



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

*La veintena de la Piedra del Sol, fundamento de acción pedagógica y construcción de saberes en la comunidad de San Juan Solís, Hidalgo: un estudio de caso.*

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL  
DIPLOMA DE  
ESPECIALIDAD EN DOCENCIA

**Presenta:**

JUAN CARLOS ORTEGA MADRIGAL

**Directora de Proyecto Terminal:**

AMELIA MOLINA GARCÍA

Pachuca de Soto, Hidalgo, México, diciembre de 2016



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO**  
**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**  
**ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**



**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

La veintena de la Piedra del Sol, fundamento de acción pedagógica y construcción de saberes en la comunidad de San Juan Solís, Hidalgo: un estudio de caso.

Nombre del Estudiante

**Lic. Juan Carlos Ortega Madrigal**

Tutora

**Dra. Amelia Molina García**

Asesora

**Mtra. Patricia Pineda Cortez**

Primer lector

**Mtro. José Luis Horacio Andrade Lara**

Segundo lector

**Dr. Raymundo Monroy Serrano**

Diciembre de 2016

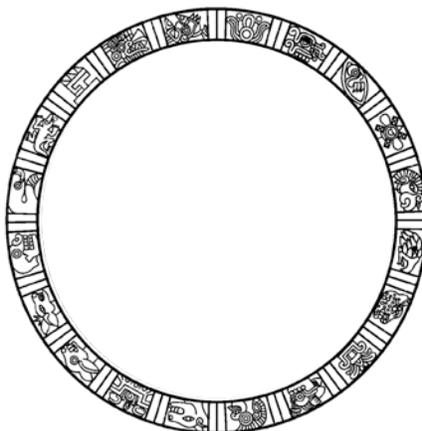
## Resumen

Proyecto de investigación que propone construir saberes y recuperar conocimientos tradicionales a partir de la veintena inscrita en la Piedra del Sol, monolito creado por los antiguos pueblos nahuas que habitaron durante el posclásico tardío la Cuenca de México, región en la cual se encuentra la comunidad de San Juan Solís, perteneciente al municipio de San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo.

A través del proyecto se pretende fundamentar la acción pedagógica ya iniciada en la enseñanza de la veintena por medio de informaciones traídas de la Antropología, la Arqueología, la Historia, los Estudios Mesoamericanos y conceptos emergentes en el discurso Pedagógico tales como la Educación Patrimonial, la Educación Estética, Intercultural, Intracultural y los Estudios Antropológico-Pedagógicos. Asimismo, se plantean algunas ideas relativas a la generación de conocimiento desde el paradigma constructivista, así como una vinculación posible de la veintena con el currículum nacional mexicano. Es oportuno apuntar que en las antiguas culturas mesoamericanas del Altiplano Central, la veintena formaba parte de aquello que debía aprenderse en el *calmécac*, pues los glifos que contiene forman parte importante de los códices.

Se propone realizar una investigación con Estudio de Caso, que en Educación pretende comprender programas y personas, así como aprender la manera en la que funcionan en sus aspiraciones y en la vida cotidiana (Stake, 2010), por ello se estudian los saberes acerca de la veintena que comparten algunas personas en la localidad de San Juan Solís, Hgo.

El proyecto se ubica en la línea de generación y aplicación del conocimiento de los Estudios Sociales y Culturales en Educación del cuerpo académico de Estudios Comparados en Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.



## Índice

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>5</b>
1.1. LA VEINTENA MEXICA <i>EN MANOS</i> DE UN EDUCADOR.....	5
1.2. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA GEOGRAFÍA REGIONAL .....	8
<b>2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>13</b>
2.1. LA VEINTENA INSCRITA EN LA PIEDRA DEL SOL.....	13
2.2. EDUCACIÓN, IDENTIDAD Y CULTURA.....	19
2.3. SABERES TRADICIONALES FUNDAMENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.....	24
2.4. APROPIACIÓN DE UN SABER MILENARIO, EL MESOAMERICANO.....	30
2.5. CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y ESTUDIOS MESOAMERICANOS.....	36
2.6. LA VEINTENA COMO CONTENIDO EDUCATIVO DEL ANTIGUO ORDEN.....	41
2.7. MÉXICO PREHISPÁNICO EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA DEL PAÍS.....	46
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>51</b>
3.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	53
3.2. OBJETIVOS.....	53
3.3. SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	53
3.4. JUSTIFICACIÓN.....	54
<b>4. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>56</b>
4.1. LA TEORÍA DE LA COMPLEJIDAD Y LA COSMOVISIÓN MESOAMERICANA.....	58
<b>5. METODOLOGÍA.....</b>	<b>63</b>
5.1. CRONOGRAMA.....	65
<b>6. FIGURAS.....</b>	<b>66</b>
<b>7. REFERENCIAS.....</b>	<b>76</b>

## **Presentación**

Ciencias de la Educación y Estudios Mesoamericanos convergen en este proyecto de investigación para profundizar en el conocimiento de veinte glifos inscritos en la Piedra del Sol con la intención de determinar las herramientas a través de las cuales dicha veintena puede ser compartida con las nuevas generaciones en atención a la riqueza de los saberes contenidos en ella.

El trabajo está estructurado por siete secciones, en la primera de ellas se presentan los antecedentes, distribuidos en dos apartados, uno de ellos se encuentra redactado en primera persona pues da cuenta del proceso del autor en el conocimiento de la veintena mexicana y el trabajo educativo desarrollado, mientras que el segundo apartado ofrece datos históricos y geográficos de la Cuenca de México, particularizando en el municipio de San Agustín Tlaxiaca, territorio en el cual se ubica el ejido de San Juan Solís, comunidad en la que nace el proyecto y en donde se propone realizar la investigación correspondiente.

En el segundo capítulo se presenta el Estado de la Cuestión conformado por siete apartados en los cuales se abordan diversas temáticas, todas ellas vinculadas a los campos generales de conocimiento ya enunciados. Se trata de un cuerpo de conocimientos interdisciplinarios a través de los cuales es posible aproximarse a la complejidad que entraña la “sencilla” veintena que se estudia, así como una serie de aportes pedagógicos, antropológicos e históricos que permiten comprender con mayor profundidad la educación de los antiguos pueblos nahuas, en la cual el estudio de la Veintena era prioritario.

El planteamiento del problema así como las preguntas, objetivos y supuestos de investigación han sido planteados en el tercer capítulo. La problemática central es la presencia de una visión occidental que demerita la cosmovisión indígena o mesoamericana, debido a los procesos de invasión colonial-imperial (Walsh, 2013) vividos en nuestra América. La justificación, también incluida en este apartado, retoma instrumentos jurídicos nacionales e internacionales que impulsan el trabajo educativo con saberes tradicionales para que la población reciba una educación de calidad, con alta pertinencia cultural que favorezca y garantice el *buen vivir* (sumak kawsay).

Los capítulos cuatro y cinco se encuentran íntimamente relacionados, pues en ellos se presenta una propuesta teórica – metodológica para llevar a cabo el proyecto de investigación,

donde los conceptos *construcción de saberes* complejos y *práctica educativa* progresista, representan el eje en torno al cual las elaboraciones teóricas de diversos autores se articulan.

En los dos últimos apartado se presentan las figuras utilizadas a lo largo del texto y las más de cien referencias utilizadas para la estructuración del presente proyecto intracultural, intercultural, etnoeducativo, mesoamericano y decolonial.

Este proyecto de investigación es una forma de realizar la *reflexión obsidiana*, es decir, la posibilidad de dar un lugar digno a la raíz indiana que se comparte en la tierra mexicana. Sirvan todas estas palabras como homenaje a las antiguas abuelas y abuelos de la región mesoamericana. *Tlazocamati*.

## 1. Antecedentes

### 1.1. La Veintena Mexica *en manos de un Educador*

Desde hace un lustro he establecido contacto con una familia que habita la comunidad de San Juan Solís, municipio de San Agustín Tlaxiaca, en el estado de Hidalgo, México (fig. 1.1). El mayor de sus integrantes, cuya identidad mantendré en el anonimato, es un auténtico líder comunitario y guardián de saberes del Antiguo Orden, es decir, de la etapa prehispánica, periodo que en América “abarca desde la aparición de la agricultura y la cerámica hasta la llegada de los españoles” (Menes Llaguno, 2013, p. 31). Él es cabeza de familia, tiene esposa, hijas, hijo, nietas y nietos. Estos últimos asisten a la escuela pública de la comunidad, en la que cursan la educación primaria. Durante algunas conversaciones las y los integrantes de esta familia han expuesto sus respectivas visiones de la realidad educativa de nuestra sociedad y, específicamente, de la que viven las niñas y niños que asisten a la escuela Francisco Sarabia ubicada en dicha población. Éste hombre expresó la importancia de educar a *los peques* en el conocimiento de *la cuenta*, es decir, del Tonalpohualli, hizo énfasis especial en comunicar los 20 signos de los días (fig. 1.2) y transmitir su valor.

El Tonalpohualli, cuenta de los días, se relaciona con lo que comúnmente se conoce como el ciclo de 260 días, cuya estructura consiste en una serie de veinte signos que se van sucediendo uno a uno, siempre en la misma secuencia y acompañados de un guarismo del uno al trece (Caso, 1969 en Villaseñor, 2007).

Este proyecto de investigación constituye una aproximación a la riqueza conceptual, simbólica y biocultural que contiene dicha secuencia de imágenes, desde la perspectiva pedagógica, reconociendo inicialmente que dicho saber mesoamericano, la veintena mexicana inscrita en el primer anillo de la Piedra del Sol (fig. 1.3), a la cual me referiré de aquí en adelante como Veintena, formó parte esencial de lo que hoy conocemos como *currículum*, dentro de las instituciones educativas de la élite nahua, el *cálmecac*.

En 2013, pude familiarizarme con esos 20 glifos (fig. 1.2) a través de la publicación de la Maestra Egda Stivalet, *Calendario de la Cuenta del Tiempo Unificado* correspondiente al periodo del 26 de julio de 2013 al 25 de julio de 2014. A través de ella conocí mejor el trazo de cada una de las figuras y tuve un acercamiento a la riqueza simbólica de los glifos.

En el proceso de estructuración de este proyecto he podido apreciar la riqueza y la belleza de los saberes de los antiguos pobladores de la Cuenca de México construidos durante el posclásico tardío, conjunto de conocimientos que hoy son recuperados por los Estudios Mesoamericanos y cuya consideración desde las Ciencias de la Educación resulta pertinente pues nos permite aproximarnos a la realidad socio-histórica y cultural de la población mexicana, especialmente de quienes habitamos el centro del país.

La primera aproximación que tuve como educador a la Veintena fue participando como alumno del *Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica* que imparte el Centro Nacional de las Artes. Dentro del Diplomado, para acreditar el curso *Estudio de caso – Clínicas* debíamos realizar un proyecto interdisciplinario de intervención educativa – artística. La primera planeación del proyecto la realizamos entre 4 licenciados en Artes Visuales y yo, que me asumo como educador y tengo una formación inicial de Licenciado en Educación Especial en el área de Audición y Lenguaje por la Escuela Normal Superior de Especialidades en el Estado de Jalisco. Los profesionales de las artes egresaron del Instituto de Artes de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, a saber: Ángela M. Hernández Monroy, Luis Alberto Dimas Villegas, José Emilio Pacheco Vega y Jazzne Cristina Zapata Medina.

Propuse el tema a abordar y hubo consenso, elegimos la veintena inscrita en la Piedra del Sol, ésta se convirtió en el motivo de inspiración artística, de procesos de codificación y decodificación de símbolos, asimismo identificamos su vinculación con el currículum nacional vigente en la asignatura de Historia de 3° y 4° grado de educación primaria.

La primer implementación del taller, a modo de pilotaje, la realizamos en el Centro Estatal de las Artes de Hidalgo con el grupo de participantes del mismo Diplomado el 7 de noviembre de 2015, bajo la supervisión de la Mtra. Martha Espinosa.

