli* es recuperar esa energía llevando al consciente la comprensión de su ser integral, de tal modo que sea capaz de elegir a través de actos de voluntad movidos por su razón (Wilber, 1979). El problema radica en que tanto el consciente como el

inconsciente están definidos por una programación lingüística que impide la liberación de la energía en tanto que establece una dinámica de mecanismos de defensa que sostienen la comprensión de sí mismo y de la sociedad.

Esa programación es aprendida desde el seno familiar e involucra todos los aspectos sociales que educan al sujeto (Ruiz, 1998) como son: la moral, las creencias, las rutinas, las expectativas, las adicciones, los logros, los anhelos, las esperanzas, la memoria, los conflictos, las culpas, los miedos, las enfermedades, entre otros. Desde las neurociencias, la programación está dada por una estructura sináptica de comprensión de la realidad, cristalizada desde la infancia y fijada como un patrón automático de conducta (Flores & Ostrosky, 2008).

Los miembros del *kalpulli* consideran que ese ego deformado se caracteriza por una razón contradictoria, que da como resultado el sufrimiento, entendido como neurosis, es decir, como el resultado de una percepción fantasiosa de sí mismo y de su entorno, lo cual lo ubica fuera de la realidad. Esta circunstancia escinde al individuo en varios niveles de percepción: el de la persona, el del ego, el del organismo total y el de la conciencia de unidad (Wilbert, 1979, p. 20).

El ego deformado es descrito por Pierrakos & Thesenga (1994) como el ser inferior, el cual utiliza la máscara para presentarse ante la sociedad, con lo que se cubren los defectos de carácter, a través de los cuales se pierde casi toda la energía vital. Por esta circunstancia, los miembros del grupo IMEI/ROCE-A dedican todos sus esfuerzos a romper la máscara para descubrir al ser inferior y promover el desarrollo de la conciencia, o dicho en otras

palabras, para conseguir la integración de la personalidad en los diferentes niveles del espectro de la unidad: la sombra, el cuerpo, el medio y el universo (Wilbert, 1979).

La estrategia que los dirigentes del *kalpulli Tekpapalot* han encontrado para romper con el ego deformado y recuperar la energía implica convertirse en acechadores de las pautas de conducta que definen al ego (Castaneda, 1998), para lo cual se han propuesto seguir una estrategia que los pone en posición de aprendices y no de víctimas de las circunstancias; los elementos de la estrategia son los siguientes: obediencia, disciplina, refrenamiento, la habilidad para escoger el momento oportuno, el intento y un tirano (Castaneda, 2019).

Desde la perspectiva del *kalpulli Tekpapalot*, la recuperación de la energía fortalecería el Yo racional, es decir la fuerza de voluntad que nace de la integración de la conciencia. Esto generaría personas responsables de la causalidad de su vida y, por tanto, capaces de elegir sus actos y de construirse un devenir en un sentido productivo (Fromm, 1959, p. 101). La dirección de la energía destinada a la toma de decisiones es dejada en manos del terapeuta hasta que la persona aprende a ejercer su voluntad de manera conveniente.

Esta base ontológica del *kalpulli* coincide con los fundamentos de la cosmovisión prehispánica en tanto que parte del conocimiento de la realidad para poder colaborar con la creación. Desde esta visión, el ser humano se reconoce como un ser energético que necesita desarrollar su conciencia a través del conocimiento de los cuatro *Tezkatipoka*, especialmente *Yayauhki* con el cual según las crónicas se trabajaba en los *Tepochkali* e *Ichpochkali*, hasta alcanzar el conocimiento *Ketsalcoat* en el *Kalmekak* (Sahagún, 1829), es decir, la conciencia de la unidad.

La evolución del conocimiento permeaba la vida cotidiana de los sujetos, quedando registrado en *amoxtin* (libros), centros ceremoniales, objetos, artesanías, expresiones culturales y en la tradición oral. El conocimiento se enseñaba a la población a través de los *huehuetaholi* y del servicio concreto a la comunidad. En esta lógica de pensamiento destacaba la aproximación reverencial de la conciencia humana hacia todos los aspectos de la vida, lo cual fue entendido por el conquistador europeo como una expresión meramente religiosa y no como una comprensión en el nivel energético.

De hecho, la *Takahuapahualisti* se proponía madurar la personalidad del sujeto combatiendo sus defectos a través de la disciplina, la austeridad y el servicio, con lo que se pretendía forjar el carácter frente a la adversidad y a la presión misma de la realidad, hasta el punto de hacerse responsables de su vida. Así mismo, se desarrollaban las habilidades cognitivas, artísticas, sociales y energéticas de los seres humanos, para estar en condiciones de aportar flores y cantos a la existencia, guiados por los maestros de conocimiento y por sus compañeros de mayor jerarquía.

Con todo lo anterior se comprende que el dirigente del *kalpulli* afirmara en su última ceremonia de levantamiento de *panti* que “somos los mismos, pero no somos los mismos; somos mexicanos de esta actualidad, mestizos, seres en transformación a través del conocimiento” lo cual quedaba representado gráficamente en el glifo de la mariposa de pedernal, recreando con ello la sabiduría ancestral y enseñándola a la comunidad.

3.3.2 La noción política del *kalpulli Tekrapalot*

Los miembros de esta agrupación saben que en términos energéticos, no existen jerarquías; es decir, que nadie es superior o inferior a nadie, dado que todos somos parte de un todo interconectado e inteligente, lo cual no solo incluye a los seres humanos, sino a todos los seres del universo.

Entre los seres humanos, el poder lo da la energía ahorrada a través de la impecabilidad (Castaneda, 2019), es decir, de la habilidad de la persona para restarle fuerza a la importancia personal y así evitar el desgaste del ser. Para este fin, el grupo IMEI/ROCE-A innova constantemente sus actividades, con la intención de evitar caer en la rutina, la cual refuerza la programación neurótica. Coincidentemente, entre los antepasados prehispánicos, un símbolo muypreciado de desarrollo era recibir un *chalchiuhtotolin*, el cual consistía en una piedra pequeña de jade tallada con la figura de un guajolote que representaba la máxima reducción del ego (Códice Borgia, lámina 10).

En este sentido, la noción de poder es un constructo humano, resultante de la separatidad (Fromm, 1959) que da origen a la neurosis desde la razón egocéntrica. Los actores del *kalpulli Tekrapalot* tienen presente que convivir con la neurosis es inevitable dado que el sueño del planeta está establecido desde antes del nacimiento de los sujetos (Ruiz, 1998), por lo que es preciso adaptarse al escenario social, en una dirección en la que el sujeto sea productivo (Fromm, 1959). En este sentido, los miembros del *kalpulli* consideran que deben desarrollar sus habilidades según su momento cronológico (Erikson, 1978; Piaget, 1999) para poder jugar en y con el mundo.

La noción de poder la comprenden entonces como una herramienta para vivir en sociedad, mientras que se va alcanzando la maduración de la persona. De esta forma, el poder tiene una relación directa con la adquisición de habilidades para responder a las exigencias de la realidad en cada etapa de desarrollo; de esta manera, aquellos que logren habilitarse en términos cognitivos, sociales y emocionales tendrán mayores posibilidades de funcionar en el sistema social.

El poder es observado a través de los logros de los individuos, en términos de un desarrollo sano del Yo, es decir, de acuerdo a su capacidad de amar maduramente; de esta manera, el individuo se asumiría como un ente responsable de sí mismo, pero que al mismo tiempo es dependiente de los demás (Fromm, 1959). Esta situación orienta al *kalpulli* hacia la promoción del trabajo bajo la supervisión de un guía personal, con lo cual también se contrarrestan los defectos de carácter que alimentan al ego deformado y se completa al ser en el sentido de la integralidad (Wilbert, 1979). La capacidad de logro va otorgando jerarquía a sus miembros, lo que se traduce en la posibilidad de desempeñar mayores responsabilidades.

Este grupo de trabajo tiene una estructura organizativa de tipo vertical, en la que el mando recae en una figura dual, lo cual curiosamente también corresponde con una forma de trabajo ancestral, en las figuras de ejecutivo y de administrador, según señala Romero Vargas (1978). En suma, existe una cascada de mandos organizados por una cabeza, conformada por dos personas, y desplegada en mandos intermedios y bajos, jerarquizados según el grado de presión que puedan manejar.

Al interior de este *kalpulli* cada alumno tiene un maestro inmediato que dirige sus actos, es decir, un terapeuta que funge como “su razón y su fuerza de voluntad” durante el proceso psicológico. En ocasiones se maestro es elegido por el alumno y en otros casos es designado por los dirigentes del *kalpulli*, en aras de recorrer un camino de desarrollo sostenido por prácticas que permeen todas las áreas de su vida, no sólo desde la beta de la cosmovisión prehispánica.

Esta circunstancia emula en cierta forma la organización social ancestral que señala Romerovargas al afirmar que “La enseñanza era tanto colectiva como individual; la colectiva la impartían los maestros, llamados *temachtiáni*, además de los *tamatiníme*, sabios, *huehuétque*, ancianos, artistas, tolteca, *teachcáhuán*, principales o capitanes. Por su parte, la individual era en cadena de mayor a menor, el de 20 años enseñaba al de 19 y éste al de 18 y así sucesivamente. Cada grupo de enseñanza era dirigido por dos jefes: el *momachtitahto*, jefe de alumnos y el *momachticachcáuh*, alumno principal, uno ejecutivo y el otro administrador” (Romerovargas, 1978, p.63).

3.3.3 Los rasgos culturales del *kalpulli Texpapalot*

Los miembros del *kalpulli* se definen como mestizos y en su mayoría no demuestran un interés particular por el conocimiento prehispánico. No se identifican con esta raíz indígena e incluso han manifestado su malestar por sentir que hacen el ridículo al portar el atuendo tradicional o al danzar en torno al *huehuet*. La mayoría de los alumnos no sienten simpatía por la tradición prehispánica y asisten a los cursos y a las prácticas por obediencia y con ello aprenden paulatinamente.

La razón por la que los miembros del grupo IMEI/ROCE-A estudian el conocimiento prehispánico es porque forma parte de su “disciplina” de desarrollo psicológico. En el concepto de sus dirigentes, todas las herramientas que permitan el desarrollo humano son bienvenidas y la cultura ancestral es una más, valiosa pero no exclusiva; con ello, a decir de un informante, “evitan el fanatismo y se centran con constancia en el estudio y en la práctica de este conocimiento” (informante 15).

Los maestros son los responsables de elegir este enfoque de conocimiento y de imponerlo al grupo. De hecho, todas las decisiones del *kalpulli* han recaído siempre en los dos dirigentes que detentan el mando. Ambos saben que es un proceso con muchas resistencias y apuestan porque la sabiduría ancestral contribuya a la integración de la personalidad de los miembros del *kalpulli*, es decir, al conocimiento de sí mismo y del entorno social y natural del que se forma parte.

El sincretismo es el rasgo que caracteriza al grupo IMEI/ROCE-A, el cual, por ejemplo, puede celebrar sin ningún conflicto identitario el día de muertos de forma prehispánica por la mañana y Halloween por la noche, saliendo incluso a pedir calaverita. Los dirigentes

del *kalpulli* valoran la capacidad de adaptación a la vida cotidiana y aprovechan cada ocasión para estimular el desarrollo de las habilidades sociales. De hecho, es un grupo que trabaja mucho pero que también se recrea bastante. Es notorio que inclusive la asistencia a las fiestas de graduación de licenciatura no sea algo opcional, sino que forme parte de la disciplina, a la cual se accede “de buena voluntad” (AA, 1995).

Otra de las disciplinas que maneja este grupo es no consumir ninguna sustancia que altere el sistema nervioso, además de evitar ciertas prácticas sociales que generen estados patológicos en la persona. Esta situación también distingue culturalmente a este *kalpulli* de otros grupos de mexicanidad, en tanto que “están limpios” de los estimulantes que son comunes en este medio, es decir: el pulque, la mariguana, el peyote y los hongos entre otras “plantas de poder”. En estas condiciones, pueden concentrarse en su desarrollo personal a través del aprendizaje de sí mismos y así eventualmente elegir el uso de su energía.

El grupo de desarrollo IMEI/ROCE-A se conformó con personas que tuvieron problemas emocionales y conductuales importantes, como son situaciones de depresión y adicciones y que por esa razón optaron por el camino de la psicología encontrando ahí un resultado diferente en sus vidas. En palabras de un informante *“la gente que realmente entra al grupo de la mexicanidad y de ROCE-A es gente en crisis, en conflicto, en búsqueda personal, en causalidades que se conectan, que la vida de alguna manera hace que insista y esa es la gente que está”* (Informante 5).

El vocabulario altisonante que ocupan los miembros del *kalpulli* de manera cotidiana es otro rasgo cultural que los distingue en términos contrastantes con los grupos de tradición

prehispánica, quienes en su mayoría intentan depurar su expresión oral, pretendiendo con ello armonizarse con sus valores espirituales. Por su parte, el grupo IMEI/ROCE-A permite la expresión de las groserías como una herramienta terapéutica de descarga y también de desgaste del ego.

Finalmente, destaca el hecho de que varios de los miembros del *kalpulli Texpapalot* estén realmente emparentados. Se trata de una gran familia que se mueve en bloque para realizar un amplio abanico de actividades tanto académicas, como sociales, artísticas, deportivas, terapéuticas y recreativas.

3.4 La construcción epistemológica del *kalpulli Tekpapalot*

Cotidianamente los *kalpulli* aprenden asistiendo a las danzas o a los *temaskales* a través de la transmisión oral y de la imitación, pero no existe seriedad en el estudio del conocimiento prehispánico. En este panorama suele pasar que el ego deformado es quien realmente dirige la actividad cultural, tal como lo manifiesta el siguiente testimonio:

“cuando tú llegas a un kalpulli, ¿qué es lo primero que ves? Pues ves danzando, ...y ya muchos hacen aerobics aztecas porque ya también los pasos se han ido desvirtuando porque ya les da hueva, ya les da flojera, ya no hacen los pasos como son, yo no soy danzante, pero si entiendo muchas cosas y resulta que la danza y la música están pegadas (yo soy músico). ¿Qué es lo primero que ves al llegar a un kalpulli, mujeres de triple piso, o sea, gorda + gorda + gorda, te acuerdas de un comercial que decía “ven por tu hamburguesa bronto triple? Pues así; ves a los hombres que tienen una panza más grande que una embarazada, si vas a kalpullis y no a uno o dos, verás que en todos los kalpullis está lo que te estoy descifrando, entre hombres y mujeres. Simplemente ubícalo en qué es la mexicanidad, luego todos tienen celular y están cotorreando mientras están danzando; y luego te empiezan a “pochear” o sea es un individuo que combina los lenguajes, son pocos aztecas o pocos de la mexicanidad, te hablan en nahuatl y en inglés y en español y en otros idiomas”. En la mexicanidad hay los que se sienten superiores, a los que les llaman abuelos, tatoani, el gran “chipoclón”. Los danzantes son “los panzantes, los chancantes, los tranzantes” no hay ni pa quién irle, así está la mexicanidad como te lo estoy diciendo y por qué te lo digo, porque por mi investigación he caminado muchísimo más que mucha gente, he conocido muchos kalpullis, si me hablas de los de mexicanidad, de los concheros y de los de tradición todos son lo mismo, bueno, todos muchos. Los

mexicas no tienen en su vocabulario tres palabras: estudio, investigación, compromiso” (informante 21).

La claridad sobre esta situación llevó a los miembros del *kalpulli Texpapalot* a estudiar formalmente el conocimiento prehispánico, partiendo del modelo pedagógico tradicional.

3.4.1 Los maestros

Los miembros del grupo IMEI/ROCE-A se dieron a la tarea de buscar maestros para empezar a concretar su inquietud de conocimiento de la cultura prehispánica. Así, desde el testimonio de uno de los informantes, el vínculo con los maestros de tradición se debió no a una casualidad, sino a la causalidad, la cual está basada en una elección:

“Yo considero que, por alguna razón, causa, ahora creo mucho en la causalidad, nos conectamos y considero que el servir y a veces el creer, puede hacer que un sueño tome dimensiones que a veces uno no se imagina” (informante 6)

De esta forma, se contactó a dos egresados de la licenciatura en psicología y del diplomado en tanatología de IMEI Pirámide, que habían expresado su tendencia hacia la mexicanidad a lo largo de su formación, para pedir su apoyo en el aprendizaje del conocimiento ancestral. Ellos conocían el enfoque de desarrollo personal del programa educativo y por ello coincidieron favorablemente. En este ejercicio pedagógico, los maestros de tradición se sujetan al liderazgo del grupo de desarrollo, lo cual es algo fuera de lo común en los grupos de tradición prehispánica, en los que el poder lo detentan los abuelos por sus méritos socialmente reconocidos.

La maestra de tradición que trabajó desde el inicio en 2021 hasta marzo de 2023, provenía del *kalpulli* “*Semanauak Famachtiloyan*”, que es una agrupación que se conformó en 1977 (tiene 46 años a la fecha), que se reúne en el centro de la Ciudad de México y se dedica al resguardo de la tradición prehispánica (*Semanauak Famachtiloyan*, 2023). La maestra vivenció prácticas de tradición desde su niñez, puesto que su abuelo y su padre aceptaron el compromiso de resguardar el conocimiento. Sobre el *Semanauak Famachtiloyan*, la maestra comenta:

“El Semanauak Famachtiloyan es una agrupación que surgió por la inquietud de resguardar la tradición. (...) Esta agrupación es un Kalmekak, es un lugar en que nosotros aprendemos o estudiamos, pero que también enseña las tradiciones que fueron resguardadas en el continente en un solo lugar, no es un lugar solamente de danza, de ceremonia o de huehuet. Es un lugar donde se enseña todo. (se enseña)

como siempre hacemos en todos los kalpulli: hay un aprendiz/maestro; los maestros en un inicio educaron a algunas personas por eso es que ellos se deben comprometer. Cuando a uno le enseñan el compromiso es quedarte 4 años más después de que tu aprendiste porque lo tienes que transmitir y formar gente, formar a otro. (...) Regularmente el maestro primero hace que nos aprendamos todo lo básico de la historia acerca de lo básico, de lo que no entendemos, porque si no está a nuestra vista, no vas a entender todo lo demás. No se paga con dinero, sino con trabajo. (...) Es un Kalmekak mundial, porque en algún momento esas personas vinieron y aprendieron acá y luego se fueron y a veces el maestro los visita en sus lugares y les sigue enseñando (Informante 3).

Por su parte, el otro maestro que se incorporó al proyecto afirma haberse acercado a la tradición “ya tarde”, a los 40 años de edad y que su interés inició por la danza y a partir de ahí, la mexicanidad “se ha vuelto su vida”, ha sido dirigente de *kalpulli* y se ha adentrado en las prácticas de tradición. Actualmente solo este maestro se presenta a dar clases de cosmovisión prehispánica en las sedes de IMEI Pirámide, IMEI Coacalco y en ROCE-A Tepetlaoxtoc.

Más adelante se contactó a un maestro de *huehuet*, que era un conocido de la maestra de cosmovisión. Este hombre era un músico de percusiones formado en el Conservatorio Nacional de Música del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), con cuarenta años de experiencia docente y alrededor de veinte años involucrado en el ambiente de la tradición prehispánica. Actualmente se presenta como “chamán de percusión”.

El maestro de *huehuet* ha elaborado varios documentos a lo largo de su vida, los cuales tienen formato de libros pero que aún no han sido publicados; en ellos da cuenta del resultado de sus investigaciones musicales, al recorrer una amplia cantidad de *kalpulli* para registrar el toque de *huehuet* con el que acompañan sus danzas. Su pretensión es transportar la práctica musical al lenguaje sinfónico, analizando comparativamente la multiplicidad de formas de tocar hasta identificar la melodía y el ritmo que mayormente se repite. Sus libros son una compilación de partituras para percusiones de danzas prehispánicas (Alcaraz, 2015).

Finalmente, dos miembros del *kalpulli* adoptaron el papel de maestros en el área de *tonalamat* y de psicología ancestral. Estos maestros son psicólogos de profesión con una

amplia experiencia docente y son también los dirigentes del *kalpulli Texcpapalot* de los grupos IMEI sede Pirámide y Texcoco.

3.4.2 Los alumnos

Los alumnos son aproximadamente 80 personas, 30 en IMEI Pirámide, 10 en IMEI 1º de Mayo y ROCE-A Tepetlaoxtoc, 15 en IMEI Texcoco, 15 en IMEI Coacalco y ROCE-A Tultitlán y 10 en Colegio Izcoatl. La participación ha sido dinámica, tal como es la realidad, por lo que el número de participantes ha fluctuado. En esta agrupación hay algunos adolescentes, pero en su mayoría los integrantes son adultos entre 20 y 30 años.

Es notorio que la gran mayoría de los participantes no haya pedido acceder a este tipo de conocimiento. En todos los casos su asistencia fue un acto de disciplina frente a las indicaciones de los maestros. En un principio recibieron clases de cosmovisión, las cuales fueron programadas en un seminario presencial dentro de un aula de clases una vez por semana, además de una hora de danza en el patio fuera del edificio institucional. Uno de los valores que se destaca en este grupo de trabajo es la “obediencia”. Esa no se obtuvo a través del acceso a la mexicanidad o de la conformación de un *kalpulli*, sino que es el resultado de un largo trabajo previo de desarrollo personal en el marco del proyecto psicológico ROCE-A. Al respecto, es pertinente traer el testimonio de uno de los informantes:

“No, aquí lo determinan ellos, quién y cuándo. Aquí no lo decidimos nosotros, aquí solamente TODOS estamos a disposición, si en algún momento el topil o el maestro te dice pues pasa al frente o guía la danza pues tenemos que hacerlo, nos tenemos que poner

a disposición, para el trabajo igual, si a mí me dicen “no pues ya no vayas a tal lugar, pues tampoco puedo ir, si me dicen ahora sí regresa porque ya estás lista, entonces tengo que hacerlo, como obedecer al maestro, seguirlo, que es lo que nos hace falta, porque yo por ejemplo soy muy impulsiva y no estaba acostumbrada a obedecer, solo a lo que se me diera mi regalada gana y pero sí aquí los maestros deciden y todo se le pregunta al maestro” (Informante 2).

3.4.3 La planeación

En un principio los maestros de tradición elaboraron un temario de 13 puntos, que incluía los siguientes temas: historia, danza, *tonalamat*, *temaskal*, Tambor o *panhuehuet*, *Huehuet* sinfónico, Danza prehispánica, Día abierto elementos, Cómputo azteca, Códices o *amoxtin*, Tejidos hechuras, *huehuet* y *panhuehuet* (Archivo del *kalpulli*). Al término, la comunidad pidió profundizar más y los maestros señalaron que para ello debían conformarse en un *kalpulli* y formalizar dentro de él un *Kalmekak*.

Los pasos que siguieron los maestros para enseñar la tradición al grupo de desarrollo personal ROCE-A/IMEI fueron los mismos que aprendieron ellos en el *Kalmekak* *Semanahuak* *Famachtilyan*, por lo que lo inicial era revisar críticamente el discurso oficial para posteriormente adentrarse en las 7 áreas de conocimiento: “Idioma, Historia, Calendario, Matemáticas, Filosofía, Ceremonia, Danza”. Anota la maestra de tradición:

“Entonces, lo primero para aprender es desaprender, entonces esas primeras 13 sesiones es desaprender un montón de cosas para que yo te pueda enseñar algo. (...) si nosotros creyéramos en algo (o en un dios) sería la ciencia, porque los abuelos creían en la ciencia

y fue lo que ellos crearon. Y es de lo que yo hablo mucho en las clases, que es desmitificar lo que hacemos, no es un mito, no es extraño o raro, no es como brujería u ocultismo, es CIENCIA, nada más que la demás gente no lo conoce, y es conocimiento” (Informante 3).

El primer proceso que debe vivir un sujeto es llevarlo con el “agorero” para identificar su propósito en la vida, así como sus defectos y virtudes. Anota el informante: *“en el tonalamat se ven todas las virtudes y todos los defectos, para qué va a servir y para qué no. Entonces hay que educarlo para atender sus defectos. La primera educación es para sus defectos y la segunda educación es para acrecentar las virtudes. No va a empezar por la virtud”* (informante 3).

La primera educación se daba en la casa, a través de preceptos de “buen vivir”, condensados actualmente en algunas publicaciones denominadas “*huehuetahollí*”, es decir, la palabra antigua (Silva, 2021). En casa “se aprendía a ser persona” es decir, se inculcaban hábitos de obediencia, limpieza, trabajo, entre otros, para que cuando se llegara a la segunda educación, es decir, al *Tepochkalli* y al *Kalmekak* se concentraran en profundizar en algún área de conocimiento.

En paralelo, se realizan prácticas de aprendizaje, que tienen que ver con las manifestaciones culturales de la mexicanidad: danza, *temaskal*, ceremonias agrícolas, confección de hechuras (tejidos, instrumentos musicales, artesanías), siembra de nombre y trabajo con un elemento (agua, tierra, fuego, aire).

En la agrupación *Semanauak Famachtilyan* la instrucción de base tiene una duración de 4 años y 2 de servicio y en el *kalpulli Tekpapalot* los maestros han dispuesto preparar a

los alumnos por años de trabajo, con nuevas prácticas según su elemento y su avance en general.

Los maestros han ido aprendiendo a trabajar con los alumnos ROCE-A/MEI sobre la marcha, al respecto uno de ellos anota: *“Yo tampoco tenía el alcance de lo que yo sabía, entonces hago un temario de 13 temas básicos que son los primeros que nos enseñan allá, y les dije lo que les puedo enseñar es lo iniciático de cualquier persona que llega ahí a Semanahuak y nos dice “quiero aprender”* (Informante 3).

Recuperando este esquema, los maestros planearon revisar los siguientes temas: *tonalamat*, *Temaskal*, Tambor o *panhuehuet*, *Huehuet* sinfónico, Danza prehispánica, Día abierto elementos, Computo azteca, Códices o *amoxtin* y Tejidos y hechuras. Se eligió trabajar un tema semanalmente durante cuatro sesiones de tres horas.

Con nueve temarios (ver Anexo 1) se ha trabajado ininterrumpidamente según consta en los archivos del *kalpulli*. Inició el día jueves 10 de febrero de 2021 en el Plantel Pirámide y subsecuentemente en las demás sedes, considerando en un inicio una planeación durante 58 semanas de trabajo, a reserva de suspensiones, días festivos y trabajos ceremoniales.

3.4.4 Los escenarios de enseñanza-aprendizaje

El *kalpulli* echa mano de una amplia variedad de espacios de aprendizaje para alcanzar sus objetivos, entre los que se encuentran los siguientes:

El aula

La clase se daba en un aula con proyector y pizarrón blanco, se usaban todos los recursos tecnológicos necesarios para dar la clase también en línea, unidos a los miembros de las

otras sedes del *kalpulli*. Esta circunstancia es novedosa en la enseñanza de la mexicanidad, puesto que anteriormente existía la consigna de que estaba prohibido hacer esto, pero los tiempos han cambiado y siguiendo la consigna del Sexto Sol en la que se dice que ya es hora de retomar el esplendor de *Anahuak*, se ha aceptado la diversificación de la enseñanza. El informante lo narra de este modo:

“Aparte estaba prohibido enseñar en un salón de clases, en el pizarrón, todo era oralidad, nada de que escribías y tomabas notas, todo te lo tenías que aprender, por eso es que todo lo que hacemos se practica y eso es un choque con tener un libro o querer publicar un libro. Porque el aprendizaje lo tienes que hacer, no es leído” (Informante 3).

El temaskal

En términos generales, los estudiantes llegaron a las prácticas con total desconocimiento de los protocolos y de los simbolismos contenidos en el *temaskal*. Algunos lo asociaban a “spa” y para otros era sinónimo de incomodidad y desagrado. A pesar de todo, su disciplina los comprometía a obedecer las indicaciones de sus maestros y a vivenciar lo que tocaba en cada momento; para otros informantes el *temaskal* les resultaba difícil pero grato y útil en tanto que les permitía descargarse y revitalizarse.

Se ofreció un diplomado de *temaskal* para aprender los elementos básicos y estar en condiciones de dirigir los *temaskales*, ubicados en la Clínica de Rehabilitación ROCE-A en Tepetlaoxtoc. Uno de los informantes remarca los beneficios terapéuticos que encontró en el *temaskal*: *“para mí el temaskal fue algo muy importante y también algo que me gustó mucho, al inicio me daba una descarga, me dejaba en un estado de tranquilidad, de paz interna, pero posteriormente se convirtió en una forma de servir, una manera de hacer*

servicio, en una manera de conectarme conmigo, con mis emociones y de comprender cosas dentro del temaskal; para nosotros la práctica era para tener el entendimiento de los problemas que teníamos cada uno de nosotros, todas las personas que estábamos en la clínica y yo incluido entre ellos” (Informante 9).

En varios testimonios se destaca el beneficio catártico del *temaskal* para conectar con las emociones y para manifestarlas, lo cual en algunos casos ha sido un recurso único de autoconocimiento a través de experimentar sus emociones y de dejarlas fluir o de contenerlas según convenga. No sólo es el calor, todos los elementos han sido altamente simbólicos: los asistentes, las palabras, los sabores, los cantos, en resumen: la energía del grupo dentro del *temaskal*. Uno de los informantes afirmaba: *“Entonces siento que cuando salgo, salgo débil, emocionalmente débil al salir del temaskal, porque llega a un punto muy emocional donde se hace un tele increíble entre los sembrados y entre los maestros que estábamos adentro del temaskal, yo incluso lo comparo con un psicodrama, por la cantidad de emoción que estaba circulando en ese momento” (Informante 18).*

El *kulpulli Tekpapalot* eligió incursionar en el conocimiento del *temaskal* como un camino más (otro entre muchos) para procurar el desarrollo personal, para combatir los defectos de carácter y para doblegar al ego. Un informante apuntaba que *“son técnicas y ellas nos ayudan a eso, o sea, yo no estoy peleado con ninguna técnica, ¿la pregunta es cuál es el fin? O sea, nosotros en nuestra clínica tenemos un fin: “trabajar con el orgullo”, cualquier técnica que nos ayude a trabajar con el orgullo es bien vista, los toltecas tienen muchas técnicas para trabajar con el orgullo, el temaskal, la danza, la música, ciertos rituales que trabajan y eso es algo que utilizamos” (Informante 19).*

La danza

Para la mayoría de los integrantes entrevistados de este *kalpulli*, la danza es una expresión artística sobre los procedimientos que se requieren para realizar ciertas tareas, paso a paso. Es también un momento de generación de energía colectiva y un mecanismo para habilitar áreas motoras y sensoriales a través del movimiento y del ritmo. De esta forma, “el ensayo” de la danza que se realiza una vez por semana durante una hora, es visto como “una práctica” de coordinación y de aprendizaje de protocolos, pero no como un acto ceremonial, a pesar de que se prende un sahumador y se hace “apertura de rumbos” es decir, se dirige un saludo y una intención hacia cada punto cardinal y se hacen presentes los elementos (viento, tierra, agua y fuego).

Durante los ensayos en la sede de Pirámide, el grupo se presenta con mucha informalidad, su obediencia es funcional, pues permite que se cumplan los protocolos, pero no es comprometida, es decir, parece que “no se la creen”. En ese sentido, da la impresión de que conciben a la danza como una actividad recreativa obligada, que no les despierta motivación para profundizar. Un informante aseveraba que *“en las danzas, depende también de cómo te sientas, yo lo veo así, no sé cómo lo vean los demás, mientras tu llegues con un enfoque de sentirte bien, o sea no te sientes cansado, pero cuando vas quejándote lo siento pesado, o sea la energía no se mueve, yo siento que si no dejas fluir la energía se estanca y en lugar de ayudarte te perjudica. Yo siento que, pues todos como seres humanos tenemos energía, pero no sabemos cómo hacerla fluir, o sea nos estancamos, y no quieres sacar tu energía y te bloqueas a nivel emocional o mental. (...) Yo siento que es como decía hace rato, en la danza se fluye energía, pero no solamente*

debes estar parado, toda la energía fluye en el cuerpo para liberar la energía, siento que así funciona” (Informante 13).