Hernández Monroy, Dimas Villegas, Zapata Medina y yo implementamos la propuesta el 25 de noviembre de 2015 en el Colegio Versalles de la ciudad de Pachuca, Hgo. Reunimos a las y los estudiantes de 3°, 4°, 5° y 6° de primaria, que en total sumaron 20. Realizamos actividades de presentación de las y los participantes del taller, así como ejercicios de expresión corporal imitando el movimiento de algunos elementos de la veintena mientras se escuchaba música de Jorge Reyes, presentamos los glifos a través de Tecnología de la Información y la Comunicación, las y los participantes armaron rompecabezas del centro y primer anillo de la Piedra del Sol (fig.

1.4), también diseñaron figuras correspondientes a la Veintena usando las piezas de un tangram de triplay que mide 1 x 1 mts. e iluminaron en una hoja carta el dibujo digital de la Piedra del Sol.

El día 18 de mayo del año 2016 regresamos al Colegio, la intención era completar el taller de noviembre del año 2015, elaborando una máscara sobre un soporte de cartón, usando plumones de colores, papel de china y crepé, hojas de colores, brillantina, estambre y plumas de colores, mientras en el aula se respiraba el aroma del copal y se escuchaba música de Moncayo, Carlos Chávez, Silvestre Revueltas, Blas Galindo y Bernal Jiménez contenida en *Concertino, música mexicana de concierto*, grabado por la Orquesta Sinfónica Carlos Chávez, dirigida por Eduardo Diazmuñoz. La actividad se desarrolló en un horario de 8:00 a 10:00 horas, en la sesión participaron 15 estudiantes, 8 mujeres y 7 hombres pertenecientes a los grados de 3°, 4° y 5° de primaria. Algunos niños y niñas recordaban los nombres de algunos glifos presentados durante la sesión realizada seis meses atrás y recordaban historias que había escuchado referentes a Quetzalcoatl y asociaban las informaciones con el cuento del nacimiento del sol y la luna en la ciudad de Teotihuacán.

Gracias a los lazos personales de colaboración con la Diseñadora Gráfica Landi Martínez Murillo hemos elaborado un par de materiales didácticos con el centro de la Piedra del Sol y el anillo que contiene 20 glifos. Se trata de una placa circular de conglomerado de madera, con un diámetro aproximado de 120 cm. y 1.2 cm. de grosor, que fue grabada por un router con la figura referida. Asimismo existe un rompecabezas de 32 piezas hecho de triplay, cortado y grabado con láser, cuyo diámetro mide, aproximadamente 90 cm., el motivo también es el centro de la Piedra del Sol. Este último material fue usado por primera vez en las instalaciones de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio durante el Laboratorio “El tiempo del arte y la convivencia”, en el marco del *Diplomado Interdisciplinario para la enseñanza de las artes en la educación básica*, el día 29 de octubre de 2016 en la Ciudad de México, en dicha actividad participé como docente, en dupla con la artista visual Mayela Cardona. Las y los docentes del grupo 1 de la 16ª. emisión decidimos retomar como ejes temáticos la huella, la memoria y la identidad, por ello consideramos pertinente introducir textos y actividades vinculadas con los Estudios Mesoamericanos como detonador de un proceso para reflexionar respecto a la memoria, la huella y la identidad, todos elementos vinculados a la noción de tiempo.

Sirvan las palabras del cronista Hernando Alvarado Tezozómoc (León-Portilla, 2014, p. 34), las que a continuación refiero, como marco general para el desarrollo de éste proyecto de investigación, cuya intención es llevar al campo de las Ciencias de la Educación los saberes producidos por los Estudios Mesoamericanos, partiendo del entendimiento de la veintena mexicana inscrita en la Piedra del Sol.

“Nunca se perderá, nunca se olvidará,  
lo que vinieron a hacer,  
lo que vinieron a asentar en las pinturas:  
su nombre, su historia, su recuerdo.  
Así en el porvenir  
jamás perecerá; jamás se olvidará,  
siempre lo guardaremos  
nosotros, hijos de ellos, los nietos,  
hermanos, bisnietos, tataranietos y descendientes.  
Quienes tenemos su sangre y color.  
Lo vamos a decir, lo vamos a comunicar  
a quienes todavía vivirán, habrán de nacer,  
los hijos de los mexicas, los hijos de los tenochcas.”

## **1.2. Antecedentes Históricos de la Geografía Regional**

Los símbolos contenidos en la Piedra del Sol poseen una riqueza histórica milenaria, pues corresponden a construcciones estéticas / simbólicas de pueblos cuya interacción con el entorno, de lo que hoy conocemos como México, iniciaron en el año 35,000 antes de nuestra era (Escalante Gonzalbo, 2011). y cuyo saber se fue transmitiendo por generaciones, sujeta a transformaciones en atención al contexto. Quienes habitaban la región de la Cuenca de México hasta antes de la llegada de los españoles, poseían mayor conocimiento y proximidad a la herencia milenaria a la que se hace referencia.

A continuación se presenta una semblanza histórica de cómo se ha ido poblando el territorio del Altiplano Central, profundizando en la región en la cual se ubica actualmente el Estado de Hidalgo.

Las exploraciones de Tlapacoya, cerca de la ciudad de México, han demostrado la existencia de seres humanos en esta región desde hace unos 21,000 años. Hacia el año 7,000

antes de nuestra era vivió “el hombre de Tepexpan” (Bernal, 1973), que en realidad era mujer, parte de su esqueleto fue encontrado a la orilla del lago de Texcoco, se presume que durante una cacería murió siendo aplastada por un mamut (Escalante Gonzalbo, El México antiguo. Nueva Historia mínima de México., 2011).

La presencia de seres humanos en el actual territorio hidalguense se remonta, por lo menos, unos 24 mil años (Menes Llaguno, 2013), aunque existen planteamientos que afirman que “la presencia más temprana de seres humanos en algunos sitios del estado tuvo lugar, aproximadamente, 11,000 años atrás” (Ruiz de la Barrera, 2000, p. 23). Menes Llaguno (2013) asegura que actualmente contamos con abundantes y contundentes hallazgos, tales como una punta de proyectil de obsidiana verde encontrado en el Valle de Tulancingo y un hacha de pedernal en las inmediaciones de la zona arqueológica de Huapalcalco, objetos que pertenecieron a tribus nómadas – cazadoras cuya existencia se remontan a 7 u 8 mil años antes del presente. Luego de 3 o 4 mil años inició el cultivo del maíz en el centro del país y con ello el proceso de sedentarización en Mesoamérica. Los olmecas fueron los primeros en asentarse en lo que hoy conocemos como Hidalgo pues encontraron y explotaron en la región de Pachuca materias primas muy estimadas como el jade, la serpentina y diversas especies de obsidiana. Hacia los años 200 y 650, al noreste del lago de Texcoco, en los límites actuales de los estados de México e Hidalgo, nació y floreció la gran cultura teotihuacana, que influyó en toda Mesoamérica (Menes Llaguno, 2013) y cuyos efectos todavía vivimos los mexicanos hoy (Bernal, 1973). Los teotihuacanos fueron capaces de recoger la antigua herencia e ir mucho más lejos, construyendo una civilización urbana nunca antes conocida en el continente Americano (Bernal, 1973). “Entre el año 650 y 700 Teotihuacán parece haber sido saqueada, desmantelada e incendiada” (Martínez, 1988, p. 10)

El territorio hidalguense también ha sido testigo del devenir de los otomíes o hñähñus, pueblo de origen o procedencia imprecisa y con rasgos culturales trascendentes que se manifestaron en la religión y el idioma, logrando influir a pueblos como el mexica, que adoptó el culto a Cihuacóatl y a Mayahuel, deidad del maguey, padre y madre vieja (Menes Llaguno, 2013).

En el año 800 diversos pueblos nahuas arribaron al altiplano central transformando la realidad cultural de la región a través de diversas e intensas transacciones con las poblaciones ya instaladas y el desplazamiento o conquista de los pueblos otomíes que ocupaban la región. Uno

de estos pueblos, el tolteca, estableció estrecha relación con un grupo hñähñu establecido en Mahmení, territorio en el que fundan en el año de 873 la ciudad de Tula, que caería y sería abandonada en 1168 (Menes Llaguno, 2013). A mediados del siglo VIII, inicia el señorío tolteca en Tula Xicotitlán, Hidalgo, es aquí donde se transmiten las enseñanzas del sacerdote Quetzalcóatl, a quien después del año 895 se le rinde culto a través de símbolos de viento y las estrellas matutina y vespertina (Martínez, 1988, p. 11).

Hacia el año 1250 pueblos nahuas de las regiones norteñas, provenientes de Aztlán, arriban al territorio mesoamericano luego de la ceremonia en el cerro de Cohuatépetl ubicado en el Valle del Mezquital, probablemente se trata del que hoy llaman Hualtepec cerca de Huichapan, se trasladaron a Tula, después habitaron Atitalaquia, Tlemaco, Atotonilco de Tula. En su camino al Valle de México pasaron por Zapotlán, Tezontepec y Tizayuca, región que por los mexicas fue llamada el valle de la Teotlalpan, que significa “la tierra de los dioses”, también “el lugar de los muertos”. El pueblo mexica se ubicó a las orillas del lago de México y en 1325 fundan la ciudad de México Tenochtitlan. La dominación del pueblo mexica se extiende a los actuales territorios de Zempoala, Epazoyucan, Pachuca, Tlaquilpan, Tepeapulco, Tezontepec, Atotonilco de Tula, Sayula, Tula, Ixmiquilpan, Actopan, Atotonilco el Grande, Tecpatepec, Tetepango y Ajacuba. (Menes Llaguno, 2013, pp. 80-83). Estos datos confirman la presencia de nahuas en el estado de Hidalgo, por lo menos desde los albores del siglo XIV, este factor es determinante pues explica la valoración y aprecio que algunos habitantes contemporáneos de la Cuenca de México conservan por los saberes de los antiguos pueblos nahuas, tal es el caso de algunos pobladores de la comunidad de San Juan Solís, Hgo., quienes muestran aprecio por la cuenta de los 20 días, *cempohualli*, o “cuenta de uno”, “ésta es la cuenta de los días enumerados a la media luz de la creación, según las cosmogonías, y la de mayor contenido adivinatorio” que también se relaciona con “el cuerpo humano representado por distintas partes (fig. 1.5), así como en el número de dígitos en manos y pies” (Hill Boone, 2016, p. 38).

Los datos que hasta aquí se han presentado son de particular interés pues la contextualización de la investigación se ubica, como ya se ha señalado, en el Ejido de San Juan Solís, Hgo. (fig. 1.6), lugar en el que vive uno de los informantes más importantes para este proceso de investigación, quien es conocedor del Antiguo Orden y cuyas ideas han inspirado el inicio de este trabajo.

Bonfil Batalla afirma que el *México Profundo* es la expresión de la civilización mesoamericana que se encarna en los pueblos indígenas y grupos diversos que conforman la sociedad nacional, a este segundo grupo pertenece, sin duda alguna, la comunidad de San Juan Solís, pues aunque la población no habla una lengua indígena y tampoco se autodenomina como tal, algunas de sus formas de organización, costumbres, actividades y trabajos sí lo son, por ejemplo, en la comunidad persiste el oficio de tlachiquero, cuyo inicio data de la época prehispánica, esta actividad consiste en el cuidado y cultivo del maguey, planta de las maravillas. Asimismo, ha sido posible constatar que la población cuenta con un sistema familiar mesoamericano, descrito ampliamente por David Robichaux en *El sistema familiar mesoamericano y sus consecuencias demográficas: un régimen demográfico en el México indígena*, el cual se basa en un sistema de herencia de la tierra, que en términos de Augustins, se puede llamar “masculina preferencial igualitaria” (Robichaux, 2002).

De acuerdo a la *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México* publicado por el Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal de la Secretaría de Gobernación, el municipio de San Agustín Tlaxiaca (fig. 1.1.) pertenece a la región de la Cuenca de México. Tlaxiaca deriva de las raíces nahuas *taxco*, “juego de pelota”, en “entre” y *cuahuitl* “árbol”: Entre los árboles del juego de pelota. El suelo pertenece a la etapa primaria, es de tipo semidesértico, rico en materia orgánica y nutrientes. Su uso es primordialmente de agostadero y agrícola. La flora está compuesta por nopal pino y maguey y la fauna, entre otras especies, está integrada por liebre, conejo y codorniz (Centro Estatal de Estudios Municipales de Hidalgo, 1988).

Esta región fue habitada por tribus otomíes; quizá es la primera que se fundó en el distrito de Actopan, su iglesia, la de San Agustín fue construida en el siglo XVI y su erección como municipio se realizó el 26 de septiembre de 1872 (Centro Estatal de Estudios Municipales de Hidalgo, 1988). En la región se han encontrado importantes vestigios arqueológicos que dan cuenta de estancias de grupos nahuas. Existen datos que indican que radicaron pueblos otomíes que luego fueron influidos por toltecas que migraban hacia Tollantzingo y Tollán, más tarde los aztecas dominaron el Valle de México hasta la región del actual municipio de San Agustín Tlaxiaca. Actualmente, existe una carretera que va desde este municipio hasta Tula vía Ajacuba, lo que constituye una importante vía de comunicación terrestre, caminos que seguramente han sido transitados desde tiempos inmemoriales.

A 5.4 km al sur de San Juan Solís se encuentra San Mateo Ixcuinquitlapilco que fue alcaldía mayor y República de Indios con gobernador adscrito a la alcaldía mayor de Actopan, no es casualidad que actualmente algunas secretarías del gobierno estatal tienen establecidas delegaciones en Actopan que coordinan acciones en el municipio de San Agustín Tlaxiaca, tal es el caso de la Secretaría de Planeación, Desarrollo Regional y Metropolitano que da seguimiento a diversos asuntos del municipio a través de la Unidad de Desarrollo Regional VI, Actopan. Fue en 1920 que San Agustín Tlaxiaca se consigna como municipio libre, formando parte, todavía, del distrito de Actopan.

De acuerdo con datos del año 2010, extraídos del Sistema de Apoyo para la Planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias la población total del municipio de San Agustín Tlaxiaca es de 32,057 personas de las cuales 16,460 son mujeres y 15,597 son hombres, entre los cuales, 212 hablan alguna lengua indígena. La comunidad de San Juan Solís tiene una población total de 1,701 personas, lo que representa el 5.3% de la población total del municipio. La localidad pertenece al ámbito rural y presenta un grado de marginación bajo.

San Juan Solís tiene una escuela pública que imparte educación primaria oficial, de primero a sexto grado en turno matutino, cuyo sostenimiento financiero depende de la Entidad, que lleva por nombre Francisco Sarabia. Tiene una población de 337 estudiantes, 13 docentes, un director y 4 personas que se desempeñan como personal de apoyo; el promedio de estudiantes por aula es de 24.

## **2. Estado de la Cuestión**

Construir el presente apartado ha requerido la consulta de más de un centenar de libros y una veintena de ejemplares de revistas especializadas, así como la revisión de cerca de ciento cincuenta documentos electrónicos tales como: diccionarios náhuatl – español, tesis de maestría y doctorado, ponencias, artículos en revistas indexadas, así como diversos documentos normativos nacionales e internacionales. Las temáticas de dichas publicaciones son: Interculturalidad, Intraculturalidad, Antropología, Arqueología, Historia, Sociología, Educación Autónoma, Educación Patrimonial, Filología, Estudios Culturales y Estudios Mesoamericanos. Asimismo, fue necesario consultar versiones electrónicas o facsimilares de los códices de Tlaxcala, Florentino, Aubin y Mendocino. El 100% de las revistas especializadas han sido editadas en México, mientras que en el caso de los libros consultados, tan sólo un par son de origen español y el resto han sido editados en nuestro país. Para el caso de los documentos electrónicos el 60% de ellos son de origen nacional, mientras que el 40% pertenecen a países como Bolivia, Venezuela, Colombia, Ecuador, Chile, Argentina, Brasil, Honduras, Estados Unidos, Alemania, Finlandia, España y Francia.

### **2.1. La Veintena inscrita en la Piedra del Sol**

La Piedra del Sol (ver fig. 1.3), es un monolito que probablemente fue labrado alrededor de 1512, época de esplendor del pueblo mexica, por encargo de Motecuhzoma II (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2014), aunque existe otra versión que estiman que fue hecha durante el gobierno de Axayácatl, padre de aquel (Castro & Vallejo, 1989). “La composición de la roca con que fue elaborada es olivino de basalto, proveniente del sur de la Cuenca de México, quizá de San Ángel o el sur de Xochimilco”, pesa 24.5 toneladas y tiene un diámetro de 3.6 mts. (Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2014).

La escultura azteca fue encontrada el 17 de diciembre de 1790 “al poniente del Palacio Real” debido a las “reformas urbanas promovidas por el virrey conde de Revillagigedo (1789-1794) con el propósito de alinear la ciudad de México”. Desde su hallazgo la piedra circular despertó gran interés y curiosidad, más que cualquier otra antigüedad y se convirtió en tema de apasionados y eruditos debates. La Piedra del Sol representa los logros de la civilización mexica,

con sus precisos conocimientos astronómicos, sus complejos rituales calendáricos y su arte de esculpir. También ha sido llamada “reloj de Moctezuma”, “reloj de Sol”, o “calendario azteca”, “único instrumento astronómico que se conserva de los antiguos mexicanos” (Achim, 2011, pp. 182-185).

“La Piedra del Calendario Azteca es muy famosa y ha sido minuciosamente descrita. Su bibliografía es impresionante (García 1976; Ibarra Grasso 1978; Köhler 1979; Widdifield 1981; Fradcourt 1982 y Pasztory 1983: 169- 171) (...) Representa al Sol bajo varios aspectos y con sus muchas connotaciones: las relacionadas con el tiempo, con el espacio, con la unión de opuestos y con las moradas después de la muerte (...) la Piedra del Calendario representa al Sol tan completo como es posible (...), se le representa, primero, como la deidad que define y “es”: las partes del día (mañana y tarde), el día mismo, el “mes” de 20 días, el año (las *xiuhcōatls*), el período de 52 años (los quince) y las eras del mundo. Se enfatiza en la idea de que la quinta era sintetizaba las anteriores. El Sol representado es el que aparece a mediodía, el Sol de la unión de los opuestos” (Graulich, 2013, pp. 148-157)

La pieza contiene una riqueza simbólica digna de ser tomada en consideración, en el presente estudio se retoma sólo una parte de dicho bien patrimonial de la nación, la Veintena (ver fig. 2.1), cuyos elementos corresponden al entorno biocultural de los antiguos pueblos nahuas de la Cuenca de México.

Los glifos de la Veintena, asociados al ciclo de 260 días son:

“cipactli (monstruo de la tierra), ehecatl (viento), calli (casa), cuetzpalin (lagartija), coatl (serpiente), miquiztli (muerte), mázatl (venado), tochtli (conejo), atl (agua), itzcuintli (perro), ozomatli (mono), malinali (hierba torcida), ácatl (caña), océlotl (jaguar), cuauhtli (águila), cozcacuauhtli (águila de collar), ollin (movimiento), técpatl (cuchillo de pedernal), quiáhuatl (lluvia) y xóchitl (flor)” (López Austin, 1990, p. 29).

Los veinte logogramas, además de ser grabados en la Piedra del Sol, también fueron plasmados en innumerables monolitos y códices, los cuales cumplían con diversas e importantes funciones sociales en la época prehispánica. Los manuscritos eran usados para dibujar planos y mapas, matrículas de los tributos de los pueblos sujetos y señalar las fiestas de los dioses y sus respectivos ritos. El *tonalpohualli*, calendario religioso, además de señalar las festividades y las debidas formas de llevarlas a cabo,

“también se empleaba para pronosticar el futuro del recién nacido, determinar las fechas propicias de las ceremonias religiosas, como la purificación o el matrimonio, fijar la partida de los comerciantes, el principio favorables de una guerra o de la construcción de obras públicas, etc.” (Galarza, 2009, p. 13)

Al respecto Johansson (2005) señala que el *tonalpohualli* “constaba de 20 trecenas que sumaban 260 días” que se compenetraba con el *cempoallapohualli* compuesto de 18 meses de 20 días a los que se le añadía 5 días nombrados *nemontemi*. La interrelación de los días y destinos de ambas cuentas “integraban micrototalidades de veinte o de trece las cuales determinaban a su vez el sentido religioso del tiempo así contenido” (p. 149).

Los nahuas tomaron los signos de la veintena de la tradición mixteca, aunque fueron los olmecas quienes inventaron la cuenta que combina dos números fundamentales en la cosmovisión mesoamericana: el 13 y el 20 (López Austin, 1990; Tapia Díaz, 2005).

“La cuenta de 20 días, como unidad fundamental del tiempo, está obviamente relacionada con el sistema vigesimal mesoamericano empleado para contar. Sin embargo, no se sabe cuál llegó primero, si la secuencia de 20 días o el sistema de contar.

Pese a la importancia del 20 como base numérica fundamental en Mesoamérica, los 20 días individuales de esta cuenta se identifican con signos y no con números. Los aztecas, mixtecos y sus vecinos del Posclásico fuera del ámbito maya compartían los mismos signos, que son representaciones en figuras castamente realista de cosas y de hechos. (...) La secuencia maya de 20 días en general corre paralela a la secuencia del centro de México” (fig.2.2) (Hill Boone, 2016, p. 39).

López Austin (1990) afirma que el calendario de los pueblos “mesoamericanos estuvo basado en la idea de la materialidad del tiempo” la cual era una “sustancia divina, impercetible, que fluía al mundo del hombre con ritmos regulados por un turno muy semejante al de la participación tributaria de los individuos en el orden político indígena”. Los ciclos poseían diversas dimensiones, pues cada uno correspondía con “diferentes regularidades descubiertas en la naturaleza, cada unidad de sustancia temporal diferenciada cumplía su cometido de aparición sobre la Tierra”: el ciclo “de 365 días, próximo a la duración del año trópico”, en el que se distinguen las épocas de lluvia y de secas; “de un día, con sus unidades diurna y nocturna; de los movimientos astrales, principalmente el de las fases de la Luna”. Había otros ciclos muy

importantes “cuya dimensión correspondía a procesos naturales imaginarios o cuyo origen” no ha sido encontrado en investigaciones actuales: “el de los 9 días de los señores de la noche; el de 360 días, (...) redondeado por los 18 “meses de 20 días cada uno” y el de 260 días, uno de los más importantes, cuyo origen se atribuye a la combinación de los números 13 y 20. “Era básica la combinación” del ciclo de “365 días, que marcaba tanto las actividades laborales como las rituales, y el de 260, que establecía el orden de los destinos que regían la vida de los seres mundanos” (p. 29).

Hill Boone presenta en *Ciclos de Tiempo y Significado en los Libros Mexicanos del Destino*, la lámina 12 del Códice Borgia (ver fig. 2.3) en la que, según su interpretación, se representa la “creación de la cuenta del día y, por ello, del tiempo mismo”, por tanto, del calendario. De acuerdo a sus estudios es en esa “página donde los 20 signos de los días aparecen por primera vez en la sección narrativa, producidos con ayuda de los árboles direccionales”, a saber, copal, maguey, ceiba y calabazo que simbolizan el este, el norte, el oeste y el sur, respectivamente (2016, pp. 295-297).