La danza es vista por algunos como arte y como ejercicio. En este sentido, destacan su potencial terapéutico en la rehabilitación de problemas de depresión y adicciones, por lo que en la Clínica ROCE-A de *Tepetlaoxtoc* han optado por insertar una hora diaria de danza prehispánica, obteniendo resultados favorables en sus procesos terapéuticos.

En la práctica de la danza también se reafirma el grupo y se toma partido ejecutando la actividad encomendada para cada uno; algunos son portadores de elementos, otros tienen “palabras” dentro de la danza: 1a y 2a palabra, *tayakankes*, *topiles* y en ocasiones son designados para dirigir alguna danza de su elección. En este sentido, saben que no hay protagonismos, sino que todos operan en beneficio del grupo, y que así es en todas las demás actividades que se proponen desempeñar.

Es notoria la fortaleza que tiene este *kalpulli* en su conformación como grupo. Con años de antelación han aprendido a mandar, a obedecer, a comunicarse, a organizarse, a planear, a corregir errores, a dar servicio, a comprometerse y a tomar responsabilidad, a través de ejercitarse con prácticas y con una gran cantidad de información que cultiva estos valores sociales.

De esta forma, el *kalpulli* no les da un sentido social de origen, sino que es solo otro incentivo para reforzar un trabajo de muchos años atrás. La fuerza está en el trabajo de grupo, aun cuando ninguno de los informantes sepa el nombre de su *kalpulli*, sin embargo, el saberse “bautizado” o nombrado desde la tradición de la mexicanidad es un elemento identitario de un importante simbolismo.

La escuela y las clínicas psicológicas

El servicio desarrollado por este *kalpulli* coincide con las características del *tekio* utilizado para educar a los jóvenes en los *Tepochkalli* e *Ichpochkalli*, el cual se realizaba dentro y fuera de los recintos de aprendizaje. Una actividad común entre los miembros del *kalpulli* consiste en realizar trabajo doméstico diariamente. Se inicia el día aseando las áreas de trabajo y ordenando los materiales según una organización preparada por los mandos medios responsables, los cuales además deben supervisar el cumplimiento de la indicación y si es necesario marcar los errores para que se corrijan.

Así mismo, se hacen equipos para elaborar los alimentos, desayuno y comida, lo cual exige a los estudiantes que desarrollen habilidades para planear el menú, hacer las compras pidiendo el dinero a los maestros encargados, cocinando y sirviendo el alimento y finalmente, aseando la cocina.

En algunas sedes del grupo IMEI/ROCE-A se enseña a cada miembro a lavar su ropa, a hacer jardinería, a cortar leña, a cuidar al ganado y a animales domésticos y a realizar trabajos de albañilería, soldadura, electricidad y mecánica automotriz.

Una vez por semana se realiza una dinámica nocturna en alguna aula o sala de trabajo, para lo cual los grupos de IMEI Pirámide e IMEI Texcoco organizan en cada sede, la preparación de los alimentos (cena y comida del día siguiente), servicio de café y té, clase con el uso del pizarrón blanco, actividad de crítica (lo cual implica la retroalimentación del grupo respecto al señalamiento de los defectos de carácter de cada miembro, con la intención de minar al ser inferior y a la máscara (Pierrakos & Thesenga, 1994) en aras de recuperar la energía vital y dirigirla hacia actividades productivas que desarrollen las

habilidades de los sujetos y les permitan una mayor apertura de la conciencia) y actividad de desarrollo de la voluntad siguiendo el método *Wim Hof* (Win Hof, 2023).

Así mismo, se implementan dinámicas variadas, para evitar caer en la rutina que tanto refuerza al ego deformado. Las actividades han consistido en pedir la exposición de cada uno de los alumnos y maestros del grupo, seguido de un círculo de comentarios sobre el contenido de las tres exposiciones realizadas en una velada, finalmente se cierra con la expresión de la opinión de cada uno de los asistentes. Se da un periodo de sueño de dos horas y se inicia el nuevo día con el servicio de aseo de la casa o escuela, jardinería y preparación de los alimentos, para proseguir con otras dos conferencias.

El parque ecológico *Ehekat*

El *kalpulli* también se organiza frecuentemente para hacer una labor social fuera de sus instalaciones, como, por ejemplo, en la ocasión en la que todas sus sedes se movilizaron para realizar varios eventos de siembra y riego de 1500 árboles en el Parque Ecológico *Ehekat* en el año 2022 y 2023.

3.4.5 Evaluación

La evaluación es una actividad permanente a la que prestan especial atención los dirigentes del *kalpulli*, con el objetivo de tomar decisiones que corrijan los errores y por tanto que generen aprendizaje. Las evaluaciones son de dos tipos:

- Exámenes escritos ordinarios que tienen el objetivo de evidenciar el aprovechamiento de los alumnos respecto de las clases en el aula.

- La manifestación de los errores observados en las ceremonias mediante la “entrega de palabra”, que consiste en la formación de un círculo humano en el que cada miembro del grupo expresa su opinión al respecto iniciando de izquierda a derecha. Para terminar, el maestro hace un balance general de los puntos señalados.

A la luz de los capítulos previos, podemos identificar que los miembros del *kalpulli Tekpapalot* hacen esfuerzos concretos en recuperar conceptualmente el legado prehispánico y también en implementar prácticas concretas que les permitan utilizar su energía en términos de hacerse responsables de sus procesos de desarrollo educativo y de salud mental y social.

El *kalpulli* en comento pretende practicar la *Takahuapahualisti*, es decir, formar “rostros y corazones fuertes y sabios” a través de emular la dinámica de trabajo de los recintos de estudio en los que se empezaba por ejercitar el servicio doméstico y por educar a través de la observación, la oralidad y del arte a los y las jóvenes. Así mismo, el paso por estos espacios buscaba formar la virtud del trabajo y contrarrestar los defectos de la conducta, lo cual es igualmente compartido por el grupo *Tekpapalot*.

Este *kalpulli* es una muestra concreta de la implementación de la Pedagogía Ancestral como un esfuerzo alternativo a la educación oficial y también un testimonio de su funcionalidad, en tanto a que, por la vía de los hechos, contribuye a la maduración de la personalidad hasta el punto de volver responsables a los individuos, reconociendo las reglas naturales, es decir, la realidad circundante.

3.5 Análisis de los hallazgos

Analizar es una actividad que exige identificar los componentes de una problemática y entender su existencia y su interrelación. Considerando lo que se ha expuesto en los capítulos precedentes, se pueden puntualizar cuatro elementos constitutivos de la Pedagogía Ancestral:

- 1) *El discurso filosófico de la Pedagogía Ancestral se inscribe en las propuestas alternativas a la hegemonía occidental, como son las Epistemologías del Sur y el Pensamiento Decolonial.*

Estos paradigmas alternativos han tenido como base las luchas sociales de los últimos cuarenta años. En estos movimientos se muestra la opresión y la exclusión de pensamientos críticos a la visión eurocéntrica, como son el campesino, el indígena, el feminista y el local. (Sousa, 2010).

Sousa (2010) destaca que, a pesar de la amplia destrucción de los conocimientos propios de los pueblos debido al colonialismo europeo, lo cual se ha llamado “epistemicidio”, se conserva una epistemología endógena, desde las mentalidades y las subjetividades locales. En este sentido, la Pedagogía Ancestral da cuenta del embate frontal a los conocimientos prehispánicos, concretándose directamente en genocidios al inicio de la invasión española y perpetuándose en lo sucesivo con descrédito por las lenguas y las culturas indígenas, siendo la cultura *nahuat* una de las que más dañadas.

En el Capítulo 3, se recupera la expresión de los informantes respecto a la necesidad de mantener oculto el conocimiento de la tradición prehispánica debido al hostigamiento que

las estructuras del Estado, tales como la escuela oficial, la iglesia católica y la policía, imprimían a sus practicantes, sea por hablar una lengua indígena o por danzar y celebrar ceremonias propias de la cosmovisión prehispánica.

Hacia esto, el autor apela a la necesidad de des-pensar los paradigmas occidentales para poder pensar el fin del capitalismo con imaginación política y con ello también “el fin del colonialismo sin fin” (Sousa, 2010, p. 14). Justamente, en el Capítulo 1 de la tesis se señalan algunos artículos que reportan estos movimientos sociales dedicados a la defensa de la identidad indígena y de la dimensión ambiental, en términos de recuperar las prácticas educativas comunitarias y los conocimientos locales en el reconocimiento del cuidado de la vida (Aparicio & González, 2018).

Así mismo, Salgado (2018) señala la importancia de la dimensión política de la educación para promover el cambio en México, partiendo de recuperar los conocimientos indígenas. Este autor destaca la existencia de saberes distintos al pensamiento occidental dominante, los cuales son útiles para evaluar problemas y diseñar alternativas en términos del trabajo docente.

Por su parte, Escalón & González (2017) abundan en la lucha de las escuelas contra el extractivismo, en términos de impulsar prácticas político-pedagógicas de tipo comunitarias, como parte de las acciones propias del movimiento socioambiental. Continuando, Villagómez (2018) apunta que las “otras pedagogías” surgen en respuesta a la educación hegemónica y que las experiencias de la educación superior indígena de América Latina ocurren como resultado de las luchas históricas de los pueblos indígenas por su derecho a la educación. Un ejemplo de ello es la conformación de la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, (Rivera, 2017) en la Universidad de Antioquia

(Colombia), como un esfuerzo por aprender de las manifestaciones de las comunidades indígenas.

Por su parte, el movimiento de ESCAMP y la propuesta de Asiri, mencionados en el Capítulo 1 de la tesis, aglutinan ejercicios pedagógicos alternativos que tienen como fundamento la cosmovisión prehispánica y que ponen en prácticas estrategias de resistencia tales como la conformación de redes de apoyo que emulan el *tekio*, el *tiankisko*, el *tlahtokan* y algunas actividades relevantes derivadas de los calendarios prehispánicos, todo esto vinculado además con estructuras ubicadas en espacios universitarios, como es la Universidad Autónoma Chapingo, entre otras.

Estos movimientos han generado una producción científica que da cuenta de la búsqueda de sustantivos críticos para contribuir en la construcción teórica y más aún para participar en la solución de los problemas prácticos que se viven en términos locales y culturales (Sousa, 2010). De hecho, este tipo de experiencias Pedagógicas Ancestrales en América Latina se contraponen a la “relación fantasmal existente entre la teoría y la práctica” (Sousa, 2010, p. 20) que es propia de la propuesta colonial, apareciendo lo que llama “la línea abismal” entre la teoría eurocéntrica y universal con la práctica de los pueblos y las comunidades reales, que normalmente están ausentes en el pensamiento sociológico occidental.

Puede apreciarse que la Pedagogía Ancestral contribuye al desarrollo de la Sociología de las Emergencias, en tanto que se opone a visión lineal del futuro, optando por abrirse “a un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que

se va construyendo en el presente a partir de las actividades de cuidado” (Sousa, 2010, p. 24).

La sistematización de la experiencia de investigación del *kalpulli Tekpapalot* que se describe en el Capítulo 3 de la tesis, contribuye al desarrollo de la Sociología de las Emergencias en tanto que hace una ampliación simbólica de los saberes, de las prácticas y de los agentes que marcan una tendencia de futuro (Sousa, 2010), respecto a la construcción de la Pedagogía Ancestral como una opción viable en el desarrollo educativo de sus miembros en términos personales, sociales y ambientales.

Desde este paradigma, “la objetividad depende de la calidad de su dimensión subjetiva” (Sousa, 2010, p. 26) como una conciencia del desperdicio de la experiencia en la construcción teórica; en este sentido, se atiende a las emociones de los sujetos que alimentan las acciones colectivas de transformación social. De esta forma, los testimonios recuperados en el Capítulo 3, resultan valiosos en términos del potencial comprensivo de la Pedagogía Ancestral, a partir de la experiencia de vida de los miembros del *kalpulli*.

De hecho, la visibilización de la práctica particular del *kalpulli Tekpapalot* es un esfuerzo que se une a la lógica de la ecología de saberes, debido a que está basado en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos que en conjunto construyen el interconocimiento. La ecología de saberes concibe el conocimiento como una actividad práctica, que posibilita algunas invenciones en el mundo real. Así mismo, consiste en promover el diálogo entre el saber científico que produce la universidad “con los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas

no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etcétera) que circulan en la sociedad” (Sousa, 2019, p. 167).

Así mismo, se puede observar que la Pedagogía Ancestral se contrapone al pensamiento abismal que divide la realidad social en dos universos: el universo eurocéntrico y el que pretende ser “no existente”, es decir, el excluido por estar “del otro lado de la línea”. De esta forma, los resultados que los miembros del *kalpulli Tekpapalot* han obtenido al implementar la Pedagogía Ancestral en beneficio de la recuperación de las habilidades psicosociales de sus miembros, revela “la existencia” de un “conocimiento-emancipación”, que va más allá de la regulación epistemológica del Norte imperial, “liberando a los sujetos y afirmándolos en la totalidad de su formación humana” (Sousa, 2019, p.14).

Evidentemente, la Pedagogía Ancestral que practica el *kalpulli Tekpapalot* rebasa los métodos de enseñanza occidentales, al incorporar en sus dinámicas todas aquellas prácticas de tradición prehispánica que aluden al conocimiento de la energía vital y de su correspondencia en el medio natural y social, tales como: la lectura del *Tonalpohualli*, la siembra de nombre, la práctica de *temaskal*, de danza y de toque de *huehuet* y la celebración de ceremonias donde se abren los rumbos y se pide permiso a sus regentes simbólicos, tal como se expone en el Capítulo 3 de este documento. En este sentido, son un punto de referencia epistemológica para la construcción de una “educación emancipatoria”.

2) La Pedagogía Ancestral da cuenta de la vinculación de los conocimientos y las prácticas pedagógicas prehispánicas con las herramientas tecnológicas y los marcos educativos actuales en contextos universitarios.

Desde la perspectiva de Sousa (2019), las universidades deben atender a las exigencias de la sociedad en constante transformación. Sin embargo, la visión occidental que conforma la estructura del conocimiento de su propuesta de trabajo, genera rigidez y resistencia al cambio.

Una de las razones de este fenómeno es la dicotomía teoría-práctica que se formó desde el siglo XIX, al pretender que la universidad fuera el lugar por excelencia de la producción del conocimiento científico, lo cual derivó en la concentración de los esfuerzos en la investigación pura, fundamental o básica que otorga prestigio institucional y personal, por encima de la investigación aplicada (Sousa, 2019).

Así mismo, durante las primeras décadas del siglo XXI la universidad mantuvo alianzas con la industria bajo la forma de conocimiento mercantil (Sousa, 2019), lo que generó un mayor uso de la tecnología orientada a la hiperprivatización del conocimiento por parte de las empresas. Se pasó de esta manera al persistente uso de las pantallas para practicar la enseñanza-aprendizaje a distancia.

Frente a este panorama, “el único modo eficaz y emancipador de enfrentar la globalización neoliberal es contraponerle una globalización alternativa, una globalización contrahegemónica” (Sousa, 2019, p. 151) y en términos de la universidad pública esta debe reflejar un proyecto de nación con políticas de producción y distribución de conocimientos transnacionalizados de globalización contrahegemónica.

Este proyecto de nación debe contemplar articulaciones nacionales y globales que se basen en la reciprocidad y el beneficio mutuo, es decir, que tenga una tendencia hacia la globalización alternativa. Esto se construirá únicamente si se cumplen dos condiciones: que la transformación surja del seno mismo de la universidad pública y que el Estado se articule con esta visión alternativa de la universidad.

De esta forma, el autor apela a que debe generarse una educación para un mundo posible, que enfrente “lo nuevo con lo nuevo” (Sousa, 2019), es decir, que promueva una universidad en la que se definan y se solucionen, de manera colectiva, los problemas sociales, nacionales y globales.