De acuerdo con Tapia Díaz (2005) en *Tonalpohualli : Mathesis tolteca*, los 20 logogramas de la veintena poseen un valor matemático, cosmológico y cosmográfico, cada glifo, sirve para significar los dígitos vigesimales y revela sentido en la Teología, la Ontología, la Antropología y la Ética. Es preciso recordar que el “sistema vigesimal es patrimonio común de los pueblos mesoamericanos junto con la idea de dualidad” (pp. 61 - 62). Cada glifo recibe una personificación pues se encuentra asociado a una energía que lo rige, a una imagen teológica, cosmológica, cosmográfica, a un principio ontológico, axiológico, biológico y astral, cada logograma se le asocia con una zona energética del cuerpo, con uno de los veinte dedos, con una función psicológica y un color. En este sentido Chavero (1882) señala que los antiguos nahuas, como otras civilizaciones del mundo personalizaron todas sus ideas astronómicas y dieron forma material a sus simbolismos, así el entendimiento del Universo construido durante milenios desembocó en el diseño de la Veintena, entre otros desarrollos, tales como la construcción de ciudades así como diversas prácticas entre las cuales figuran las actividades artísticas y rituales.

Cabe señalar el aporte que hace Rémi Simeón en la introducción del *Diccionario de la lengua Náhuatl o mexicana* (1977) en el que apunta que:

“el sistema gráfico de los antiguos mexicanos pertenece a la clase de los jeroglíficos (...). Dicho sistema se compone de signos figurativos, tan pronto ideográficos como fonéticos, que indican

que los aztecas tuvieron para su escritura las épocas del simbolismo y del silabismo, sin que sea posible fijar la separación sensible de ese cambio, ya que no es raro encontrar en manuscritos originales el empleo de signos diferentes para indicar la misma expresión” (pp. XI-XII).

Las pinturas o signos figurativos tuvieron su origen o adquirieron cierto desarrollo entre los toltecas. Quetzalcoatl, el gran reformador, es considerado como el inventor del arte gráfico, pero no hay indicios del momento ni del lugar donde tuvo su origen el elemento civilizados. Al respecto León-Portilla (2014) cita el Códice Matritense de la Academia (fol. 144r): “En verdad con él se inició, en verdad de él proviene, de Quetzalcóatl, toda la Toltecóatl, el saber... Y los sacerdotes así guardaban en Tula sus preceptos, como se han guardado aquí en México...” (p. 14).

Cada glifo encierra una riqueza cosmogónica y conceptual importante, diversos autores los han estudiado desde diversas perspectivas. A continuación se presentan algunas ideas construidas a partir de un mismo glifo que se ha tomado como ejemplo: *Ácatl* / Caña. La intención es mostrar la riqueza contenida en un solo glifo, para ello se muestran elaboraciones de Chavero (1882), Galarza & Torres (2016) y Tapia Díaz (2005).

Chavero (1882) en su estudio arqueológico de la Piedra del Sol señala que *Ácatl* representa el oriente, el verano y el agua, también expresa la primera época del agua, *Atonatiuh*, todas las significaciones referidas tienen íntima relación con el sol, por ejemplo, por el oriente nace el sol, durante el verano se siente con intensidad el calor y su influencia sobre la Tierra, y “es signo del elemento agua y del *Atonatiuh* porque el dios del fuego reside en el agua”, el sol reside en el agua según la teogonía nahua. *Ácatl* significa caña, la que se da en los lagos, por ello a los cañaverales se les llama *acatla*. *Ácatl* también se representa con tres flechas, que se interpretan como los rayos del sol. *Ácatl* representa al sol, “el primero y principal de los dioses nahoas como creador y sustentador de la vida”. *Ácatl* no es el único glifo que hace referencia al sol, también *cipactli*, aunque este último representa “la primera luz que bajó del astro rey a alumbrar la tierra”, mientras que el glifo que nos ocupa “representa la lluvia de rayos de fuego con que el sol da calor y vida a nuestro mundo”. El *Ácatl* es creado por el dios creador *Xiuhhtlel* nocturno, pues “de la noche brontan al fin los rayos del sol y amanece el día”.

Galarza & Torres (1986) abordan el estudio del glifo *ácatl* en el Códice Mendocino, desde las perspectivas glífica, botánica y plástica, con el objetivo de descubrir “leyes gráficas,

fonéticas, temáticas, simbólicas, etc., que regían en la formación de estos << dibujos >> polivalentes y de múltiples funciones” así como “obtener: *lecturas* de elementos, en los diferentes casos como toponimia, antroponimia, cronología y paisaje fonético, así como la *temática* contenida en el glifo: diferentes tipos de plantas, agricultura, utilización, técnicas de obtención, de fabricación y de consumo”. El aporte en términos botánicos es que la planta a la que se refiere el glifo es un carrizo de tallos duros, huecos, que se da en lugares húmedos y pertenece a la familia de las Gramíneas, estos datos son fundamentales para conocer la significación del glifo. En su estudio revelan que la planta fue de utilidad para los antiguos nahuas, y aún lo es, por ello la representaron a través de dibujos, pues estaba en su cotidianidad, así como en sus actos sociales, ceremoniales o religiosos. El análisis glífico-temático permite “redescubrir el conocimiento indígena antiguo del mundo vegetal” y hacer “comparaciones y analogías con la botánica actual”. Lo anterior ha llevado a Galarza & Torres a considerar que en las poblaciones campesinas actuales indígenas o no persisten concepciones respecto al medio, en este caso vegetal, que fueron gestadas hace más de quinientos años (pp. 34-47).

Respecto al logograma *Ácatl*, Tapia Díaz (2005) inicia señalando que representa el número 13 de la veintena y simboliza un concepto ético. Como flecha hace referencia al poder y cuando es representado como planta indica rectitud, nobleza y espiritualidad. La imagen simboliza el eje que une Cielo y Tierra, su color es el amarillo. En términos psicológicos hace referencia a la voluntad. Coincide con Chavero en que cosmológicamente alude al sol y representa el oriente, región de la luz y la fertilidad, lugar del rojo y del negro es el *Tlillan – Tlapallan*, por lo tanto región de la sabiduría de Quetzalcóatl, agrega que se le asocia con la brillantez de Venus. El glifo está regido por Tezcatlipoca – Ixquimilli, Dios del castigo, Señor del castigo, fuente de todo Poder y Justicia. Desde la perspectiva teológica evoca a Ometéotl, rey de los dioses, patrón de jueces y gobernantes.

Hasta aquí, la revisión general de uno de los glifos, *Ácatl*, arroja un sinnúmero de temáticas posibles por ser abordadas en tanto saberes tradicionales y saberes contemporáneos, en diversos planos, tales como el plástico, botánico, cosmológico, simbólico, biológico, psico – corporal, astronómico, entre otros.

Sin lugar a dudas la revisión de los veinte logogramas, nos abre la posibilidad de recuperar y construir saberes desde diversas disciplinas artísticas y científicas, así como la oportunidad de profundizar en los códices “fuentes históricas de primera mano que dejaron

asentada la visión indígena por medio de sus manifestaciones artísticas plasmadas en su sistema de escritura, que nos hace reconocer y valorar nuestras más profundas y tradicionales raíces” (Galarza, 2009, p. 13).

## **2.2. Educación, Identidad y Cultura**

“Gran parte de la historia de México es comprensible a partir de sus montañas.  
El asiento de nuestras grandes formaciones culturales, el mundo náhuatl,  
está centrado en medio de montañas”  
(Ramírez , 2008, p. 113).

Los antiguos pueblos nahuas tuvieron conciencia de aquello que debía preservarse, es decir, de un legado (bio)cultural. Actualmente indígenas y mestizos vemos amenazada de varias formas nuestra herencia cultural (León-Portilla, 2014) y natural. Ante esta realidad emerge la importancia y trascendencia de educar en el aprecio por el patrimonio biocultural de nuestra nación, una de tantas vías para realizarlo es fijar la mirada en las montañas, es decir, considerar la cosmovisión mesoamericana cuyo legado sobrevive de múltiples y variadas maneras, abriendo la posibilidad de establecer un diálogo diacrónico / contemporáneo con otras formas de ver y entender la realidad, el cosmos. De acuerdo al Proyecto a través del cual se aprobó el Programa de Maestría y Doctorado en Estudios Mesoamericanos en la UNAM, el creciente interés por las culturas mesoamericanas se debe a la “necesidad cada vez mayor de conocimientos y métodos para generar un diálogo intercultural que permita un desarrollo integral de la sociedad nacional” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, p. 10).

“La gran conquista del ser humano ha sido la capacidad de recuperar el tiempo no vivido, tener memoria sobre las formas de vida anteriores, conciencia de otros tiempos más allá del nuestro propio. Esta capacidad de recordar más allá de nuestra vida y de nuestro contexto inmediato es lo que crea la cultura y lo que va construyendo la sociedad” (Rodríguez Martínez, 2009, p. 1)

Ya es tiempo de recordar, de hacer memoria, de desarrollar una conciencia histórica, principio necesario para la formación ciudadana, responsabilidad del Estado que la Escuela ha asumido, o debería de hacerlo cabalmente. Por ello, la Educación ha de apreciar, preservar y

difundir el acervo cultural para compartir elementos que posibiliten la búsqueda de sentido de vida y comprensión sobre su dinámica a través del tiempo y el espacio, desde un enfoque socio-histórico y cultural (Rodríguez Martínez, 2009), con la intención de favorecer procesos de aprecio por la diversidad, aspecto central de actuales planteamientos pedagógicos intraculturales (Riess Carranza, 2013) e interculturales (López Sánchez, Crispín Bernardo, Rodríguez Sánchez, Elizalde Trinidad, Gallardo Gutiérrez, González Petit, Berumen Campos, Badillo Ochoa, Jiménez Ocaña, Gómez Fernández, Lara Torres, 2008).

La interculturalidad es un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país, por lo tanto es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto cultural como al encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte. (López Sánchez, et al., 2008).

Bertely Busquets considera que la interculturalidad en el siglo XXI ha de contribuir a que la educación que se imparta sea relevante y de calidad, adecuada a las necesidades, expectativas y perfiles lingüísticos y culturales de la población mexicana. La educación a la que se refiere ha de nacer de un proceso etnogenético (término propuesto por De la Peña, en la cual la educación se construye a partir de las demandas populares, lo que implica construir la “educación pública intercultural desde abajo” (1998, pp. 100 - 101).

El Decreto por el cual se aprobó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018 señala la importancia de que las personas:

“reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad y respeto, que intenten comprenderlas y que sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana. Con ello se busca contribuir, desde el ámbito educativo, a eliminar las graves asimetrías valorativas que se derivan de relaciones de subordinación, discriminación y racismo que tienen raíces profundas en nuestro país”. (Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2014, p. 8)

Entonces la cultura es un eje fundamental de este discurso pedagógico, la cual es entendida como una construcción social e histórica que responde al proyecto particular que cada

pueblo se traza, cuya naturaleza es dinámica ya que los valores que se transmiten, crean, recrean y permanecen, se combinan en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos. Así, “la cultura se expresa en las relaciones que los seres humanos establecen en el mundo social, natural y espiritual” (López Sánchez, et al., 2008, p. 18).

Dietz y Mateos Cortés (2011) señalan que el “discurso intercultural” no es homogéneo, va tomando diversos matices de acuerdo a los sesgos disciplinares, así como a las políticas de identidad nacional y “las estructuraciones identitarias de las instituciones que la promueven” (p. 22). Asimismo, afirman que las relaciones establecidas entre *interculturalidad* y *educación* no son de dominio exclusivo del quehacer pedagógico, por el contrario requieren de un análisis interdisciplinar, que bien puede darse desde el “estudio antropológico – pedagógico de las estructuras y procesos intergrupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración que se dan en sociedades contemporáneas tan complejas como la mexicana” (p. 17).

Para Paulo Freire, en *Pedagogía de la Autonomía* (2004), la identidad cultural forma parte de la dimensión individual y de clase de las y los educandos, la cual ha de ser respetada profundamente por quien lleva a cabo la práctica educativa progresista, pues en ella habita la experiencia histórica, política, cultural y social de hombres y mujeres que permitirá, aunque paradójicamente también obstaculizará, la posibilidad de que cada persona en el proceso educativo pueda asumirse como “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (2004, p. 20).