La Pedagogía Ancestral que se reporta en esta tesis expone justamente la puesta en práctica del uso de la tecnología de la información y la comunicación para adentrarse en el estudio formal de la cosmovisión prehispánica y para ponerse en contacto con algunos miembros del *kalpulli* ubicados en otras sedes del organismo universitario IMEI y de las clínicas de rehabilitación ROCE-A.

De hecho, la adopción de la Pedagogía Ancestral en estas instituciones surgió como un paso natural en su búsqueda de desarrollo personal, al identificar las coincidencias de la cosmovisión prehispánica con su visión de reducción del ego y del cultivo de las virtudes humanas, como el trabajo, para generar individuos responsables de su biografía y de su relación con la sociedad y con el medio natural.

El *kalpulli Tekpapalot* contribuye a la globalización alternativa en tanto que utiliza la tecnología y los formatos académicos convencionales, como es la impartición de cursos y talleres, para comunicar la cosmovisión prehispánica al público en general. Estos cursos

tienen costo, lo cual rompe con lo acostumbrado por los grupos de tradición, tal como se expone en el Capítulo 3, sin embargo, es la manera que les ha funcionado para seguir desarrollándose en esta línea de conocimiento.

Los hallazgos de la investigación visibilizan la migración de la Pedagogía Ancestral hacia los espacios universitarios, combinando las prácticas educativas occidentales con los contenidos prehispánicos y los procesos psicosociales de rehabilitación, lo cual es novedoso y al mismo tiempo está siendo efectivo para los miembros del *kalpulli Tekpapalot*.

Con lo anterior, afirmamos que las sedes de universidad IMEI que se reportaron en esta tesis están viviendo un movimiento que gira hacia la pluriversidad comprometida y polifónica (Sousa, 2019). Es decir, hacia una universidad que se involucra con las luchas sociales para alcanzar condiciones más justas y para marcar una distancia crítica y objetiva en sus procesos de trabajo. La pluriversidad tendría que ser polifónica en términos de que “ ejerza su compromiso de una forma plural, no solo en términos de contenidos sustantivos sino también en términos institucionales y organizativos” (Sousa, 2019, p. 278).

3) *La Pedagogía Ancestral tiene como cimiento la educación prehispánica, que los estudiosos de la temática han formalizado a través de la edición de textos académicos derivados de la investigación y que los grupos de tradición han conservado a través de la oralidad.*

En el Capítulo 2 de la tesis se desarrolló el concepto de *Takahuapahualisti*, retomando la línea de investigación del maestro León-Portilla y de muchos otros autores que han profundizado en la descripción y la interpretación de los códices, de las crónicas, de los

mitos, de los espacios arqueológicos, de las lenguas indígenas y de los elementos sincréticos que permean la cultura en la actualidad.

Sin embargo, también pudo observarse en el Capítulo 3 de la investigación que no existe una vinculación estrecha de este discurso académico con la práctica cotidiana de los *kalpulli* en general, en tanto que la base de su trabajo no se fundamenta en el estudio formal de la cosmovisión prehispánica y de las lenguas indígenas, sino que han basado su desarrollo en la repetición oral de los mensajes de conocimiento en la interacción maestro-alumno.

De esta forma, los *kalpulli* se concretan en aprender de manera oral los discursos y los protocolos prehispánicos, pasando la información de generación en generación. Se observa que aunque la postura sea contrahegemónica, en la práctica carece, en algunos casos, de una base de conocimiento documental sobre la definición del legado prehispánico, además de carecer de una revisión sociológica y política del momento histórico que se vive y de su responsabilidad al respecto.

Sin embargo, en el Capítulo 1 se da cuenta de que algunas de las ESCAMP y que la pedagogía Asiri, estudian la cosmovisión prehispánica de manera formal y la integran a sus estrategias de trabajo productivo, el cual fundamentan documentalmente, articulándose en foros de estudio para formar una postura crítica respecto a las problemáticas del momento. Con esto, se aprecia que existe un amplio abanico de posturas entre los grupos que acceden a la Pedagogía Ancestral.

4) La Pedagogía Ancestral en, responde actualmente a la consigna del Sexto Sol.

Como se pudo apreciar en el Capítulo 3, los grupos populares que resguardaban la tradición prehispánica ponían de por medio su integridad física, psicológica y social, en tanto que las estructuras del Estado tenían bien definida la orden de erradicar toda manifestación cultural indígena. Esta política de exterminio de lo indígena fue adoptada durante la invasión española y se mantuvo durante toda la historia poscolonial de México, generando manifestaciones sociales tales como el racismo, la discriminación y el abuso de los derechos humanos y de propiedad. En este sentido, la estrategia de los grupos de tradición fue de sobrevivencia, manteniéndose en la clandestinidad para evitar vivir agresiones. La consigna era resguardar el conocimiento.

A finales del siglo XX se sostenía una imagen de un México moderno pujante económicamente y en vías de entrar a la economía de primer mundo, dada la firma del Tratado de Libre Comercio, durante la administración de Carlos Salinas de Gortari. Sin embargo, paralelamente, el 1 de enero de 1994 resurgió la temática indígena a nivel internacional, al aparecer el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, declarando una guerra contra el Estado Mexicano en demanda de tierra, trabajo, alimentación, techo, salud, educación, democracia y justicia (EZLN,1994).

Desde ese momento histórico apareció un contrapeso político en favor de la causa indígena, en tanto que un sector importante de los intelectuales nacionales e internacionales voltearon a ver esta otra realidad que se vivía en México y la apoyaron, revalorando la cosmovisión indígena y criticando la actuación del Estado mexicano. Así

mismo, se radicalizó la visión oficial que pretendía integrar a los indígenas a la lógica de mercado de finales del siglo pasado. La lucha del EZLN se prolongó hasta el año 2006, en el que dejó de presentarse como ejército y se convirtió en un movimiento político de izquierda que aún tiene actividad hasta el día de hoy.

En el Capítulo 3 se señala el momento histórico que viven los grupos de tradición, al ser acogidos por la administración de Andrés Manuel López Obrador, quien les ha concedido espacios para manifestaciones culturales y ha parado las hostilidades contra los *kalpulli*. De hecho, durante el acto de toma del poder presidencial, en el año 2018, incorporó una ceremonia de apertura de los rumbos, con lo cual envió el mensaje de reivindicación de la cultura prehispánica.

Esta circunstancia política coincide con la nueva consigna que se ha dado a todos los grupos de tradición prehispánica llamada: La Consigna del Alba del Sexto Sol (COPI, 1994), expresada el 20 de marzo de 1994 en el Templo Mayor de la Ciudad de México a propósito de la llegada de organizaciones indígenas chiapanecas movilizadas por la situación de guerra del EZLN y recibidas por el Consejo de Organizaciones y Pueblos Indios del Valle de México (COPI).

Esta consigna apunta que terminó una etapa de resistencia, denominada El Quinto Sol, que fue señalada por *Kuauhtemoktzin* para aguardar las señales del cambio, consistentes en temblores de tierra y temblores sociales y mientras tanto, se debía enseñar en secreto “la costumbre” a los hijos, para que no se perdiera. Esto implicaba enseñar la manera de dialogar, de organizarse, de fortalecer su cuerpo y su pensamiento, de ayudarse

mutuamente con el *tekio* y las faenas. También debía enseñarse a los niños y jóvenes a cuidar y defender a la naturaleza, logrando resguardar lo comunal (COPI, 1994).

En este sentido, el mandato actual señala que es momento de alegrarse pues corresponde reconstruir la grandeza de las civilizaciones prehispánicas y de su legado cultural, por lo que se puede abrir el conocimiento y se debe extender su filosofía a todo aquel que lo busque, en beneficio de la cultura. Esta apertura posibilitó el contacto con los maestros que enseñaron en el *kalpulli Texpapalot*, aceptando condiciones que eran inaceptables en otro tiempo, como dar clase en un aula convencional, transmitir la clase a través de plataformas digitales y recibir dinero a cambio de su servicio, tal como se relata en el Capítulo 3 de la investigación.

En este punto de la investigación es visible que la Pedagogía Ancestral se ha conformado como una práctica popular en resistencia desde hace más de 500 años y que cuenta con una variedad de recursos de conocimiento según la tendencia de trabajo de los diferentes grupos de tradición prehispánica, pero que no tiene un cuerpo teórico consolidado que sirva de plataforma para impulsar un modelo de educación. De ahí la inquietud por establecer una propuesta de Educación Tolteca, según se aborda en el Capítulo 4.

Capítulo 4. Elementos para construir una propuesta de Educación Tolteca

4.1 Propuesta curricular

La construcción de una propuesta curricular que recupera el Modelo de Educación Tolteca resultó del contacto con el maestro José Sánchez Barrera, un hombre conocedor de la temática que generosamente aceptó otorgar varias entrevistas para contribuir a la investigación. El punto de encuentro con el maestro Sánchez Barrera fue un curso de *nahuatl* impartido en dupla con el maestro Jesús Yohualli López Javier.

En estas ocasiones, el maestro Sánchez Barrera abundó sobre la importancia de reconocer que la mayor destrucción de los recursos de conocimiento la habían sufrido los pueblos nahuas del centro de Mesoamérica, pero que en las partes alejadas aún se conservaba un mayor porcentaje de él, como es el caso de los pueblos mayas, que aunque tienen una lengua diferente al *nahuatl*, comparten el conocimiento tolteca, que es un rasgo de identidad en toda Mesoamérica.

En este capítulo se retoma el modelo tzotzil de educación, en sus acepciones de persona, vida, mundo y sociedad y se expresan elementos que pueden integrar una propuesta curricular, que en términos prospectivos permita transitar hacia la concreción de esta forma alternativa de educación.

Comenzamos por mencionar que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación y el fundamento de la pedagogía es la ciencia, pero también incluye la creatividad, la construcción del acto educativo siguiendo el pulso específico de cada momento, por lo que para algunos autores es considerada también como un arte (Hernández, 2014). Para Gómez y Polonía (2008) el modelo pedagógico se caracteriza por responder las siguientes

tres preguntas: ¿Qué enseñar? Aludiendo a los contenidos, la secuencia de enseñanza y la factibilidad, ¿Cómo enseñar? Donde se exponen los métodos y recursos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y finalmente ¿Qué y cómo evaluar? Para lo que se emplean técnicas e instrumentos de valoración.

De esta manera, se denomina modelo pedagógico a una construcción teórica del proceso educativo que define su paradigma filosófico, epistemológico y metodológico, el cual normalmente responde a un escenario específico. El aspecto filosófico manifiesta su identidad como sujetos y como grupo social; por su parte, el asunto epistemológico puntualiza la naturaleza del conocimiento y los mecanismos a través de los cuales se transmite; y finalmente, el área metodológica describe los pasos a seguir para concretar el modelo.

Un modelo pedagógico persigue la concreción de una propuesta curricular que construya un tipo de ser humano traduciendo este ideal en términos de planificación, ejecución y evaluación de actividades, estrategias, materiales y recursos (Tapia, 2019) Así mismo, se explicita el tipo de relación de los docentes con los estudiantes y de los estudiantes y docentes entre sí mismos.

De Zubiría (2010) define tres grupos de modelos según su propósito: el modelo tradicional, los modelos activos o de la escuela nueva y los modelos actuales. El primero busca la transmisión de la información, el segundo la manipulación de los objetos y el último la transformación a través de la creatividad y del desarrollo del pensamiento. Los primeros antecedentes de los modelos educativos atendían el quehacer de los niños en sus primeros años de vida y fueron desarrollados por autores como J.A. Comenio, J.J. Rousseau y J. Pestalozzi (Tapia, 2019).

Juan Amos Comenio expuso en 1637 en su obra “Didáctica Magna” expone la similitud entre el trabajo humano y el de la naturaleza como una fuerza creadora de formas, con base en la naturalidad, la intuición y la autoactividad. A este autor se le atribuye la elaboración del primer programa sobre educación infantil en el mundo. Destaca la consideración de que la enseñanza debía considerar la experiencia y las particularidades de las edades de los niños, promoviendo ir de lo simple a lo complejo; elaboró una propuesta educativa para los niños en edad preescolar con la finalidad de desarrollar la percepción, el lenguaje y las ideas claras (Tapia, 2019).

Por su parte Juan Jacobo Rousseau propone que la educación debe centrarse en los niños y debe de ser gradual, de acuerdo con las sucesivas etapas de su desarrollo, en este sentido, la didáctica de este autor pretende enseñar de acuerdo con el interés natural del niño y no de forma artificial, promoviendo una enseñanza activa e intuitiva. Esta propuesta pedagógica es humanista y enfatiza la relevancia de la educación desde los primeros años de su vida.

Desde otro punto de vista, Juan Enrique Pestalozzi aborda la educación en términos sociales, con la finalidad de preparar al niño para actuar en sociedad, considerando la función del niño en la familia, en la escuela y en la comunidad. A diferencia de Rousseau, este autor no apuesta por la espontaneidad en el proceso de enseñanza, sino que propone una metodología bien medida para desarrollar las capacidades físicas, intelectuales y morales, dando especial atención a la elaboración de tareas. Asimismo, desarrolló una pedagogía de la familia promoviendo escuelas tutoriales.

Con estos antecedentes surge un nuevo enfoque pedagógico denominado “Nueva Escuela” que corresponde con el concepto de “hombre” de la Revolución Francesa que convertía al

niño en sujeto de la práctica educativa y que se contraponía al autoritarismo y al mecanicismo de la escuela tradicional. En este bloque de modelos educativos de la Nueva Escuela se pueden agrupar varias propuestas como son: el modelo pedagógico Froebel, el modelo pedagógico Agazzi, el modelo de María Montessori, el modelo de Ovidio Decroly, el modelo pedagógico de la escuela popular de C. Freinet, el modelo pedagógico cognitivo de High Scop encabezado por el Dr. David Weikart, el modelo pedagógico personalizado promovido por el jesuita Pierre Fauré y el modelo pedagógico del sistema Reggio Emilia, fundado por Loris Malaguzzi (Tapia, 2019).

Finalmente, tenemos el grupo de los modelos contemporáneos, que surgieron en el siglo XX y entre los que podemos mencionar el Modelo pedagógico integral, el Modelo pedagógico constructivista de David Ausubel, los modelos pedagógicos de base piagetiana de Lavatelli, el Programa Piagetiano de Educación Preescolar (P.P.E.P.) del Centro de Estudios para la Primera Infancia de la Universidad de Wisconsin, representado por Bingham, Newman, Saunders y Hooper P.P.E.P. Kamii-DeVries, el método de proyectos y el modelo pedagógico de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (Tapia, 2019).

El problema fundamental de la educación es identificar qué tipo de hombre y de sociedad se quiere formar, en este sentido se observa que ningún modelo pedagógico es neutral, sino que corresponde con una postura sociocultural. Al respecto se puede identificar que todos los modelos pedagógicos mencionados tienen un abordaje eurocéntrico, es decir, parten de una filosofía derivada del pensamiento aristotélico, fundamentados en el desarrollo de la ciencia, con lo que se desacreditan todos los saberes que no coinciden con

este enfoque (Carrillo, 2006, p. 63), y responden al devenir histórico principalmente de Europa.

Esta visión eurocéntrica de la ciencia durante la época de la modernidad asimila la tecnologización de la ciencia en la vida cotidiana, acompañándola de una política de desprecio de lo indígena en Mesoamérica, generando desgaste y destrucción de los saberes originarios (Carrillo, 2006). Sin embargo, en Mesoamérica la historia ha registrado desarrollos civilizatorios milenarios fundamentados en una filosofía propia que fue compartida en toda la región y que sobrevivieron a pesar de ir en contracorriente del pensamiento europeo.

Esta es la base de la construcción de un modelo de Educación Tolteca: la idea de que culturalmente existe un paradigma de persona, de mundo, de vida y de sociedad, generado desde los pueblos indígenas, que es diferente a la postura eurocéntrica (Sousa, 2011; Tapia, 2020) y que conviene describir, en aras de generar un aporte de conocimiento alternativo en materia pedagógica.

4.2 Elementos de la propuesta curricular

Nombre del curso: El Modelo de Educación Tolteca.

Duración: 144 horas.

Periodicidad: Una sesión semanal de 3 horas.

Nivel de estudios: Superior

Objetivo general: El curso pretende desarrollar las habilidades necesarias para comprender epistemológica y metodológicamente el aporte cultural tolteca vinculado a la educación.

Perfil de ingreso: El curso está dirigido a estudiantes, profesores e investigadores de nivel superior y público en general, que estén interesados en profundizar sobre el tema del curso.

Perfil de egreso: El asistente del curso contará con las herramientas teórico-metodológicas necesarias para reconocer de manera crítica el sincretismo bicultural de la educación y profundizará en el conocimiento del Modelo de Educación Tolteca.

4.2.1 Bloque I. Visión crítica de la educación mexicana

Un paso obligado en la construcción del conocimiento consiste en revisar el estado de la cuestión desde un enfoque crítico. En este sentido, en este bloque de estudio se pretende utilizar los paradigmas de las Epistemologías del Sur y del Pensamiento Decolonial abordados en el apartado 3.4.6. de este documento, para analizar la herencia griega en los conceptos de la educación mexicana, así como la postura política, religiosa y social de los colonizadores en *Anahuak*, según el siguiente esquema:

Ejes temáticos

- Revisión de los conceptos griegos en la educación mexicana.
- Política de robo de los recursos de *Anahuak*.
- Papel de la religión en la colonización de *Anahuak*.
- Genocidio de la nación mexicana.

- Esclavitud, llamada encomienda.
- Improductividad de los colonizadores en *Anahuak*.
- Conocer el Modelo de Educación Tolteca, desde los aspectos de la persona, el mundo, la vida y la sociedad.
- Reflexionar sobre el Modelo de Educación Tolteca en términos de su hipotética puesta en práctica en el contexto actual de la educación en México.
- Estudio de una lengua indígena I.

Objetivo específico: Revisar la educación mexicana a través de su historia desde un enfoque crítico, retomando las Epistemologías del Sur y el Pensamiento Decolonial.

Justificación

A partir de la derrota de los mexicanos en 1521, los colonizadores se apoderaron de los recursos naturales y humanos de América atribuyéndose ese derecho a través de la encomienda, sustentados en el poder ilimitado que la religión cristiana les confería (Zavala, 1947). Al respecto, el papa Alejandro VI expidió la bula *Inter Caetera* que confirmó el dominio y posesión de las tierras del Nuevo Mundo por parte de la corona de Castilla (Florescano, 1971). Afirma este autor que, a partir de esta pérdida del derecho sobre la tierra, el hombre prehispánico perdió su relación con su comunidad, con la naturaleza y con el cosmos, con quien anteriormente se encontraba integrado y comenzó la historia trágica de los problemas agrarios de los indios, que derivaron en la guerra de independencia de 1810.

En este contexto, la población fue educada por el Ministerio de Educación del Virreinato y posteriormente por su heredera, la Secretaría de Educación Pública (SEP), quien sostuvo que México nació en el momento de la unión de las dos razas (Vasconcelos, 2023) lo cual

es un argumento político que no corresponde con la realidad, dado que el desarrollo civilizatorio en Mesoamérica data de miles de años y aunque a partir de la invasión europea ha existido un mestizaje biológico, la cultura tolteca ha mantenido sus características a través del sincretismo, o sea, que se ha conservado el paradigma filosófico tolteca y sus tradiciones sociales.

En este sentido, se retoma la alusión de la cultura que propone Sánchez (2022) donde sostiene que México es una nación bicultural, en el que predominan la cultura tolteca y la cultura cristiana, que se combinan de manera sincrética, es decir, no revueltas sino integradas. Aquí conviene recuperar el relato del Mtro. José Sánchez Barrera, quien, a propósito de una entrevista realizada el pasado mes de marzo de 2024, afirmaba *“La historia de Teotihuacan controlaba todo, incluso imponían al gobernante de Tikal, que era una ciudad maya. Teotihuacan puede ser considerada la madre patria, es la creadora de todo cuanto existe referente a civilización, por eso encontramos similitudes en todas las regiones. Por ejemplo, todos tienen a Ketsalcoat, porque son el mismo pueblo; de ahí podemos también concluir que todo Mesoamérica es una sola cultura y México moderno no es un mosaico de culturas, solo son dos la tolteca y la cristiana”*

Hasta el día de hoy, todos los programas escolares en México, en todos los niveles educativos comienzan en Europa; es común que desde el nivel básico se lea El principito, Las fábulas de Esopo y a los hermanos Grimm, por ejemplo, mientras que se dé menor presencia a los cuentos regionales por considerarlos solamente como folklor. Hace falta mucho trabajo en el país para construir un México autónomo, pues todavía está presente la herencia española, que se impuso al principio a sangre y fuego y posteriormente a través

de la evangelización (Mignolo, 1992) y de la institucionalización del discurso oficial en los programas educativos.

Se trata de una derrota sobre la cosmovisión tolteca en tanto paradigma legítimo de comprensión. De ahí que en este apartado se pretenda puntualizar las características de los saberes toltecas en términos de modelo educativo válido, además de señalar su coexistencia con la cultura moderna entre los pueblos de la región Mesoamericana. Con ello, se realiza una aportación identitaria en un sentido sociológico y antropológico sobre los orígenes toltecas de los mexicanos, los cuales están vigentes en nuestra actualidad.

4.2.2. Bloque II. El Modelo de Educación Tolteca

La generación de un Modelo de Educación derivado del pensamiento indígena del más alto desarrollo civilizatorio, es decir, del que se produjo en las *Tollan* o centros urbanos precolombinos es una tarea pendiente en términos epistemológicos y también políticos y sociales en México, dado que no se habían dado las condiciones históricas para reflexionar abiertamente sobre estos contenidos, tal como se menciona en el capítulo 3. Con esta finalidad se plantean los siguientes ejes temáticos:

- El concepto “tolteca”.
- El modelo de persona.
- El modelo de mundo.
- El modelo de sociedad.
- El modelo de vida.

- Estudio de una lengua indígena II.

Objetivo específico: Conocer el Modelo de Educación Tolteca, desde los aspectos de la persona, el mundo, la vida y la sociedad.

Justificación:

El concepto tolteca se deriva de la palabra *tollan* que se usaba en el pasado para denominar a una ciudad grande. *Teotihuacan*, *Tenochtitlan*, *Chichen Itzá*, *Tikal*, *Palenque*, Monte Albán y *Calakmul* eran *tollan* y los habitantes de la *tollan* se llamaban toltecas, en el entendimiento de gentilicio. En las *tollan* había manifestaciones de las ciencias y las artes puesto que todos los saberes eran producto de su actividad. Todo el saber especializado era tolteca y la visión del mundo también (Iglesias, 2006). Coincidentemente José Sánchez afirma: “*comúnmente se les llama tolteca a algunas personas que vienen de la ciudad de Tula, sin embargo, falta mencionar en los libros de la SEP que la que ahora llamamos Tula de Hidalgo no se llamaba así, sino Xicocotitan y tenía la categoría de tollan, al igual que todas las grandes ciudades*” (Entrevista 20 de marzo de 2024).

Tolteca es entonces una persona que vive en una *tollan*, o sea en una ciudad grande y todo lo que surge de la ciudad, el saber, todo lo que se conoce, es tradición tolteca. En los libros de historia algunos traducen tolteca como comerciante, pero si esto es así se debe a que en los libros de la SEP se interpretó que eran comerciantes todos aquellos que venían de la ciudad.

Los toltecas vivían en la comodidad de la gran ciudad, disfrutando de los recursos materiales y logísticos para dedicarse al estudio; en ese sentido, ser tolteca significaba ser intelectual y estar llamado a compartir los saberes en diferentes sitios geográficos; en esas

reuniones se podía observar un pensamiento realista, como se aprecia en el legado de *Nesahualcoyotl*, quien comprendía que a la Tierra no se viene dos veces, por lo que hay que aportar al menos flores y cantos (León-Portilla, 2016). Pensar es un reto (Borbolla, 2020) y ese era el quehacer cotidiano de los toltecas.

En cuanto al desarrollo civilizatorio, el poder último es el de los aztecas; ellos se asumían como parientes de los teotihuacanos y por ello partieron a *Xicocotitan* (la actual Tula) (León-Portilla, 2010) y de ahí a *Colhuacan* (ahora Culhuacán) para acudir posteriormente al Valle que ya estaba ocupado. Los aztecas tenían un proyecto, iban a la región de los lagos y querían emparentar con los descendientes de *Teotihuacan*. Los aztecas se nombraban *chichimecas-teotihuacanos* (Iglesias, 2006).

El idioma delimita las categorías de la comunicación por lo que al cambiar el idioma se cambia de código. Sin embargo, recuperamos el hecho de que todos los pueblos de Mesoamérica tienen las mismas características simbólicas respecto a su comprensión del mundo, la persona, la sociedad y la vida, aun cuando su idioma tenga otro léxico. Los mayas y los nahuas son el mismo pueblo, en tanto que tienen los mismos símbolos y las mismas tradiciones.

Apunta Eli de Gortari (1987) que entre los rasgos más comunes de las distintas culturas del México antiguo se incluyen: el calendario ceremonial de 260 días, el calendario solar de 365 días, los conocimientos astronómicos, la escritura jeroglífica, la numeración vigesimal, el politeísmo basado en el culto a la naturaleza, la estructura de su organización social y su desenvolvimiento económico, la edificación de templos majestuosos, el dibujo, la pintura, la escultura y la medicina.

Por el contrario, la cosmovisión tolteca no comparte el mismo código categorial de la educación moderna, por lo que sus mundos no se tocan, son diferentes, en este sentido, por ejemplo, la palabra “*teot*” no sería traducible uno a uno con el vocablo “dios”. En este contexto, estamos frente a la situación de reconocer que existe una multiplicidad de universos culturales, que abren las opciones frente al único universo de la ciencia y de la cultura hegemónica. La riqueza de opciones concibe un pluriverso infinito para el desarrollo de la ciencia (Carrillo, 2006), y es justamente desde aquí que la educación tolteca es una aportación epistemológica.

El modelo de persona

El pueblo más poderoso con que se encuentran los invasores es al que buscan destruir en primer lugar y por eso los nahuas están tan borrados y sus categorías de persona están manchadas de cristianismo. El modelo de persona es fundamental en todo modelo de la vida y los que menos conservan el concepto de persona tolteca son los nahuas, porque ellos eran el pueblo gobernante, y en la actualidad se nota, el idioma más difundido, conocido y estudiado es el *nahuatl*, y a ese pueblo hablante de *nahuatl* fue al que le prestaron más atención los invasores y al que llegaron a atacar y contra el cual lucharon; sin embargo a los pueblos lejanos de *Tenochtitlan* no los contemplaron por lo que en esos lugares lejanos de la capital actual de México se conservan tradiciones toltecas que no destruyeron los invasores.

En Chiapas se puede ubicar muy bien el concepto de persona. Los tzotziles lo tienen claro aunque no lo entiendan, pero es una cosa común, pues la gente normalmente no se entiende a sí misma. El concepto de persona en el mundo *nahuatl* existe revuelto y manchado por

el cristianismo. Las categorías del concepto de persona *nahuat* son: *nahualli*, *tonalli* y *tonacayotl*. Estas categorías son equiparables al concepto de persona tzotzil, que se compone de las categorías de *Chulel*, *Khuxbol* y *Canul*, ilustradas en la Figura 9.

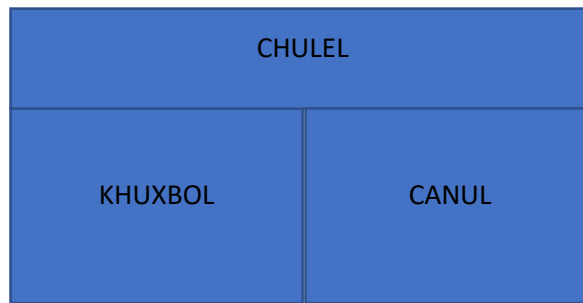


Figura 10. El modelo de persona tzotzil

Fuente: entrevista con el Mtro. José Sánchez Barrera, 20 de marzo de 2024.

El *Chulel* es la parte de montaña, de río, de ojo de agua, de cueva que nos toca a cada quien. O sea, es todo lo que existe y que de ese todo lo que existe yo soy parte de eso. Para estas regiones también es la parte de montaña que nos toca, lagos, volcanes, etc. El *Chulel* alude a unidad y en algunas traducciones al castellano le llaman alma o espíritu, el cual reside en varias partes del cuerpo (Lunes, 2011).

El *Khuxbol* es la parte de carne y hueso pero que se usa como ofrenda. Es la ofrenda que vemos, pero en realidad la ofrenda es toda la persona. Y el *Canul* es un animal del monte que es parte de la persona. En el libro “Los peligros del alma” de Calixta Guiteras (1966) se afirma que como Jacinto Arias es un triunfador, su *Canul* es el jaguar. El colibrí sería un *Canul* más fuerte que el jaguar, pues representa a *Huizilopochtli* que en el mito derrota a los 400 surianos que son jaguares.

El *Canul*, es el *nahualli* en *nahuatl* (es el animal que yo soy que vive en el monte). El *Chulel* en *nahuatl* se refiere al *tonalli* (Carrillo, 2006), pero debido a que los nahuas eran el pueblo dominante, los españoles les prestaron más atención y los atacaron con más cuidado, asimilando las tradiciones nahuas como el nahual, que es mal entendido por los grupos de mexicanidad actuales y que se refiere a que el nahual es un brujo que por intersección del diablo se transforma en algún animal.

Sin embargo, el Canul no es eso, es la parte de uno que nace en el monte, no es un brujo que tenga el poder diabólico de convertirse en cualquier animal y aquí está claro que el nahualismo así entendido es una creencia cristiana porque el sujeto no se puede convertir ni en borrego ni en gallo dado que esos son los animales relacionados con Jesús y con Pedro. El *nahualli* no es el alma animal, sino que es él mismo que vive en el monte. Hay estudiosos de la mexicanidad que creen que el nahual es un humano que se puede convertir en animal y eso no es así, los toltecas no creían eso. Si se convirtiese en animal no sería persona y además no sería buena persona si estuviera perjudicando a los demás.

Los mexicanos del centro del país aceptaron que el nahual era un brujo que se convertía en animal, o sea, es un concepto que no tiene nada que ver con lo mexicano, eso es cristiano, porque el brujo se convierte en animal por intercesión del diablo y el diablo es una categoría de las creencias de los españoles. Aquí no existía el diablo. Ahora si existe porque es el resultado del adoctrinamiento, es la dominación.

El modelo de mundo

La visión del mundo en Mesoamérica se basa en los mitos, por lo cual son muy importantes para la definición de los conceptos. La cosmovisión forma parte del mito (López, 2006). El mito no tiene que ver con las calidades de verdad y mentira, pues el

mito solo es o no es. Los juicios pueden ser calificados como verdaderos o falsos pero un mito no, justamente por su naturaleza. El mito es un relato fundacional y por tanto es el responsable de explicar el fundamento de la creencia.

El mundo es donde vivimos, es donde ocurre la vida y en la concepción tolteca tiene la forma de “dos sillas de montar inversas”, con lo cual se integran tres espacios geográficos: el *Tacticpac*, el *Miktan* y el *Omeyokan* (Fernández, 1992). En el entendimiento tolteca puede nombrarse con la palabra *nahuat cemanahuamachiot*, es decir, “el modelo de mundo”.