La cultura engloba todos los saberes, creencias, usos, hábitos y costumbres de un pueblo determinado, por ello Adolfo Colombres afirma que “todo nuestro comportamiento es cultural” (2009, p. 30). También la cultura comprende la religión y el mito, aspectos que condensan el universo simbólico y valores de una sociedad que da a la “existencia su sentido más profundo” pues alude a la “concepción del alma” y su destino después de la muerte, así como a “creencias en seres sobrenaturales y el culto que se les rinde”, asimismo la moral, el orden ético, conforman la cultura pues norman la conducta de la persona al determinar lo que “debe y no debe hacerse”. Vecina a estas esferas culturales se encuentra el orden jurídico que consiste en “un cuerpo de normas que rigen las relaciones humanas y el modo de apropiación de los recursos naturales” que se distingue de lo moral al establecer sanciones. “El pensamiento de un pueblo sobre los distintos aspectos de su existencia, así como su sentido de la belleza (lo estético) y su

concepción” de lo que hoy entendemos como arte, “tiene un lugar privilegiado en la cultura” pues se trata “de un saber sobre los saberes, una reflexión, no sobre el ser abstracto, sino sobre su ser en el mundo”. Otra importante dimensión de la cultura comprende las técnicas para hacer algunas cosas, así como los conocimientos científicos, o sea, los saberes populares de carácter práctico y también teórico”. La lengua conforma uno de los aspectos fundamentales de la cultura pues a través de ella se da una de las formas más importantes de comunicación y en ella “reside la estructura misma de su pensamiento, su primera señal de su identidad, su modo peculiar de abordar el conocimiento y construir la realidad” (Colombres, 2009, pp. 30-36).

Si la cultura es una construcción humana, a su vez ésta se define por las identidades de cada persona. La identidad se entiende como la afirmación, el reconocimiento y la vinculación con la realidad de los sujetos que se constituyen y reconstituyen en las distintas culturas. En este sentido Besalú (2002, p.32) afirma: “...somos el resultado de nuestras identificaciones: el ser social se construye en relación a los otros y a través de este juego de pertenencias.”

“La identidad es indispensable para el reconocimiento de la alteridad y el autorreconocimiento del sujeto como un ser individual entre los otros” (Cantón Arjona & González Sáez, 2009, p. 1), por ello ir al encuentro de nuestra propia historia (nacional), puede darnos como resultado una verdadera apertura a otras culturas, a otras lógicas y formas de ver el mundo, de ahí la importancia de considerar la educación intracultural.

Al considerar los conceptos de cultura e identidad emerge la noción de *identidad colectiva* que incluye las características comunes sobresalientes de un grupo, así como el sentimiento de pertenencia a un colectivo. Estos procesos identitarios necesitan del impulso de una élite emergente que reelabore y reinterprete el pasado y aporte las claves para analizar el presente, requiere de un pasado histórico o mítico, al que remitirse y de un proyecto de futuro (Besalú, 2002).

Respecto al encuentro con el otro, Freire (2004) afirma que “es la *otredad* del *no yo* o del *tú*” la que nos permite asumir el radicalismo del yo. Para este proceso de reconocimiento de la alteridad y la afirmación del yo en el proceso de enseñanza – aprendizaje considera fundamental saber escuchar, pues si se piensa y/o cree que la estructura propia de pensamiento es única e irreprochable, no es posible “escuchar a quien piensa y elabora su discurso de manera que no es la” propia. Este planteamiento coincide con el interés práctico que orienta las ciencias histórico hermenéuticas en las que la concepción del mundo único, impulsada por el positivismo, se

cambia por la idea y la aceptación de la existencia de diversos submundo con sistemas de significados distintos que han de ser comprendidos (Cerón, 2016). Freire continúa diciendo que poco se “escucha a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante”, por lo que lanza a educadoras y educadores el siguiente cuestionamiento: ¿cómo estar abiertos ante aquello, incluyendo la cultura, que es considerado demasiado extraño o exótico? El planteamiento puede hacer referencia a aquello que ocurre con la epistemología y las manifestaciones indígenas contemporáneas y antiguas (2004, p. 55).

Para Freire, respetar las diferencias y a quienes son diferentes requiere de las personas, especialmente de quienes educan, humildad, ya que dicha virtud nos advierte de los riesgo de que la propia autoestima se desborde convirtiéndose en arrogancia y falta de respeto a la demás personas. La humildad expresa la profunda convicción personal de que “nadie es superior a nadie”, cuando falta se manifiesta en la arrogancia y la falsa superioridad de un individuo sobre otro, de un pueblo sobre otro, de un sexo y/o género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre la otra, lo cual constituye una “transgresión de la vocación humana del ser más” (Freire, 2004, p. 55).

Los procesos intraculturales, consisten en abordar conocimientos propios, locales que permiten la afirmación de la identidad lingüística, cultural y geográfica (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Políticas Intracultural, Intercultural y Plurilingüe) al tiempo que se “promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas” (Sacona, 2012, p. 13). En este sentido se observa que los Estudios Mesoamericanos que se desarrollan en la Universidad Nacional Autónoma de México podrían ubicarse en este tipo de propuestas educativas. En nuestro país la intraculturalidad es entendida como un proceso significativo que permite la construcción de relaciones equitativas entre diversas culturas que conforman el mosaico étnico de México, es decir, de pueblos indígenas (Riess Carranza, 2013), lo que parece una conceptualización reduccionista, pues no solo las personas y culturas indígenas necesitan o se encuentran en posibilidades de reflexionar respecto a sí mismas.

Considerar la intraculturalidad en México podría responder a una necesidad identificada por Octavio Paz en el pueblo mexicano, la de buscar “su filiación, su origen”, debido a un sentimiento de orfandad, la oscura conciencia de haber sido arrancados del todo “y una ardiente búsqueda: una fuga y un regreso, tentativa por restablecer “ contacto con la creación (Paz, 2008).

Arispe, Mazorca y Rivera (2007) en Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebeler (2010) entienden la intraculturalidad como “proceso autónomo de autodeterminación del individuo, que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante)”, que considera “la relación de cada ser humano con el mundo” (p. 19).

Para poner en marcha procesos intraculturales basta ser portador de una cultura, indígena o no, la que hay que estudiar con la intención de “fortalecer el conocimiento del devenir histórico- cultura de cada pueblo y comunidad” (Gallardo Gutiérrez, Hernández Martínez, & Santos Cano, 2013, p. 66). Este tipo de procesos permiten que se identifique y aprecie la diversidad cultural, lingüística y étnica de una nación y de las personas que la conforman.

En este sentido, Besalú (2002) refiere que si el objetivo prioritario de la educación es el desarrollo de la personalidad de las y los ciudadanos así como potenciar sus posibilidades de aprendizaje, se hace necesario establecer un clima afectivo que favorezca el acto de aprender, el cual ha de ser vivido con placer y sosiego, así como con pasión y esfuerzo. Es decir, para asumir un enfoque intercultural e intracultural en educación, en el que se retoman las nociones referidas a la cultura, la identidad y la diversidad, es necesario estar consciente de la trascendencia de la generación de ambientes emocionales favorables al aprendizaje (Casassus, 2003).

Al respecto Basil Bernstein en Padilla (2008) señala que “la escuela debe convertirse en una comunidad de vida, y la educación debe concebirse como una continua reconstrucción de experiencias basadas en el diálogo, el contraste y el respeto real a las diferencias individuales, sobre cuya aceptación puede asentarse un entendimiento mutuo, el acuerdo y los proyectos solidarios”. Desde un enfoque intercultural cada vez resulta más pertinente aprender a comprenderse desde la afectividad, lo que significa aprender a explorarse con cuidado, con cariño; dispensar la atención necesaria con la voluntad de llegar a hacerse cargo de los propios actos y estar en posibilidad de dirigirlos desde las propias razones, incluyendo las del corazón (Padilla Medina, 2008).

### **2.3. Saberes Tradicionales Fundamento de la Diversidad Cultural**

Koïchiro Matsura, quien fuera director general de la UNESCO, afirma que la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, “eleva a la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, “tan necesaria para la humanidad como la biodiversidad para los seres vivos”. Conceptualiza la diversidad cultural como un proceso que garantiza la supervivencia

humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2002, p. 3).

La Declaratoria en su artículo 5° establece que los derechos culturales son parte de los derechos humanos, también que cada persona tiene derecho a recibir una educación y formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; “toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales”. La educación será entonces garante de la formación de calidad, expresión de la identidad, cuyo único límite es el respeto a la dignidad de la persona, los derechos humanos y las garantías fundamentales. Entre sus objetivos la Declaratoria anima a la comunidad internacional a “preservar y valorar el patrimonio cultural y natural, en particular el patrimonio oral e inmaterial” así como “preservar y transmitir los conocimientos locales”. Recomienda preservar ciertos métodos pedagógicos tradicionales, no solo en documentos, sino en la práctica, con la finalidad de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber. Los Estados Miembros se comprometen a “respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de las poblaciones autóctonas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales (...), y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2002, pp. 5 - 26).

Los objetivos referidos señalan la pertinencia de recurrir a métodos pedagógicos tradicionales y recuperar o revitalizar conocimientos locales, además de emprender acciones para educar en la valoración y el aprecio por el patrimonio cultural.

A partir de acciones y elaboraciones teóricas respecto a la protección del patrimonio cultural de los pueblos que han surgido de la Antropología y los estudios referentes a la cultura, ha emergido en las Ciencias de la Educación el concepto de *pedagogía del patrimonio* o educación patrimonial, que de acuerdo con la Declaración Final de la “4ª Conferencia Europea de Ministros de Patrimonio Cultural celebrada en Helsinki en 1996 (...) debe destacar los valores históricos, artísticos y éticos que el patrimonio cultural representa para la sociedad, enseñando el respeto a las identidades múltiples, el desarrollo de la tolerancia y la lucha contra las desigualdades y la exclusión” (Gabardón de la Banda, 2005, pp. 72-73).

“El conocimiento del patrimonio local es el que nos puede llevar a un mejor acercamiento a la comprensión de la sociedad multicultural” en él, educadoras y educadores encontramos “un rico material didáctico para poder enseñar al alumnado vivencias históricas muy diversas, que se manifiestan” en diversas piezas histórico – artísticas (Gabardón de la Banda, 2005, p. 71).

Asimismo se impulsa, desde diversos sectores, la educación patrimonial, proceso permanente y sistemático de trabajo educacional centrado en el patrimonio cultural como fuente primaria de conocimiento y enriquecimiento personal y colectivo, que posibilita elaborar una narración del mundo, llevándolo a la comprensión del universo sociocultural, así como de la trayectoria histórica – temporal en la que se encuentra inserto (Parreiras, Grunberg, & Queiroz).

Por lo anterior considerar la *antigua* y vigente cosmovisión mesoamericana en el centro del país constituye una estrategia para recuperar o identificar prácticas pedagógicas y saberes tradicionales susceptibles de ser aplicados y socializados a estudiantes del siglo XXI, ya sea por su utilidad, su valor práctico, su pertinencia socio-cultural, su valor estético, sus posibilidades de desarrollar las funciones psicológicas superiores en las personas, su vinculación con el currículum actual o con políticas educativas internacionales, nacionales, estatales o locales.

La noción de *conocimientos tradicionales* guarda relación con cuestiones como la conservación del patrimonio cultural y natural, así como con cuestiones aparentemente tan distantes entre sí tales como los desastres naturales, la propiedad intelectual, la elaboración de planes de estudio y “gestión de la biodiversidad” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006), es decir, el cuidado de la Madre Tierra.