El *Omeyokan* está compuesto por trece cielos y uno de esos trece cielos lleva ese mismo nombre. Recuperando a Adela Fernández (1992), se describirán brevemente estos trece niveles. **El primer cielo se llama *Ilhuikat Mezti* “Donde se mueve la luna”, el Segundo Cielo se denomina *Cintalco* “Donde se mueven las estrellas”; el Tercer cielo, se nombra *Ilhuikat Tonatiuh* “Donde se mueve el sol”; el Cuarto cielo llamado *Ilhuikat Huitztan* “El cielo de la estrella grande” es la trayectoria de Venus, conocida como *Hey Citallin*; el Quinto cielo: *Ilhuikat Mamoloaco* “Cielo que se hunde o taladra”, este es el lugar de los cometas o estrellas errantes. El Sexto cielo es conocido como *Yayauhco* “Espacio verdinegro” y se refiere al sitio donde nace la noche y gobierna *Tescatipoca Yohualli*. El Séptimo cielo: *Ilhuikat Xoxouhqui* “Cielo azul” corresponde al espacio donde se muestra *Huitsilopochti*.**

El Octavo Cielo, que lleva por nombre *Iztacoliuhqui* “Donde crujen los cuchillos de obsidiana”, alude al lugar de las tempestades, donde aparece *Faloc* en su advocación de *Iztacoliuhqui* o “Cuchillo Torcido” o dios del frío. El

Noveno cielo, llamado *Iztan* es la “*Región del blanco*”; el **Décimo cielo es *Cozauhquitan*** “*Región del amarillo*”; el **Onceavo cielo llamado *Yayauhtan*** es la “*Región del rojo*”, considerando el crepúsculo. El siguiente es el **Doceavo cielo: *Teteocan***, “*Donde moran los dioses*”, un espacio donde los dioses toman rostros y finalmente, el **Treceavo cielo: *lhuicat-Omeyokan***, “*Lugar de la dualidad*”, donde mora *Ometeotl*, que es el principio generador de todo lo existente.

Por su parte, el *Faltikpak* es la superficie de la tierra donde ocurre la vida. En el modelo de mundo no existen puntos cardinales, existen rumbos. En los mitos solo se alude de 5 rumbos: *tahuistampa*, *huistampa*, *cihuatampa*, *mictampan* y también *Ilhuikat ampa*. En el mito de *Ketsalcoat*, éste se embriaga con la bebida del pulque y se tiende metafóricamente sobre su hermana *Ketzalpetatl*, para fertilizar la tierra. Posteriormente *Ketsalcoat* construyó una barca y se echó al mar y navegó hacia donde sale el Sol para llegar al *Omeyokan*, que es su origen y el lugar de sus padres (Díaz, 2007).

En este mito se observa que el mar y el cielo se unen en el horizonte. En el modelo griego no se puede llegar al cielo cruzando el mar, pero en el modelo tolteca si se llega al cielo. Eso ocurre según la forma del mundo y en el tolteca es una forma cerrada. Afirma José Sánchez: “*En los mitos se dice que el Sol da la vuelta al final del *Facticpac*, llega al cenit y baja y en la noche; cuando no está con nosotros el Sol está alumbrando en *Miktan*, o sea, abajo, el Sol también le toca a ellos. Está dando la vuelta. Esa es la función de los mitos*” (José Sánchez Barrera, entrevista 20 de marzo 2024).

El *Miktan* es la región que está por debajo del *Facticpac*, y está integrado por nueve niveles que permiten la desintegración de la materia de los seres humanos después de su muerte, que es el despertar del sueño de la vida. El *Mictán* también ha sido llamado *Ximoqyan*

“Lugar donde están los descarnados” y *Chicunauhmicta* “Lugar de los nueve vados del inframundo” (Fernández, 1992). La traducción al castellano ha sido la de “inframundo” pues se recupera la idea cristiana del infierno y del purgatorio de Dante Alighieri en la Divina Comedia, sin embargo, es imprecisa para esta cosmovisión.

El primer vado del *Miktan* se llama *Apanoayan* “Donde pasa el río”, el segundo se nombra *Tepecti Monanamictan* “Lugar donde los cerros chocan entre sí”, el tercero se denomina *Itztepet* “cerro de navajas”, el cuarto vado lleva por nombre *Itzeecayan* “Lugar donde sopla el viento helado”. El quinto se llama *Paniecatacayan* “Lugar donde los cuerpos flotan como banderas”, el siguiente se denomina *Timimiloayan* “Lugar donde flechan”.

El séptimo es *Teocoyolkualloya* “Donde las bestias devoran los corazones”. El octavo se nombra *Yzmiktan Apochcaloca* “Lugar donde se enneguece en el camino de la niebla” y finalmente el vado noveno llamado *Chicunamiktan* “Recinto de la muerte” regido por *Miktantecuhti* y *Miktancihuat* (Fernández, 1992).

El libro del *Popol Vuh* (1947), recupera los mitos mayas donde se hace referencia al *Miktan*, que corresponde a la región de *Xibalba*; en este relato *Quiché* se narra cómo los chicos fueron al *Miktan* a jugar a la pelota y para ir ahí tenían que entrar por la cueva de *Cumalcá*, hacia la región de occidente. La función del mito es explicar la fundación y darle sentido a la cueva que sigue estando hoy día como la entrada a *Xibalbá*. Retomando a López Austin (1994) cabe mencionar que “como instrumento, el mito educa, impone o apoya razones, justifica conductas. Es, en resumen, mucho más que un relato. Es una institución de enorme vitalidad que conjuga creencias con saberes prácticos”.

El modelo de la vida

El objetivo principal de la educación tolteca es lograr la convivencia con el medio natural, pues al preservarlo se beneficia a la sociedad misma. Las personas no son dueñas de nada, nada más están aquí, aquí viven, solo hay que gozar y ya y no destruir, eso es saludable. Hay una actitud diferente. Desde esta perspectiva hay diferencias de actitud que forma a diferentes personas.

El concepto de vida de la educación tolteca puede ayudarle a la gente a cultivarse como persona, pues enseña a no destruir la vida, es una idea poderosa de la educación. Por su parte el pensamiento ecologista es un pensamiento pragmático, utilitario. El pragmatismo lo propuso Peirce (2008) a finales del siglo XIX y fundamenta que se usa lo útil sin importar las consecuencias que tenga. Eso está bien utilizado cuando se usa en política.

Sin embargo, el entendimiento tolteca se orientaba mayormente a conocer la manera de funcionar de la vida, de tal manera que los grupos humanos pudieran adecuarse a ese condicionamiento natural. En este sentido, la observación aguda de los fenómenos meteorológicos, de los astros y de los ecosistemas, les permitieron elaborar varios calendarios que eran descriptivos en relación con los cambios naturales.

El calendario agrícola de 360 días, más 5 *nemontemi* o llamados de descanso, fue el mapa en el que se plasmaron sus observaciones. Con ello, se agruparon los días en dieciocho veintenas. Conocer la vida y fluir con ella implicaba hacer ceremonia en torno al cultivo

del maíz principalmente (Carrillo, 2006; Gortari, 1987) para ofrendar, para recibir y para compartir en el nivel ceremonial, filosófico y social.

Cada veintena llevaba su nombre y también su celebración, tal como se ha expuesto en el Capítulo 2 de esta tesis. Anota Florescano que “esa obsesión por medir el transcurrir del tiempo tenía una aplicación práctica y terrena, bastaría recordar que cada acto de la vida agrícola y humana estaba enunciado, reglamentado y explicitado en esos calendarios” (Florescano, 1971, p. 17).

El modelo de sociedad

La sociedad tolteca tiene componentes que se pueden ver en la dinámica tzotzil. El primero de esos componentes es que tiene una organización basada en la comunidad; afirma Sánchez que *“los derechos y obligaciones se establecen en esta lógica por lo que no existe la idea de individuos como sujetos de derechos en sí mismos. El individuo no tiene derechos, la que tiene derechos es la comunidad”* (José Sánchez Barrera, entrevista 20 de marzo de 2024).

Por su parte, Florescano (1971) anota que la propiedad de la tierra era comunal y pertenecía a los *kalpulli* y que eran adjudicadas al *tacatecuhti*. Los *kalpulli* estaban conformados por personas ligadas por la sangre y a través de esta figura se institucionalizaron los derechos a la tierra que la familia había adquirido antes por costumbre.

Sin embargo, en 1787 se elaboró la Constitución de los Estados Unidos de América, donde se explicitaron los derechos individuales de los ciudadanos (Espinosa-Saldaña, 2000), y

más adelante, la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, copió este formato, dando cabida a que la gente se amparara de no trabajar por la comunidad, basándose en la defensa de sus derechos individuales. De esta forma, se puede apreciar que un defecto de la Constitución de nuestro país es que contradice las tradiciones mexicanas al no defender los derechos de la comunidad.

El *tekio* es uno de los derechos de la comunidad tolteca; se trata de una obligación de servicio que se pagaba con la reciprocidad cuando fuera preciso. De hecho, afirma Mata que esta práctica tradicional de trabajo comunitario está presente entre los campesinos en la actualidad, dado que la prioridad es atender las necesidades colectivas. Anota que los campesinos siguen cultivando la tierra de forma tradicional y que han resistido en lo posible a la invasión cultural y tecnológica que destruye el medio ambiente a través de “sus formas de cooperación para el trabajo, como la “mano vuelta”, las “faenas”, el “tequio” y la “presta-fuerza” (...) para resolver necesidades apremiantes en el trabajo y convivencia comunitaria” (Mata, 2018, p. 49). En los pueblos se practica también la faena, pero este concepto no corresponde directamente con el tequio, dado que ésta es una obligación de los feligreses de servir al clero.

Por su parte el tequio involucra la realización de trabajos para la comunidad que pueden consistir en atender tanto el templo como a la representación de la comunidad ante las autoridades estatales y en esa representación hacia afuera hay muchas tareas de por medio que son servicios a la comunidad, como por ejemplo: mantenimiento de la escuela, de los jardines municipales, atención a la alimentación, insumos y alojamiento para los maestros, creación de puentes, mantenimiento de los caminos, etc.

Este derecho social ilustra el segundo de los rasgos del modelo de sociedad en comento: la meritocracia mediante el servicio a la comunidad. En este sentido, el tzotzil normal tiene que servir a su comunidad. Incluso, la normalidad es que los niños tengan la obligación de servir a la comunidad desde muy chicos, tal como se puede apreciar con la vida de Jacinto Arias (Guiteras, 1966).

De este modo, las responsabilidades se asignan según se haya demostrado tener las habilidades requeridas en los servicios prestados a la comunidad. Entre más servicios se hagan más capacidad de logro tendrán las personas y por tanto mayor reconocimiento por parte de la sociedad en general. La meritocracia da jerarquía *post-facto*, es decir, quien trabajó más tiene más mérito y de igual manera, nadie tiene mérito de nada si no sirvió a la comunidad. No basta con ser anciano para ser considerado en la sociedad, hay que trabajar por la comunidad.

Otro elemento para considerar en el modelo de sociedad tolteca es la práctica de “asambleas del pueblo” como recurso de exposición de los problemas y de búsqueda de soluciones, a través de la toma de acuerdos y de la utilización de los recursos que se tienen a mano. Las asambleas evocan los viejos usos y costumbres conservados a través de la tradición oral y del sincretismo.

Finalmente, se recupera el componente de que la sociedad tolteca no era discriminatoria por cuestiones de género, preferencia sexual o por actividad laboral. En términos cotidianos, no existía segregación de grupos que fragmentaran el tejido social.

Conclusiones

El diseño de la investigación planteaba la interrogante sobre los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la Pedagogía Ancestral y la respuesta se fue construyendo en principio con la aproximación teórica de las pedagogías alternativas hasta reconocer el estado del arte de la pedagogía ancestral que fue objeto de exposición del Capítulo 1 de esta tesis.

Posteriormente se profundizó en la construcción histórica de la educación en Mesoamérica, la cual se comprendía desde las fuentes documentales como la *Takahuapahualisti* o arte de educar en sabiduría y se fundamentaba en una cosmovisión compartida por todas las civilizaciones del continente. De estos presupuestos epistemológicos y metodológicos se abunda en el Capítulo 2 del documento.

Un siguiente paso consistió en observar la práctica de la pedagogía ancestral de un *kalpulli*, para registrar las particularidades de sus fundamentos epistemológicos y metodológicos, lo cual fue objeto del Capítulo 3, donde se retoma el trabajo de campo realizado con el *kalpulli Texcpapalot* en el Estado de México.

Más adelante, se tuvo la ocasión de conocer la Educación Tolteca, a través de la aportación del Mtro. José Sánchez Barrera. A través de la técnica de entrevista y de la investigación documental, se construyó en el Capítulo 4 una propuesta curricular de Educación Tolteca, definida por cuatro elementos de conocimiento: el modelo de persona, el modelo de mundo, el modelo de vida y el modelo de sociedad. En este apartado de la tesis se generó una aportación al plantear una propuesta curricular derivada de este Modelo.

El Modelo de Educación Tolteca se sitúa en el ámbito de la educación alternativa, por lo que la propuesta curricular se centra en la revisión crítica de la educación mexicana que tiene un enfoque eurocéntrico y en la legitimación de la cultura tolteca y de su paradigma pedagógico.

Con todo lo anterior, se afirma que se alcanzó el objetivo de la investigación, que consistía en conocer el proceso pedagógico de una agrupación a través de sus prácticas de mexicanidad, tal como se registró con el *kalpulli Texpapalot*. De hecho, se logró dar un paso más allá del propósito de la investigación, al avanzar hacia la propuesta curricular de un Modelo de Educación Tolteca, abordado en el capítulo 4.

Se considera que el estudio siguió una estrategia de investigación congruente en su lógica interna, a través de la utilización de recursos teóricos y técnicos propios del enfoque cualitativo, así como de su posterior análisis y exposición de los resultados, con lo cual se presenta un trabajo que goza de validez metodológica.

Con este recorrido de investigación se llega a las siguientes conclusiones:

- 1) En términos fácticos, la Pedagogía Ancestral es un fenómeno social presente en un segmento importante de la población de América Latina y particularmente de México, que se identifica con la cosmovisión prehispánica y que gusta de ponerla en práctica en una multiplicidad de formas, tal como se pudo apreciar en el capítulo 1.

En este sentido, la investigación busca elaborar un abordaje científico en términos epistemológicos y metodológicos de esta realidad social pujante, es decir, intenta hacer coincidir “lo nuevo con lo nuevo” (Sousa, 2019), tanto en el ámbito académico como en

el cotidiano. Recientemente, el tema se está haciendo más visible debido al momento histórico del nacimiento del Sexto Sol que señala la apertura del conocimiento resguardado por los grupos de tradición y por las comunidades indígenas desde el momento de la invasión española en territorio Mesoamericano.

Esta circunstancia coloca a la investigación en un campo de compromiso ético y profesional respecto a un fenómeno emergente que requiere descripción y comprensión en términos de su enfoque pedagógico. Justamente los conceptos con los cuales se definen los fenómenos sociales están cargados de una filosofía de vida, de ahí que la comprensión del entendimiento subjetivo de los informantes a los que se tuvo acceso, resulte de especial interés en la construcción epistemológica y metodológica de su práctica pedagógica ancestral.

Es esta ocasión se tuvo oportunidad de analizar la Pedagogía Ancestral del *kalpulli Tekpapalot*, reconociendo la manera en la que los actores construyen el conocimiento en términos filosóficos, sociológicos y políticos. Sin embargo, la tarea que está pendiente es aproximarse a otros grupos de tradición de manera sistemática para poder profundizar sobre el perfil de la Pedagogía Ancestral en términos académicos.

De esta forma, se aprecia que la Pedagogía Ancestral se encuentra en una etapa de construcción teórico-conceptual para establecerse como marco referencial de las ciencias sociales y las humanidades. La elaboración de esta tesis contribuye a este esfuerzo de generación del conocimiento que ha estado ubicado “del otro lado de la línea” (Sousa, 2019).

- 2) La barrera existente entre el discurso académico y el lenguaje cotidiano de los grupos de tradición es muy marcada en el tema de la Pedagogía Ancestral. Esta

circunstancia puede deberse a que en las universidades impera un discurso hegemónico eurocéntrico, que en principio promueve el “epistemicidio” (Sousa, 2010) de todos los saberes que no coincidan con su postura política.

De ahí que “la línea abismal” (Sousa, 2010) que separa a la academia de los saberes populares y ancestrales se configure como un reto de flexibilidad epistémica y se convierta en una invitación para aportar a la “ecología de saberes” (Sousa, 2010) que justamente vigorizan el ejercicio sociológico de comprender qué es lo que piensan y hacen los grupos sociales, y más aún, hacia que escenarios futuros están dirigiéndose.

Esta incompreensión mutua entre la visión académica y la visión popular se percibe también en el desconocimiento de las fuentes documentales editadas sobre el tema prehispánico por parte de los miembros de los grupos de tradición prehispánica. En estos ámbitos se prefiere dar credibilidad a la información obtenida desde la tradición oral, lo cual les evita el esfuerzo de leer y asimilar los textos editados, por considerarlos sesgados y proclives a mantener un discurso oficialista y eurocéntrico.

Este fenómeno fortalece la barrera de incompreensión del legado prehispánico empobreciendo las prácticas tradicionales y llevándolas muchas veces al área de las interpretaciones ideológicas. Esto dificulta el diálogo, que es una de las fuentes de conocimiento primigenias. En este entendimiento, la labor de los investigadores es establecer puentes de comprensión que permitan acceder a intercambio de saberes y a la discusión analítica de los contenidos epistemológicos y metodológicos de la Pedagogía Ancestral.

Asimismo, existen fuentes primarias que requieren una lectura no occidental de su contenido. Esta tarea es otra labor pendiente, que requiere del compromiso de los

intelectuales que conozcan los marcos conceptuales de la Pedagogía Ancestral y de la Educación Tolteca como un marco referencial distinto al hegemónico.

- 3) La construcción de un currículum corresponde a una comprensión filosófica y metodológica del sistema social, visto en tanto proceso de reproducción y también de transformación histórico-social (Kemmis, 1998),

De esta forma, el currículum es una manifestación política que planifica en términos pedagógicos una idea del mundo. Los elementos de la propuesta curricular de Educación Tolteca contenida en el capítulo 4 parten de enfoque crítico, comunitario, participativo y emancipatorio del currículum oficial.

En este sentido, la propuesta curricular de Educación Tolteca considera la definición de los elementos constitutivos del currículum en términos de inclusividad, participación comunitaria, cooperación y emancipación en la construcción social (Kemmis, 1998).

La construcción de la propuesta curricular de Educación Tolteca es un asunto en el que se deben involucrar los sujetos cognoscentes activos, en tanto se reconozcan como agentes de la historia, responsables de elegir el enfoque epistemológico y metodológico de su propuesta de estudio (Kemmis, 1998).

La revisión colectiva del Modelo de Educación Tolteca en un contexto particular de cultura decolonial como es la historia de la educación en México se configura como un bloque de trabajo obligado para poder identificar la pertinencia de la propuesta en los contextos actuales.

De esta forma, una de las tareas de investigación pendientes es identificar las condiciones concretas en las que podría operar la propuesta curricular de Educación Tolteca, considerando el contexto actual de la educación en México, en términos de política educativa, condiciones socioeconómicas y culturales, de actores y escenarios para la puesta en práctica del Modelo de Educación Tolteca.

La propuesta curricular de Educación Tolteca es un aporte hacia la descolonización epistemológica, entendida como una tarea que hay que crear, en aras de dejar de repetir acríticamente el pensamiento occidental y en vez de ello, construir conocimiento desde los referentes empíricos concretos de México y de América Latina.

Esta propuesta es frontal contra el pensamiento europeo hegemónico y, en la misma medida, es necesaria. Con ello, se asegura que no se puede evadir la construcción de nuestra realidad. Es menester desafiar la ilusión de la caverna de Platón contemporánea y atreverse a generar un aprendizaje alternativo acorde con los modelos de persona, mundo, vida y sociedad Tolteca.

Anexo 1. Temarios del *kalpulli Texpapalot*

Temario 1

1) Numerales

- Historia
- Tradición
- Cultura

○ Numerales 1-20

- Sumar, restar, multiplicar

2) Introducción al *nepohualtzintzin*

- Construcción, actualización, uso
- Aritmética VS cómputo azteca
- Operación azteca, números

arábigos

3) Cuatro rumbos

- Colores, orientación, energía, trabajo

- Construcción ceremonial

- Geometrías

- *Falmanalli, tonalli machiyot*

- *Itzacualizti, nahui ollin*

4) Trece cielos 1-13

- Los 9 niveles

- 1-4

- 6-9

5) Cronología de la Danza. Replicando la naturaleza

- Ritual

- Ceremonial

- Guerrera

- Orden

Otras danzas

Presentación y adquisición de la Danza

Niveles de la Danza

- *Fayacanqueh*

- *Macehualizti*

- *Temachtiani*

- *Famatini*

- *Famacaxqueh*

1. Estructura

2. Matemática, pasos

3. Recuperación sincretismo actualidad

4. Atuendos para la danza

- Hombres

- Mujeres

Colloltin Ixcoatcozcat

Colores

Niveles de la danza

Filosofía

- Unificación con la naturaleza

- Unificación morfológica

- Universo observable

Enseñanza de los abuelos para la vida

- Libro de los coloquios

- Diferencias culturales

Introspección

Lugares sagrados

Meditación

Posturas energéticas

- Carga

- Descarga

- Expansión

- Mínima

- Generadores

- Cerradura

Temario 2

- Culturas originarias en la actualidad

- México

- Nahuatl (pronunciación)

- Reglas

- Composición

- Gramática

- Sustantivos. Plural, posesivo, adjetivo, colores, números, verbos, conjugación

Escritura

- Fonética, pictográfica, figurativa
- Topónimos y onomásticos
- Ubicación código, escultura, tablero, alfarería
- Ejercitar composición

Dioses que no son Dioses

Deidades o Ciencia. Panteón

- *Teot*
- *Omteot* en los pueblos originarios

- 4 *Tezkatipoka* leyenda
- *Moyocoyani Teyocoyani*

Ipalnemohuani

Temario 3

- Historia oficial
- Las grandes mentiras del mundo
- Sacrificios humanos. La realidad y el mito
- Mexicanidad. Rescate resurgimiento
- Deformaciones del conocimiento. Las piezas del rompecabezas
- El *kalpulli* constitución y función
- Cosmovisión mexicana
- Los 4 *Tezcatipohcah*
- Introducción al idioma *nahuatl*
- Números. Los calendarios
- Esencias generadoras
- Esencias activadoras
- Representación códigos, escultura, alfarería.
- Juegos (4 viñetas vacías)
- Matemáticas prehispánicas
- Representación simbólica
- *Ixtacoliuhqui*
- Monte Albán

- Construcción
- Arquitectura

Temario 4. Huehuet

Sesión 1

Teoría del tambor

Armado de *panhuehuet*

Tambor de uso personal

Sesión 2

Teoría notas iniciales

Armado

Armado *cahuaste* baqueta

Sesión 3

Teoría tiempos música

Lijar

Armado baqueta

Sesión 4

Teoría tambor prehispánico Mexica

Pintado aro

Terminado de baquetas

Sesión 5

Colocar parche (secado)

Sesión 6

Introducción figuras

Compases

Ritmo No. 1 Canto

Sesión 7

Ritmo No. 2

Ritmo No. 3

Ritmo No. 4

Canto

Sesión 8

Ritmo No. 5

Canto

Sesión 9

Ritmo No. 6
Ritmo No. 7
Ritmo No. 8
Canto

Sesión 10

Ritmo No. 9
Ritmo No. 10
Ritmo No. 11
Canto

Sesión 11

Ritmo No. 12
Ritmo No. 13
Ritmo No. 14
Canto

Sesión 12

Ritmo No. 15
Ritmo No. 16
Ritmo No. 17
Canto

Sesión 13

Ritmo No. 18
Ritmo No. 19
Ritmo No. 20
Canto

Sesión 14

Ritmo No. 21
Ritmo No. 22

Sesión 15

Reconocimiento
1 al 22

Sesión 16

Ritmo No. 23

A, B, C

Sesión 17

Ritmo
D, E, F

Sesión 18

Ritmo
G, H

Sesión 19

Cierre

Sesión 20

Elección 3 ritmos
Presentación
3 cantos

Sesión 21

Presentación
Formal

Temario 5. Tonalpohualli

Sesión 1

Cosmovisión
Cosmología
Cosmogonía

Sesión 2

Idioma, lengua *nahuatl*

Sesión 3

Números
- Significado
- Orden
- Numerales

Sesión 4

Correlación antropológica
Origen prehispánico
Calendarios

Sesión 5
 Sus imágenes códices
Amoxti

Sesión 6
 Tablas Práctica 1

Sesión 7
 Tablas actuales

Sesión 8
Tonalpohualli cuenta. Práctica 1

Sesión 9
Tonalamat características

Sesión 10
 Elaboración del *Tonalpohualli*
Tonalamat

Sesión 11
 Terminar *amoxti*
 Significados

Sesión 12
 Presentación
Temario 6. Huehuet Sinfónico
Sesión 1
 El tambor
Huehuet prehispánico

Sesión 2
 Compases compresión

Sesión 3
Cahuastes elaboración

Sesión 4
 Figuras

Sesión 5
 Silencios

Sesión 6
 Figuras unidad

Sesión 7
 Figuras unidad

Sesión 8
 Figuras unidad

Sesión 9
 Ritmo 1
 Danza

Sesión 10
 Danza

Sesión 11
 Danza

Sesión 12
 Danza

Sesión 13
 Danza

Sesión 14
 Danza
 Reconocimiento 1
Temario 7. Los elementos
Iniciación Tierra
 Se entregaron semillas 3 a cada portador de la tierra
 Deberán cuidar y cultivar su milpa
 Maíz, frijol y calabaza
 Al finalizar 180 días
 Deberán entregar 1 mazorca hasta 3 a sus maestros

Iniciación Agua

Ceremonia de petición del agua

Se preparan o llevan tortillas

Papel amate picado

A elección y en grupo realizar

Ofrendas

1. Sangre por punción

2. Danza, descalzo

Estas se hacen sin quejarse y en

grupos

3. Sudor

4. No tomar agua 2 días

Iniciación de los Vientos

Trabaja petición de sus maestros.

Elaboración caracol. Ya lo tienen

Recolección de viento. Todos tipos

Iniciación Fuegos

Están presentando su sahumerio. La

prueba ofrenda se realiza en *Mikailhuit*

Recursos por utilizar

Atuendo blanco

Pinta *tonalamat*

Amaranto

Cocoa

Miel

Recipiente hondo preparación

Charola colocar porciones

Preparado a mano hasta lograr la
consistencia

Temario 8. Cosmovisión

- La historia oficial

- Las grandes mentiras del mundo

- Sacrificios humanos realidad o
mito

- Mexicanidad rescate o
resurgimiento

- Deformación del conocimiento

- Las piezas de un rompecabezas

- El *kalpulli* constitución y función

- *Nahui ollin*

- Cosmovisión mexicana

- Los cuatro Tetzcatipohca

- Introducción al idioma nahuatl

- Los calendarios Mexicah

- Los números

- Iconografía

- La danza (sus niveles)

- Vestimenta

- *Amoxti* códices

- La viruela en México

- Ruta de Cortez

- Caída de *Tenochtitlan*

- Entrega de la ciudad (defensa de
Fatellolco)

- Evangelización, sincretismo

Temario 9

- La vida de *Cuauhtemoc*

- Resumen. Revisión histórica

- Proyecto calendárico

- Lectores e informadores

- Niveles de la danza (Práctica

Armas)

- Atuendos 2

- Historia de matanza de *Fatellolco*

- Los *kuexueyotl*

- Lugar de trabajo (*Xite Mitotiani*)

- Papel *Amat*

- Idioma *Nahuatl* 3

- Adjetivos verbos

- Que es el fuego nuevo

- Los signos descripciones

naturales

- La población. *Anahuac*

- Panteón *Mexica* 2

- Arquitectura *Anahuac* 2

- Abaco 1 inicio

- Códices 2

- El viejo Mundo

Temario 10

- Descripción Códice Borgia
- La Gran *-Xiuhcolihqui-*
- *Ometeot* concepto
- *Tezkatipohca Ketsalcoat*
- *Temaskal* 1
- Aliento *-ilhiyot-*
- *Mexhintin*
- La Peregrinación *Tamoanchan*
- Lámina 1- Feyervary
- Mujer, Importancia Antigüedad
- *Tecuixpo*

Temario 11. Danzas

- Matemática
- Resguardo
- Origen Prehispánico
- Origen Generación-Generación
- Explicación
- Ejecución
- Posturas
 - Arma

Referencias

- Acosta, Joseph de. (1978). *Vida religiosa y civil de los indios*, México: UNAM.
- Aguirre Lora, María Esther. (2010). Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos. *Perfiles Educativos*, XXXII(129), 145-162.
- Aguirre, Lucía & Odriozola, Alberto. (2000). La alternativa humanista para la educación superior del siglo XXI, *Revista Electrónica Sinéctica*, (16) 45-52.
- Alba, Alicia, et.al. (Coord.). (2003). Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad, del área temática Filosofía, teoría y campo de la educación, perspectivas nacionales y regionales del estado del conocimiento. *La investigación educativa en México, 1992-2002*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Alcaraz Salgado, Iván Agustín. (2015). *El huehuetl sinfónico 21 Danzas. Método práctico para la ejecución del Huehuetl nota por nota*, México.
- Alcohólicos Anónimos (AA). (1934). *El libro Azul. El libro grande*. México: Alcohólicos Anónimos.
- Alcohólicos Anónimos (AA). (1955). *Doce pasos*. México: Alcohólicos Anónimos.
- Alirio Pérez, Ángel, et.al. (2016). Una aproximación a las pedagogías alternativas. *Educere*, 20(66) 237-247.
- Anctil Avoine, Priscyll. (2019). Transitando lo cotidiano: método autobiográfico en estudios de género en Bucaramanga, Colombia. *Sinéctica*, (52). doi: 10.31391/s2007-7033(2019)0052-006
- Andrade Cortés, Luz María. (2018). *Resistencias a la práctica educativa escolar tradicional: experiencias de pedagogías alternativas en la zona montañosa del Estado de Veracruz (2017-2018)*. (Tesis inédita de maestría en Sociología Rural). Universidad Autónoma Chapingo, Estado de México.
- ANUIES. (2023). Información y servicios. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Aparicio Cid, Raquel & González Gaudiano, Edgar J. (2018). La dimensión ambiental en las prácticas educativas comunitarias de un municipio indígena campesino. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1).
- Asociación de Centros Educativos (ACE) Waldorf. Recuperado de <http://colegioswaldorf.org>
- Azorín Abellán, Cecilia Ma. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, XL(161).

- Baena Paz, Guillermina. (Coord.). (2015). *Planeación prospectiva estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*, México: UNAM.
- Barajas Lucio, Monserrat. (2017). Educar para cooperar o morir en el capitalismo, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73) 217-244.
- Barroso Tristán, José María & González-Monteagudo, José. (2018). Perspectivas de estudiantes universitarios sobre autoridad, ética e ideología docente en Brasil, *Perfiles Educativos*, XL(161).
- Benavente de, Toribio Motolinía. (1996). *Historia de los Indios de la Nueva España*, España: Real Academia Española.
- Bertaux, Daniel. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. España: Bellaterra.
- Bidaseca, Karina & Meneses, María Paula. (Coord.). (2018). *Epistemologías del Sur*. Argentina: CLACSO.
- Bono, Adriana et.al. (2018). “Tareas de clase de gestión metacognitiva. Una propuesta de intervención pedagógica en el aula universitaria”, *Innovación educativa*, 18(78).
- Borbolla de la, Oscar. (2020). *La rebeldía de pensar*. México: FCE.
- Calvo Muñoz, Carlos. (2014). Del mapa escolar al territorio educativo: *disoñando* la escuela desde la educación, *Form. Univ.* 7(4).
- Carrillo Trueba, César. (2006). Pluriverso. Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo, México: UNAM.
- Caso, Alfonso. (1953). *El pueblo del Sol*. México: FCE.
- Castaneda, Carlos. (1998). *El lado activo del infinito*. México: De bolsillo.
- Castaneda, Carlos. (2019). *El fuego interno*. España: Gaia.
- Código Aubin. (2009). *Arqueología mexicana*, XVII(99).
- Código Borbónico. (2009). *Arqueología mexicana*, edición especial, (31), pags. 20-45.
- Código Borgia. (2009). *Arqueología mexicana*, (98), pags.16-17.
- Código Fejérváry-Mayer. (2005). *Arqueología Mexicana*, edición especial, (18), pp. 22-23.
- Código Magliabechiano,
<https://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/piedra/calendario.html>
- Código Vaticano, <https://pueblosoriginarios.com/meso/valle/azteca/codices/rios/rios.html>
- Código Matritense de la Real Academia (2013),
<https://bibliotecadigital.rah.es/es/consulta/registro.do?id:57663>
- Consejo de Organizaciones y Pueblos Indios del Valle de México (COPI). (1994). *Consigna del Alba del Sexto Sol*: México-Tenochtitlan.