“Por conocimientos tradicionales se entiende el conjunto acumulado y dinámico del saber teórico, la experiencia práctica y las representaciones que poseen los pueblos con una larga historia de interacción con su medio natural”. Es el caso de la Veintena, saber del pueblo mexicana, heredero de una tradición milenaria. Los conocimientos tradicionales siempre están “estrechamente vinculados al lenguaje, las relaciones sociales, la espiritualidad y la visión del mundo” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2006, p. 1).

Valladares y Olivé en *¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad*, analizan 12 definiciones de la noción *conocimiento tradicional*, encontrando que casi todas ellas “coinciden en reconocer su carácter colectivo, su

arraigo territorial y el linaje u origen histórico derivado de su transmisión intergeneracional” (2015, p. 79).

En este sentido el documento *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenario* señala que “la necesaria flexibilidad para la educación en la diversidad no solo debe aplicarse a los territorios en los que viven las minorías étnicas, las poblaciones originarias o los afrodescendientes, sino que debe de ser el eje articulador de todo el proceso educativo” (Organización de Estados Iberoamericanos; Secretaría General Iberoamericana; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2010, p. 36).

Por lo anterior resulta pertinente tomar en cuenta no solo saberes “formales” contenidos en bibliografía especializada y documentos normativos, sino también considerar la voz de aquellos pobladores de la Cuenca de México, que conocen de los antiguos pueblos nahuas y que en algunas ocasiones se encuentran vinculados a la tradición conchera o a la mexicanidad<sup>1</sup>, movimientos que de alguna manera están influidos por la *herencia prehispánica* (López Caballero, 2011, p. 139), en los cuales se conservan prácticas tales como el temazcal, las peregrinaciones, la lectura del Tonalamatl, la danza, el canto y el trabajo artesanal de las flores, entre otras actividades de raigambre mesoamericana. En este sentido Castro de Oliveira señala, en el prefacio de *Pedagogía de la Autonomía*, lo siguiente: “Freire (...) traduce (...) todo lo que los estudios de la ciencias de la educación han venido apuntando en los últimos años: la ampliación y la diversificación de las fuentes legítimas de saberes” (Freire, 2004, p. 6). Además, a través del registro de los saberes de las personas, se preserva parte del patrimonio oral e inmaterial de la región, recuperando así conocimientos locales de los saberes construidos por los antiguos pueblos nahuas.

Resulta oportuno considerar las elaboraciones de la tesis doctoral *La danza conchera azteca - chichimeca. Memoria HologramatiCultural de la Tradición*, de Valencia González

---

<sup>1</sup> Movimiento que nace al inicio de la Colonia, con los criollos, quienes inconformes por la marginación que sufrían optaron por organizarse en torno de un pasado glorioso mexicano, enalteciendo los valores antiguos para acentuar la diferencia cultural con España y con ello justificar la independencia. El movimiento se mantiene vivo a través de organizaciones llamadas *calpulli*, en las que imparten clases de lengua y filosofía náhuatl, entre otras actividades. La corriente de la mexicanidad tiene serias inconsistencias, la más grave: inspirar su acción en la imagen idealizada y utópica del indio muerto, al tiempo que se desapegan de los verdaderos problemas que viven los indios de la actualidad (Valencia González, 2012, p. 685).

(2012), pues confirma una conexión auténtica entre la actual tradición conchera azteca – chichimeca y las formas de los antiguos mexicanos. Este elemento es de suma importancia para la presente investigación, pues resulta de particular interés contar con diversas fuentes que posibiliten la exploración de ciertos saberes tradicionales de los antiguos pueblos nahuas, vinculados a la veintena de la Piedra del Sol. Dicha tradición encuentra su expresión más genuina en la danza, en la cual se expresa una de las herencias más directas de las formas y contenidos del ritual ancestral, que desde tiempos remotos responde “a manifestaciones homomórficas del cosmos por su interacción y sensibilidad natural con su entorno, del mismo modo como lo hacían los antiguos mexicanos”.

“Tal afirmación se sostiene en base a la presencia de un hipertexto que contiene esa semiosis-discursiva; es decir, hay una semiosfera que ha sido creada a partir de un *macizo cultural prehispánico*, que, a su vez, ha generado un conjunto de textos con ese dispositivo fractalmente homomórfico, extremadamente subordinado a los movimientos cíclicos terrestres, lunares y al galáctico: como los rotatorios y los de translación, tal como se refleja en sus calendarios que marcan las fiestas rituales, en una composición astronómica y astrológica, pero que siempre representan ese espacio-tiempo celestial” (pp. XVII - XVIII).

La tradición conchera es sin duda producto de un sincretismo, cuya expresión más representativa se encuentra en las velaciones que se celebran la noche antes de la danza, en la cual se trabaja con múltiples formas propias de los antiguos pueblos mesoamericanos y muchas otras de indiscutible origen católico. Respecto al sincretismo religioso, Freire hace referencia al que más conoció, el afro-brasileño y lo considera una forma que expresa la resistencia o *la maña* que la cultura africana de los esclavos usó “para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco” (2004, p. 36). Así pues, entrar en contacto con la tradición conchera implica conocer una forma de resistencia indígena.

Por ello se entrevistó a un experimentado danzante conchero chichimeca de la región noreste del actual estado de Guanajuato, México, respecto a aquello que la educación de hoy podría recuperar de la educación de los antiguos pueblos nahuas, a lo que respondió: Debería considerarse que *todo* lo que se hace en esta Tierra ha de estar dedicado para aquella entidad Creadora del Universo. Otro aspecto relevante es que todas las personas sabían fabricar / hacer algo con las manos y finalmente que en aquel tiempo no había (j)aulas. Las informaciones recuperadas señalan la importancia de la Espiritualidad en la educación, aspecto central de la

pedagogía desarrollada por Rudolf Steiner y ahora por Claudio Naranjo. Respecto al saber hacer con las manos, su importancia en términos antropológicos, neurológicos y psicológicos ya ha sido ampliamente descrita en la obra de María Montessori, mientras que el aprendizaje en contextos reales hoy es planteado con insistencia por el enfoque ecológico en Educación. Así pues, se observa que aquello que es antiguo o tradicional, no necesariamente es obsoleto, la visión educativa de los antiguos pueblos nahuas, en algunos casos, aún es vigente.

A continuación se refieren los aportes de Jacques Soustelle quien en *La vida cotidiana de los aztecas* (1970), señala lo siguiente: “Es notable que en esa época y en ese continente un pueblo indígena de América haya practicado la educación obligatoria para todos y que ningún niño mexicano del siglo XVI, cualquiera que fuese su origen social, careciera de escuela” (Soustelle, 1970). Cabe mencionar que en Europa se empieza a discutir la pertinencia de la generalización de la educación apenas en el siglo XVIII (Delval, 2010). Estas informaciones dejan de manifiesto que no siempre la visión occidental está a la vanguardia. Hoy, prácticamente nadie reconoce que la tan anhelada educación para todos fue una realidad en el Antiguo Orden Mesoamericano.

La relación entre los saberes tradicionales y la diversidad de la humanidad, también ha sido estudiada por Boaventura de Sousa Santos en su obra *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento* (2013), en la que propone una forma de resistencia epistemológica fundada en la certeza de que la diversidad del mundo es infinita, inagotable y que el reconocimiento y aprecio de dichos saberes no ocurre porque no existe una adecuada epistemología para su entendimiento causada por la aplastante lógica productivista y la monocultura del saber científico, entre otros factores.

Por ello resulta de la mayor importancia para esta investigación recuperar las voces de quienes forman parte del México profundo de Bonfil Batalla (2013), el que “está formado por una gran diversidad de pueblos, comunidades y sectores sociales que constituyen la mayoría de la población del país” que se ha forjado “aquí a lo largo de un dilatado y complejo proceso histórico” (p. 21), pues a través de sus palabras será posible recuperar parte esencial del fundamento de la diversidad cultural del pueblo mexicano en torno a la veintena de la Piedra del Sol, como inspiración para la construcción contemporánea de saberes intra e interculturales, asumiendo que actualmente, como lo señala Bertely, recuperando el aporte de Guillermo de la

Peña, “las expresiones culturales se entrecruzan, amalgaman y mezclan, mostrando diversas posibilidades de diferenciación, yuxtaposición y relativización de los mensajes” (1998, p. 99).

#### **2.4. Apropiación de un Saber Milenario, el Mesoamericano.**

“En el mundo se conocen sólo seis lugares donde se originó la civilización:” Egipto, Mesopotamia, China, India, Los Andes y Mesoamérica (González y González, 2010, p. 7). En el territorio de lo que hoy es México, surgió y se desarrolló una de estas pocas civilizaciones originales que ha creado la humanidad a lo largo de toda su historia: la civilización mesoamericana, la cual ha sido sistemáticamente negada y cuya presencia es “imprescindible reconocer” si se quiere experimentar el desarrollo auténtico de la nación mexicana (Bonfil Batalla, 2013, pp. 21-23).

Andere Martínez, en *¿Cómo es la mejor educación en el mundo?* (2008), divide la historia de la educación en México en un relato de “cuatro grandes etapas: la Colonia, la Independencia, la Revolución y la modernidad”. Cuando se piensa en la nación mexicana, se hace énfasis en los movimientos denominados Independencia y Revolución, fundando en dichos acontecimientos la relación Estado – ciudadanía, dejando de lado nuestro pasado milenario, el mesoamericano. Andere sigue diciendo que “en la Colonia, las instituciones educativas autóctonas se suprimieron sin una sustitución efectiva. Por desgracia, poco heredamos de esa época y de la cultura indígena prevaleciente” (p. 423). Resulta interesante observar que cuando se trata de abordar la Psicología del mexicano, el pasado prehispánico emerge de inmediato tal como lo muestra Santiago Ramírez en *El mexicano, psicología de sus motivaciones* (2008) donde señala que las culturas de Mesoamérica en el siglo XVI tenían metas espirituales que orientaban sus fines políticos y militares, cuya expresión manifiesta y fenomenológica era agresiva y que gran parte de los “sentimientos tiernos y afectuosos “reprimidos” se proyectaban en el mito de Quetzalcóatl, deidad humana y cósmica que había dado al ser humano todo lo que en él existía de positivo y luminoso.

A finales del siglo XVIII al ser desenterrados de la plaza mayor de la Ciudad de México monolitos imponentes tales como la Piedra del Sol y la diosa Coatlicue (fig. 2.4), “*la de la falda de serpientes*, madre de todos los dioses, diosa de la vida, de la muerte y de la tierra” (Castro & Vallejo, 1989, p. 10). Cuando la Coatlicue fue colocada en el patio de la universidad comenzó a ser venerada por los indios de la ciudad y “depositaban ante ella ofrendas y veladoras”, por ello

volvió a ser enterrada. El acontecimiento visibilizó a la clase peninsular y criolla como dominante entre los indios, pues las creaciones artístico-religiosas occidentales sí podían ser objeto de admiración, mientras que los indios debían suprimir sus expresiones culturales y su religiosidad. (De la Peña, 2011, p. 57).

Luego de la Independencia persistió el extrañamiento ante la cultura india viva, aunque se recuperaron algunos elementos autóctonos para glorificar el pasado azteca, tales como el águila y la serpiente. Hubo liberales que apreciaron la valía de lo originario como Ignacio Ramírez El Nigromante e Ignacio Manuel Altamirano autor de *La Navidad en las montañas* (1871) y conservadores como Juan Rodríguez Puebla, quien desde el Colegio de San Gregorio defendió la enseñanza de la lengua originaria en la educación superior de jóvenes indígenas y José Fernando Ramírez quien realizó un importante rescate documental “que legitimaría el encomio de las sociedades nativas” (De la Peña, 2011, p. 58). Flores Cano en De la Peña (2011) afirma que fue hasta el Porfiriato (1877 – 1911) “cuando se comenzó a darle importancia a las colecciones etnográficas” (p. 58), como la que ya se encontraba desde 1825 en el Museo Nacional.