- Data México. (2024). Ecatepec de Morelos. Municipio del Estado de México, Recuperado en <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/ecatepec-de-morelos>
- De Zubiría, J. (2010). Los modelos pedagógicos. Bogotá: Magisterio Editorial.
- Devia Cárdenas, José Agustín. (2018). La biopedagogía: una mirada reflexiva en los procesos de aprendizaje. *Praxis & Saber*, 9.
- Díaz Cántora, Salvador. (1995). Huehuetlahtolli, *Libro Sexto del Códice Florentino*, México: UNAM.
- Díaz Gómez, José Luis. (2007). El revuelo de la serpiente: Quetzalcoatl resucitado. México: Herder
- Díaz Infante, Fernando. (1987). *La estela de los soles o calendario azteca*, México: Panorama.
- Durkheim, Emile. (1982). *La división del trabajo social*, España: Editor.
- Elías, Norbert. (1989). *El proceso de la civilización*, México: FCE.
- Erikson, Erik H. (1978). *The life cycle completed*, London: W-W Norton & Company.
- Escalón Portilla, Edith & González Gaudiano, Edgar. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15). México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios en Educación.
- Espinosa Torres, Iván de Jesús & Pons Bonals, Leticia. (2017). Valor pedagógico de las narrativas escolares. Configuración de currículos regionales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (1), 7-41, México: Centro de Estudios Educativos, A.C.
- Espinosa-Saldaña Barrera, E. (2000). Apuntes sobre el desarrollo de la jurisprudencia constitucional aplicable a los derechos fundamentales en los E.E.U.U. *Ius et Veritas*, 10 (21), pp. 26-41
- EZLN, Ejército Zapatista de Liberación Nacional. (1994). *Primera Declaración de la Selva Lacandona*, Chiapas, México.
- Farrel, Joseph P., et.al. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII (2), 9-40, México: Universidad Iberoamericana.
- Fernández, Adela. (1992). *Dioses prehispánicos de México. Mitos y deidades del panteón nahuatl*. México: Panorama.
- Feyerabend, Paul K. (1970). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. México: Planeta-Agostini.

- Flores Lázaro, Julio César & Ostrosky Solís, Feggy. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana, *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 47-58.
- Florescano, Enrique. (1971). Origen y desarrollo de los problemas agrarios de México, México: Era/SEP.
- Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1982). *La educación como práctica de la libertad*, México: Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (1973). *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*, España: Alianza.
- Fromm, Erich. (1959). *El arte de amar*, España: Paidós.
- García-Huidobro, Munita Rosario. (2018). Artistas-docentes que aprenden a enseñar. Abrir espacios pedagógicos y transgredir dualidades, *Innovación educativa*, 18(77), pp. 39-56, México: Instituto Politécnico Nacional.
- Garibay K., Ángel M. (2020). Huehuetlatolli, Documento A. *Tlalocan. Revista de fuentes para el conocimiento de las culturas indígenas de México*, 1(2), pp. 81-107. doi:10.19130/iifl.tlalocan.1943.521
- Giroux, Henry. (1992). Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización. *Teoría y Resistencia en educación*, México: Siglo XXI.
- Gómez Hurtado, M., & Polanía González, N. R. (2008). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia, *Tesis de maestría*, Universidad La Salle.
- González Casanova, Pablo. (2017). *Las nuevas ciencias y las humanidades. De la academia a la política*, Argentina: CLACSO.
- González Rodríguez, Guillermo Isaac. (2017). La senda del perdedor; las políticas de cambio en la educación superior de México. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(14), México: Universidad de Guadalajara.
- Gortari de, Eli. (1987). *Del saber y la técnica en el México antiguo*, México: UNAM.
- Grundy, S. (1998). El currículum como praxis, *Producto o praxis del currículum*, España: Morata.
- Grupo Educativo IMEI. (2023). Portal informativo, *Educaedu*, <https://www.educaedu.com.mx/centros/grupo-educativo-imei-s-c-uni2577>
- Guiteras Holmes, Calixta. (1966). *Los peligros del alma. Visión del mundo de un tzotzil*, México: FCE.
- Guzmán Preciado, Rodrigo. (2017). Educación superior en México: los académicos y su formación después de la expansión. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Hernández, J., Quintano, J., & Ortega, S. (2014). *Utopía y Educación. Ensayos y Estudios*: FahrenHouse.
- Iglesias Ponce de León, Ma. José, et.al. (editores). (2006). *Nuevas ciudades, nuevas patrias. Fundación y relocalización de ciudades en Mesoamérica y el Mediterráneo antiguo*, Madrid: Sociedad Española de Estudios Mayas.
- IMEI 1 de mayo (2023). Información general. Recuperado en https://pt-br.facebook.com/people/Roce-A-Primero-de-mayo/100063543882411/?referrer:services_landing_page
- IMEI Coacalco-Tultitlán (2023). Información general. Recuperado en <https://imeicoacalco.com.mx/PLANTEL-COACALCO-TULTITLAN/>
- IMEI Pirámide (2023). Información general. Recuperado en <http://imeipiramide.edu.mx/#!/conocenos>
- IMEI Tecamac (2023). Información general. Recuperado en https://web.facebook.com/GrupoEducativoImeiTecamac/?locale=es_LA&rdc:1&rdc:2
- IMEI Texcoco (2023). Información general. Recuperado en <https://grupo-educativo-imei-texcoco.negocio.site/>
- Internacional de la Educación. (2020). *Proyecto de Escuelas Democráticas, Oficina Regional de América latina*. Costa Rica.
- Juárez Núñez, José Manuel & Comboni Salinas, Sonia. (2017). Administración vs Academia en la educación superior, *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), pp. 63-80, México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Kemmis (1998) “Hacia el restablecimiento del debate y de la teoría de la educación”, en *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid
- Kirchhoff, Paul. (1960). Mesoamérica, sus límites geográficos, composición étnica y caracteres culturales, *Suplemento de la revista Tlatoani* 3, México: ENAH.
- Klaric, Jürgen. (2012). *Un crimen llamado educación, video documental*, BiiA Films.
- Kobayashi, José María. (1996). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*, Ecuador: Abya-Yala.
- La educación prohibida. (2012). video documental, Eulam producciones & reevo.org
- Las Casas, Bartolomé. (1875). *Historia de las Indias. Tomo 2*, Madrid: Imprenta de Miguel Ginesta.
- León M., Macuilmazatl Roberto. (2004). *Cauhpohualtzitzin. Venerable cuenta del tiempo*, México: Amoxcalli Yei Tecolotl Omeyotiliztli.
- León Portilla, Miguel (2016). *Cantares mexicanos. Volumen I: Estudios*, México: UNAM.

- León Portilla, Miguel. (2010). Tula Xicocotitlan: historia y arqueología. *Estudios De Cultura Náhuatl*, 39 (039).
- León-Portilla, Miguel. (1956). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, México: UNAM.
- León-Portilla, Miguel. (1991). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, México: FCE.
- León-Portilla, Miguel. (2001). *Rostro y corazón de Anahuac*. México: SEP, Cámara Nacional de la Industria Editorial, Asociación Nacional del Libro, A.C.
- López Austin, Alfredo (2015). *Las razones del mito. La cosmovisión mesoamericana*, México: Era.
- López Austin, Alfredo. (1985). *La educación de los antiguos nahuas T. I*, México: El Caballito.
- López Austin, Alfredo. (1994). *El conejo en la cara de la luna*, México: INI/CNCA.
- López Austin, Alfredo. (2006). *Los mitos del tlacuache. Caminos de la mitología Mesoamericana*, México: IIA-UNAM.
- Lunes Jiménez, Elena. (2011). El Ch'ulel en los Altos de Chiapas: estado de la cuestión, *Rev. pueblos front. digit.* 6 (11), San Cristóbal de Las Casas, México.
- Maldonado Ramírez, Carlos Luis. (2017). La investigación como método pedagógico: hacia la innovación docente en contextos comunales. El caso de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), Mixe, Oaxaca. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14), México: UNAM.
- Marín, Guillermo. (2009). *Pedagogía Tolteca*, México: toltecayotl.org
- Mata García, Bernardino. (2018). La educación en la lucha y emancipación de los pueblos: un aprendizaje de la práctica social, González et.al. (Coord.). *Escuelas Campesinas. XV años de caminar en la construcción de saberes colectivos*. México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Mata García, Bernardino. (coord.). (2005). *Escuelas campesinas: sus logros en experimentación y capacitación (Memoria)*, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Mata García, Bernardino. (Coord.). (2014). *Escuelas campesinas en México: diagnósticos y aportes a la educación rural alternativa*, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Mejía Montes de Oca, Pablo & Contreras Carbajal, José Javier. (2017). La nueva gerencia pública y la burocracia en la educación superior. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Método Asiri. (2020). Información general, Recuperado en <http://ivetteenvalencia.blogspot.com/p/presentacion-sistema-asiri.html>
- Meza Gutiérrez, Arturo & Cauzard, Isabel. (2020). *Arte de calcular el Cauhpohualli. La cuenta del tiempo*, México: Altepétl.

- Mignolo, W. (1992). Nebrija in the New World. The Question of the Letter, the Colonization of American Languages, and the Discontinuity of the Classical Tradition. *L'homme*, 32, p. 185-207.
- Miklos & Arroyo. (2015). El oficio prospectivo en la práctica, en Baena Paz, Guillermina. (Coord.). *Planeación prospectiva estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*, México: UNAM.
- Mondragón Santoyo, Cristina. (2001). La educación en el México Antiguo: Tenochtitlan, *Revista Red Escolar*, 3(10), México.
- Morales-Gómez, Gonzalo, et.al. (2019). ¿qué significa “fundamentos filosóficos” de un modelo educativo de calidad?, *Revista Ciencia Unemi*, 12(31), p. 116-127 Ecuador: Universidad Estatal de Milagro.
- Moreno de los Arcos, Roberto. (1967). *Los cinco soles cosmogónicos*, México: Instituto de Investigaciones Históricas UNAM.
- Morín, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. (20): Universidad de Granada.
- Morris, Erick. (2017). Una mirada a la educación popular y las Epistemologías del Sur: la Universidad Popular de los Movimientos Sociales. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, 19(1): Universidad de Coimbra.
- Ordóñez Peñalongo, Jacinto. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, 26 (2), México.
- Parsons, Talcott. (1951). *El sistema social*, México: Alianza
- Peirce, Charles S. (2008). El pragmatismo, Madrid: Encuentro.
- Peralta Flores, Araceli. (2014). Petición de lluvia y fertilidad de la tierra en el paisaje ritual xochimilca, *Arqueología Mexicana* (125), pp. 80-85, México.
- Piaget, Jean. (1999). *La psicología de la inteligencia*, Barcelona: Crítica.
- Pierrakos, Eva & Thesenga, Donovan. (1994). *No temas el mal. El método Pathwork para transformar el ser inferior*, México: Fundación Pathwork.
- Popol Vuh. Las antiguas historias del Quiché*. (1947). México: FCE.
- Raby, Dominique. (1999). Xochiquetzal en el Cuicacalli. Cantos de Amor y Voces Femeninas entre los Antiguos Nahuas. *Estudios de Cultura Náhuatl*, (30).
- Ramírez Duque, María Isabel. (2017). El carácter colonial del poder y del saber en el devenir de la Especialidad en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 5(14), México: Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad León, UNAM.

- Rivera Mateos, Manuel, et.al. (2017). Educación intercultural y culturas indígenas en América Latina: la licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* VIII(23), pp. 163-182, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación UNAM, Universia.
- Romero Vargas Yturbide, Ignacio. (1978). *Los gobiernos socialistas de Anáhuac*, México: Romero Vargas Editor S.A.
- Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao España: Universidad de Deusto.
- Ruiz, Miguel. (1998). *Los cuatro acuerdos. Un libro de sabiduría tolteca*, Barcelona España: Urano.
- Sahagún, Bernardino de. (1829). *Historia General de las cosas de la Nueva España, Tomo primero*, México: Porrúa.
- Salgado Medina, Rosa María, et.al. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, (50), México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores.
- Sánchez Barrera, José. (2022). Una breve digresión acerca del sentido del mundo y los valores. *Know and share psychology*, 3(4), p. 35–48.
- Sánchez Barrera, José. (2024). *Sistema de escritura “Un fonema un signo”*, México.
- Semanauak Tlamachtilyan. (2023). Información general, Recuperado en https://web.facebook.com/zemanauak/?locale=es_LA&rdc:1&rdc:2
- Shein, Max. (1986). *El Niño Precolombino*, México: Villicaña.
- Silva Cruz, Ignacio. (2021). *Huehuetlahtolli. La palabra antigua en las obras de Diego Durán y Hernando Alvarado Tezozómoc*, México: Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.
- Sousa Santos, Boaventura De. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Extensión. Universidad de la República / Trilce.
- Sousa Santos, Boaventura De. (2011). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social* (54) 17-39.
- Sousa Santos, Boaventura De. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CEDALC / CLACSO.
- Soustelle, Jacques. (1979). *El universo de los aztecas*, México: FCE.
- Stivalet Corral, Tlacatzin. (2001). *Nuestros soles, nuestra fuerza cósmica*, México.
- Szasz, Ivonne & Lerner, Susana. (Comp.). (2022). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México: El Colegio de México.

- Tanck de Estrada, Dorothy. (Coord.). (1963). *Historia Mínima. La educación en México*, México: El Colegio de México.
- Tapia Sosa, Ermel Viacheslav. (comp.). (2019), *Modelos Pedagógicos*, México.
- Tapia, Javier. (2020). *Mitología Azteca*, México: Plutón.
- Taylor S.J. & Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona España: Paidós.
- Tonalpohualtec (2021). *Correlación integral del tiempo en Anahuac*, México: Casa de Lenguas Originarias.
- Torres Carral, Guillermo Arturo. (2021). Acerca del concepto de socioecosistema. Un análisis eco-social. *Revista Textual*, (77), México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Trujillo Vargas, José Jesús (2020). Educación Superior y formación mercantilizada: ¿existe alternativa?, *Revista Educación*, 44(1): Universidad de Costa Rica.
- Valladares, Liliana. (2017). La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles Educativos*, XXXIX (158).
- Vasconcelos, José. (2023). *La raza cósmica*. México: Porrúa.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. (Coord.). (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*, España: Gedisa.
- Vela, Enrique. (2017). Las fiestas de las veintenas, *Arqueología Mexicana, Edición Especial*, (75), pp. 19-21.
- Velásquez Palacios, Martha-Isabel. (2015). La educación en el discurso pedagógico oficial, ¿un asunto educativo?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (17), pp. 159-174, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Vélez Cardona, Waldemiro. (2003). Problemas, alternativas y tensiones en torno al financiamiento de la educación superior. *Perfiles Educativos*, XXV (100).
- Villagómez Rodríguez, María Sol. (2018). “Otras Pedagogías”: La experiencia de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe-UPS, *Alteridad*, 13(1), Ecuador.
- Wallerstein, I. (2001). *Unthinking social science, the limits of nineteenth century paradigms*, USA: Temple University Press Philadelphia.
- Weber, Max (1992). *Economía y sociedad*, México, FCE.
- Wilbert, Ken. (1979). *La conciencia sin fronteras. Aproximaciones de Oriente y Occidente al crecimiento personal*, India: Kairós.
- Wim, Hof. (2023). Wim Hof Method, Recuperado en <https://www.wimhofmethod.com/>
- Wittrock. (1997). *La investigación de la enseñanza*, España: Paidós.

Zavala, Silvio. (1947). La filosofía política en la conquista de América. México: FCE.

Zoraida Vázquez, Josefina, et.al. (1992), *La educación en la historia de México*, México: Colegio de México.