Por lo anterior resulta pertinente hacer mención de la obra *México profundo. Una civilización negada* de Guillermo Bonfil Batalla, la cual toma como tema central el olvido del pueblo mexicano de su raíz indiana. La obra se encuentra dividida en tres partes, en la primera presenta un esbozo histórico del nacimiento y desarrollo de la civilización mesoamericana hasta el momento de la invasión europea. En este apartado refiere aspectos a los que califica de “indispensables para construir el futuro” pues “tienen tras de sí una historia milenaria”, son estos saberes los que constituyen el rasgo común de las “culturas de estirpe mesoamericana” que aún se encuentran vivas. Analiza también la presencia de la “civilización mesoamericana” en grupos sociales mexicanos “que no se reconocen a sí mismos como indios”, con ello pone en evidencia el proceso de *desindianización*, es decir, “la pérdida de la identidad colectiva original como resultado del proceso de dominación colonial”. Refiere que el cambio identitario no representa perder la cultura india, tal como ocurre en diversas comunidades preferentemente campesinas tradicionales que se autodenominan mestizas (Bonfil Batalla, 2013).

Catherine Héau (2007) en *Resistencia y/o Revolución*, reflexiona críticamente sobre el concepto de resistencia en la obra de Bonfil Batalla y la de James C. Scott, autor de *Los dominados y el arte de la resistencia*. Refiere que de acuerdo con los planteamientos de Bonfil

los pueblos indios han sufrido una opresión económica, pero sobre todo, cultural o “civilizatoria”, pues la sociedad india conforma “otro” proyecto de nación, en el que la acción de la comunidad (como actor social) representa el mecanismo de resistencia por antonomasia. Para Héau, las tácticas y estrategias de supervivencia, en la larga duración, que implementan “los oprimidos”, en el fondo, son respuestas ante los rechazos e impugnaciones de “las relaciones de poder que padecen”. Pone de manifiesto que para Bonfil la persistencia de las comunidades indias ya es resistencia, la cual se expresa mediante prácticas culturales cotidianas, a saber: el control que mantiene sobre sus recursos, su organización social, sus conocimientos y su sistema simbólico (Héau Lambert, 2007, p. 61) Cuando el control referido se pierde, entonces los pueblos se desindianizan, para complacencia de la cultura occidental (Héau Lambert, 2007). El proceso de desindianización se relaciona directamente con los conflictos asimétricos y las llamadas guerras de cuarta generación, sistema de muerte, característico del sistema tanático, donde el enemigo es la sociedad toda y uno de los objetivos centrales es la destrucción de la cultura (Fazio, 2016). En este sentido, Ana Esther Ceceña (2006) en *Sujetizando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación*, refiere que el lugar decisivo para prevenir y/o disuadir cualquier intento por modificar las reglas establecidas por el sistema capitalista es la cultura, donde radican la memoria histórica, las cosmovisiones, las *epistemes* y las utopías; pues es en la creación de sentidos comunes, donde se arraiga el más profundo desafío. A este respecto, Bonfil Batalla (2013) acuña el término México imaginario, encarnado por aquellos que propulsan el proyecto civilizatorio occidental y que revelan su relación contradictoria con el México profundo, cuya vida está organizada a partir de una matriz cultural mesoamericana.

En la segunda parte de la obra de Bonfil: *Cómo llegamos a donde estamos*, estudia el dilema de la cultura mexicana, al considerar los vínculos entre estos dos universos culturales: el México profundo y el imaginario, que corresponden a dos civilizaciones diferentes, interpenetradas, nunca fusionadas. En este apartado el autor define las líneas históricas que han conducido al pueblo mexicano a negar la parte sustancial de sí mismo y a emprender reiteradamente un proyecto de sustitución, externo, colonial, que compromete seriamente el desarrollo. En el recuento expone diversas formas en las que los pueblos y culturas de estirpe mesoamericana han sido sistemáticamente agredidas, en el secular empeño por someterlas y negarlas al orden impuesto por diferentes grupos dominantes (Bonfil Batalla, 2013).

Cabe señalar que con base en los trabajos desarrollados por Bonfil Batalla el Ministerio de Educación en Colombia organizó en los años ochenta el grupo de Etnoeducación, orientado a atender educativamente a las comunidades y pueblos indígenas de la nación, aunque la etnoeducación ha trascendido “el mundo indígena” para reflexionar sobre: “lo propio”, el sentir comunitario y la autonomía (Rojas, 1999), asimismo ha inspirado el surgimiento de conceptos pedagógicos como la *autoindagación en la memoria colectiva* y la *memoria del desprendimiento* que impulsan procesos de desenganche de las profundas marcas de la colonialidad, “lo que conduce a situaciones de de(s)colonización”. (Cuevas, 2013, p.64).

Al referirme a los pueblos de estirpe mesoamericana resulta oportuno hacer mención de la publicación de clasificación geográfica y composición étnica del filósofo y antropólogo Paul Kirchhoff (1943) intitulada *Mesoamérica*, estudio que intentó señalar aquello que tenían en común los pueblos y las culturas de una determinada parte del Continente Americano (fig. 2.5) y lo que la distinguía de las demás, sin pretender hacer una caracterización de la totalidad de su vida cultural (Kirchhoff, 2000). “El texto propone la definición de una “superárea” a partir de un método comparativo que emplea elementos culturales y se sitúa en una perspectiva que abarca todo el continente americano” (Medina Hernández, 2015, p. 67)

López Austin y López Lujan coinciden en que Mesoamérica, es una superárea cultural que *grosso modo* comprende la mitad meridional de México. (Zolla & Zolla Márquez, 2004). Está dividida en cinco regiones: una de ellas es la del Altiplano Central (fig. 2.6) en la que se ubica la Cuenca de México, región de particular interés para este proyecto de investigación.

A continuación se refieren algunos elementos mesoamericanos descritos por Kirchhoff (2000) que son de relevancia para esta investigación, en tanto saberes vinculados a la educación: Escritura jeroglífica, signos para números y valor relativo según la posición (valor posicional); libros plegados estilo biombo, anales históricos y mapas; uso ritual de papel y hule; 13 como un número ritual; ciclo de 18 meses de 20 días, más cinco días adicionales; mercados especializados o subdivididos según especialidades; juego de volador, ceremonia ritual inscrita en 2009 en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. El rasgo mesoamericano más relevante para este proyecto es que los pueblos compartían un año de 260 días, el cual combinaba 13 números y 20 signos.

La delimitación geográfica establecida por Kirchhoff ha dado lugar a un campo general de conocimientos, los Estudios Mesoamericanos, los cuales han sido considerados en el proyecto

pues dicha superárea comprende la Cuenca de México en la que se localiza la comunidad de San Juan Solís, Hgo. Mesoamérica, se convirtió en un paradigma para la comunidad científica mexicana en la década de 1940, pues de entonces guía investigaciones de diversas instituciones vinculadas con el campo de los estudios antropológicos. Entre 1921 y 1924, una de las líneas de investigación antropológica fue establecida desde la Secretaría de Educación Pública fundada por José Vasconcelos, gracias a ello se empieza a brindar servicio educativo a la población indígena en el país. Debido a que este enfoque fue adoptado por la SEP es que el maestro normalista Carlos Basauri siendo miembro de dicha institución realiza estudios etnográficos que serán publicados en 1940 en la obra *La población indígena de México*.

El entendimiento que se tiene de Mesoamérica ha tenido ciertos giros al establecer un diálogo con diversas propuestas teóricas, como con la marxista, y ha trascendido la discusión arqueológica y culturalista inicial, para centrarse en aspectos socioeconómicos y políticos (Medina Hernández, 2015). Gracias a este dinamismo y reinterpretación del paradigma mesoamericano es que hoy podemos considerar su relación con la Pedagogía.

La relación entre Didáctica y Antropología, particularmente de las culturas mesoamericanas, fue explorada a mediados del siglo XX por el etnólogo potosino Joaquín Galarza quien construyó “propuestas de análisis teórico-metodológico en torno al estudio de los códices mexicanos o manuscritos pictográficos indígenas tradicionales”. Sus tesis doctorales hoy son consideradas como tratados “fundamentales para el estudio científico y exhaustivo de la escritura tradicional azteca”, a saber, *Lienzos de Chiepetlan. Manuscrits pictographiques et manuscrits en caracteres latins de San Miguel Chiepetlan, Guerrero, Mexique* y *Codex de Zempoala Techialoyan E 705. Manuscrit pictographique de Zempoala, Hidalgo, Mexique* (Recillas , 2006, pp. 181-190).

Las investigaciones realizada por Galarza lo llevaron a concluir que las composiciones pictóricas o manuscritos indígenas tradicionales son, en sí mismos, un todo organizado que da cuenta de la cosmovisión mesoamericana, por lo tanto no atienden a la “lógica europea” basada en escisiones, por ello rechaza las ideas de que se trate de un sistema incompleto y/o poco útil para responder a las necesidades humanas de comunicación, como ha sido sugerido por los invasores y colonizadores desde hace quinientos años. Recillas (2006) señala que Galarza como etnólogo estudió el desciframiento de la escritura azteca bajo el supuesto de que dicho ejercicio constituía una forma de alcanzar un fin universal: el estudio del ser humano. Galarza en su

emblemática publicación *In Amoxtli, in Tlacatl / El libro, el hombre* (1992), citado por Recilla (2006, p. 183), afirma que este descifre en México “es el medio propicio, necesario para tratar de entender y conocer ciertos aspectos del indígena histórico y del mexicano actual, que se presentan mal interpretados o, peor aún, deformados por el enfoque exterior”.

De acuerdo con Recilla (2006), Galarza propuso algunas técnicas de enseñanza para favorecer el acercamiento de las personas al “estudio de la escritura indígena”, la cual incluye los veinte glifos inscritos en la Piedra del Sol, además de numerosas formas y diseños. A continuación se refieren algunas de las técnicas educativas instrumentadas por el etnólogo. La primera de ellas fue elaborar fichas en las que se registraban detallada y sistemáticamente hasta los más mínimos elementos “que conforman las imágenes de un códice”. También propuso dibujar “cada glifo con todos sus detalles, hasta reproducir el total de los contenidos en el códice”, con el propósito de ejercitar la observación fina y sensible de los manuscritos y facilitar la aproximación a la comprensión de “la concepción del *tlacuilo* (pintor-escritor) en los trazos y las recurrencias o variantes en el dibujo”. Para aprender a leer los manuscritos indígenas propuso “la elaboración de maquetas con las reproducciones” de cada glifo, este ejercicio plástico tridimensional permite revelar que los elementos que aparentemente están caóticamente colocados, tienen una lógica espacial bien precisa la cual puede conocerse por medio del análisis plástico y con ello tener entrada, de forma contundente, a la concepción plástica del *tlacuilo*, aspecto sustantivo de la investigación etnológica realizada por Galarza. Otro recurso didáctico indispensable fue el trabajo de campo y de archivo para ampliar la comprensión de los resultados obtenidos a partir del análisis del códice, consideraba que el contacto con los lugares y las personas vinculadas con los documentos siempre aporta datos que complementan el trabajo de gabinete (Recillas , 2006, p. 187).

“El afán didáctico de Joaquín Galarza le llevó a explicar los resultados de la investigación sobre códices de manera lúdica y didáctica, retomando las técnicas antes mencionadas”. Hacia 1981 publicó algunos artículos dirigidos al público infantil: *Un lenguaje en palabras-imágenes, Para leer náhuatl II* y *¿Quieres leer un códice azteca?*; en 1995 publicó: *Lectura de códices aztecas para niños. Primera lección; El color en los códices. Segunda lección y Para leer la Tira de la Peregrinación* en colaboración con la diseñadora Krystyna M. Libura (Recillas , 2006, pp. 187-189).

## **2.5. Ciencias de la Educación y Estudios Mesoamericanos.**

Las Ciencias de la Educación se han articulado a partir de la convergencia de diversas disciplinas que abordan la Educación desde su particular mirada. Este campo disciplinar se ha organizado a partir de los aportes de la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Historia, principalmente. En este proyecto de investigación se explora el aporte de los Estudios Mesoamericanos a la Educación.

En este sentido Díaz-Barriga y Hernández Rojas (2004) afirman que, disciplinas científicas tales como la psicología, la sociología y la antropología han permitido ampliar las explicaciones en torno a los fenómenos educativos e intervenir en ellos, “debido a la complejidad y multideterminación de la educación” (p. 24). Respecto a la antropología, en México podemos decir que “nos ha legado estudios y políticas educativas sobre la escuela rural y el indigenismo”, gracias a los estudios etnográficos surgidos a principios del siglo XX, como una forma de “documentar e interpretar las culturas” desde su propia cosmovisión (Levinson, Sandoval-Flores, & Bertely-Busquets, 2007, pp.825-826).

La importancia de la cultura en la educación radica en que “la educación es la cultura que cada generación da a la que debe sucederle, para hacerla capaz de conservar los resultados de los adelantos que han sido hechos, y si puede ser llevarlos más allá” (Bain, 2003, p. 6). En nuestro país, a causa de la invasión española del siglo XVI, una serie de aspectos culturales con una historia milenaria “se perdieron” o permanecen ocultos de formas inimaginables, por ello, dicha sabiduría ancestral no ha podido llegar hasta nosotros, de ahí la importancia de considerar los Estudios Mesoamericanos en el campo de la Educación.

Los Estudios Mesoamericanos, son reconocidos como “un campo general de conocimiento. Su enfoque, por naturaleza interdisciplinario, abarca los siguientes campos de conocimientos específicos: Antropología de los pueblos indígenas, Arqueología mesoamericana, Filología de las lenguas mesoamericanas e Historia cultural” (UNAM, 2012, pp. 10-11).

Al considerar los Estudios Mesoamericanos como fuente posible de verdad y como contenido de la educación (in)formal, surgen inmediatamente defensas / críticas respecto a su autenticidad, que nos advierten de sus posibles errores e ilusiones tanto en el contenido, como en la forma en la que dichos saberes se han construido, es decir, a través de registros de frailes católicos, encargados de consumir la invasión a través de la conquista cultural / espiritual, de ahí que se recomiende cautela en su consideración. Asimismo Weinberg (1981) advierte otro riesgo:

el conocimiento de la historia, del movimiento de los astros, de la escritura y del calendario mexica se concentró en grupos minoritarios, nobles, perteneciente a la “clase dirigente que en su gran mayoría murió durante la guerra”. “Al cabo de poco más de medio siglo casi no quedaban hombre que supiesen dar razones de sus antigüedades y tradiciones y en la práctica habían desaparecido los iniciadores en la lectura de sus códices” (p. 17).

En este mismo sentido académicos como Johannes Neurath del Museo Nacional de Antropología y Saúl Millán de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, han rechazado la propuesta mesoamericanista presentada por Alfredo López Austin, a través de sus respectivas ponencias: “Unidad y diversidad en Mesoamérica: una aproximación desde la etnografía” y “Unidad y diversidad etnográfica en Mesoamérica: una polémica abierta” (Medina Hernández, 2015, p. 107).

Aunado a estas ideas se suma lo que la tradición ha intitulado *El último mensaje de Cuauhtémoc*, inscripción que puede ser consultada en un mosaico ubicado en la calle República de Guatemala # 28 del Centro Histórico de la Ciudad de México, en el que se mandata a su pueblo, por un lado a recordar a las nuevas generaciones el esplendor del Anáhuac y, por el otro, a hacer desaparecer la tradición de los *calmécac*, los *tepozcalli* y los *cuicacalli*, así como a abandonar los caminos y lugares sagrados, ordena guardar aquella gran riqueza como joya preciosa en el corazón. Este mensaje que entraña una paradoja, en términos de comunicación y expresión de la “herencia prehispánica”, ha permeado la ideología de algunos *guardianes de la tradición*, encriptando saberes y prácticas cargadas de riqueza biocultural y dificultando el acceso a saberes y bienes patrimoniales. Al respecto, Nezahualcóyotl escribe en *No tenemos Raíces*:

“No tenemos raíces en la tierra  
y nada es verdadero.  
Sólo Aquel que gobierna el universo,  
el Dios que da la vida, es verdadero.  
Lo demás es incierto.  
Que nuestro corazón no se atormente.  
No tenemos raíces en la tierra.”  
(Barbeytia, 2006, p. 26)

Este proyecto toma en consideración lo anterior y lo asume como parte de los riesgos de error que contiene toda elaboración humana y a pesar de la cuestión, intenta extraer riqueza de un elemento que quedó grabado en piedra, cuyas interpretaciones seguramente fueron variadas, como lo son hoy. En este sentido, la Veintena, es solo la base, la inspiración, el pretexto para desarrollar múltiples habilidades a través de diversas estrategias, es decir, a partir de ella influir en la conciencia histórica de las personas, favorecer los propósitos de la educación patrimonial, impulsar la formación ciudadana, así como el desarrollo de funciones psicológicas de orden superior, a través de diversas formas construidas desde la pedagogía, que pone en el centro el aprendizaje del ser humano.

Al considerar conjuntamente Estudios Mesoamericanos y Ciencias de la Educación, podemos destacar los estudios de Fernando Díaz Infante, autor de *La educación de los aztecas, cómo se formó el carácter del pueblo mexicana* (2015) obra en la que describe el *estilo* en el que los antiguos nahuas educaron a sus vástagos, teniendo como eje central el concepto *tlacahuapahualiztli*, “arte de criar o educar a los hombres”, a través del gesto cariñoso que sembraba en los corazones de las hijas e hijos la seguridad del afecto. Refiere y profundiza en ciertas técnicas educativas que son conocidas y practicadas actualmente, tales como: el consejo y la persuasión así como la corrección conductual por medio de premios y castigos; también hicieron uso de otras *formas*, menos familiares para los pedagogos académicos contemporáneos, como la educación con técnicas mágicas, forma en la que la imaginación expresa sus anhelos y la angustia disminuye en un intento por resolver el conflicto existencial. Todos estos procesos estaban guiados por personas con elevadas cualidades morales y amplios conocimientos de las artes y humanismo. Asimismo, enumera otros elementos considerados en la educación de los antiguos pueblos nahuas, tales como: la enseñanza de la música, el perfeccionamiento de las habilidades implícitas en la comunicación oral, el teatro, la danza, la escultura, la educación física y la educación audiovisual, esta última es de especial interés para el presente desarrollo pues hace referencia a los ideogramas, glifos y figuras simbólicas a través de las cuales conservaban su historia e identidad. La finalidad era transmitir a las mentes y corazones de los aprendices los saberes culturales, religiosos y literarios de edades perdidas por el paso del tiempo (Díaz Infante, 2015).

Díaz Infante aborda el tema de la educación de la cultura náhuatl prehispánica, partiendo del modo como aquella cultura consideró a la persona humana. La expresión *in ixtli, in yóllotl*,

“la cara, el corazón”, simbolizan siempre lo que hoy llamaríamos fisonomía moral y principio dinámico del ser humano, dicha idea es fundamental en la aparición del concepto de la educación en el pensamiento náhuatl, cuyo propósito se refleja en la expresión *ixtlamachiliztli*, acción de dar sabiduría a los rostros ajenos, a través de dicha acción se pretendía formar hombres maduros, *omáxic oquichtli*, ser “dueño de un rostro y un corazón”. Marín (2009) en su obra *Pedagogía Tolteca*, afirma que la metáfora que inspiraba la educación en el Anáhuac era la de “formar rostros propios y corazones verdaderos”, a través de la religión, las matemáticas y la astrología, que al ser estudiadas en profundidad dieron como resultado la teología, la geometría, el cálculo y la astronomía (p. 41).

Infante enumera diversos atributos del maestro náhuatl o *temachtiani*, entre los que figuran dos clases: “hacer que los educandos tomen un rostro, lo desarrollen, lo conozcan y lo hagan sabio” y “humanizando el querer de la gente” (itech netlacaneco) “haciendo fuertes los corazones”. Es claro que aunque estas concepciones corresponden a construcciones del siglo XVI, en el siglo XXI siguen siendo vigentes, tal vez más que nunca, ante la deshumanización que se expresa de forma grotesca en diversos niveles de la existencia humana, aunado a la era de (des)información y las características propias de la modernidad líquida, descritas ampliamente por Bauman. Por ello, urgen propuestas educativas que impulsen el “dominio” de conceptos y teorías al tiempo que promueven el desarrollo humano y la sabiduría. Hoy estos principios son la bandera de los paradigmas holistas o integrativos y humanistas en la educación, los cuales surgen en occidente a partir de las elaboraciones de Juan Jacobo Rousseau, a mediados del siglo XVIII.

Los aportes de Díaz Infante toman en consideración las investigaciones de Miguel León-Portilla, quien en su obra *Toltecáyotl, aspectos de la cultura náhuatl* (1980; 2014), explica que el concepto nahua que da título a la obra se refiere a los mejores logros del ser humano en sociedad, a saber: artes y urbanismo, escritura, calendario, centros de educación, saber acerca de la divinidad, conocimiento de las eras cosmogónicas, orígenes y destino del hombre, todos ellos aspectos que constituyen el legado de Quetzalcóatl.

León Portilla refiere algunos de los modos en los que los antiguos pueblos nahuas formaban rostros sabios y corazones firmes, la fuente de la cual provienen los datos es el Códice Florentino. Señala que para desarrollar la responsabilidad las personas debían cumplir con acarrear leña, barrer patios y cortar puntas de maguey, así como otras actividades “intrascendentes”, cuyo cumplimiento era de la mayor importancia, para darle firmeza a la

voluntad, al corazón. La enseñanza intelectual que se impartía en los *calmécac*, condensaba “lo más elevado del pensamiento religioso y filosófico de los nahuas”, dicha formación consistía en lo siguiente:

“Se les enseñaba cuidadosamente  
los cantares,  
los que llamaban cantos divinos;  
se valían para esto de las pinturas de los códices.  
Les enseñaban también la cuenta de los días,  
el libro de los sueños  
y el libro de los años [anales]”

Códice Florentino, edición de Dibble y Anderson, lib. III, p. 65 en León Portilla (2014, pp.192-198).

Alfredo López Austin, en *Cuerpos y rostros* (1991) critica la traducción que hace León-Portilla del tropo [*in ixtli, in yolloitl*], propone entenderlo como aquella parte del ser humano en la que se fusionan sensación, percepción, comprensión y sentimiento para integrar una conciencia plena, la cual está en comunicación con el mundo. “El tropo hace referencia a las funciones anímicas del corazón y de los ojos”. (López Austin, 1991, p. 321)

Valle Vázquez recupera las elaboraciones de López Austin y León-Portilla para reflexionar en torno al concepto de Educación que en náhuatl se expresa *ixcuitia.nite* que significa “hacer que alguien adquiriera percepción” o “hacer que alguien adquiriera un rostro”. Para el náhuatl rostro, percepción y formación son conceptos que se encuentran íntimamente vinculados, se entretajan para aproximarse al proceso de formación humana. “El sujeto que se arriesga a formar-se es aquel que es todo rostro al descubierto, que siente el mundo con todo el cuerpo” (Valle Vázquez, 2011, p. 3).

José Luis Martínez presenta en la publicación *El México Antiguo* (1981), una serie de manuscritos elaborados por Fray Bernardino de Sahagún, entre los cuales figura una sección referida a la Cultura, la cual incluye un apartado específico de educación y hace mención importante de los *Huehuetlatolli*, discursos de conmovedora belleza y cierta densidad conceptual, que eran dirigidos por sabios a aprendices en diversas circunstancias, dichas pláticas constituían una herramienta educativa con una expresión literaria, que se adecuaba a la circunstancia y persona a la que se ofrecía. Dichas expresiones, que causaron asombro entre

defensores de la corona española como el doctor Alonso de Zorita, y que obviamente fueron motivo de admiración de defensores de los indios como fray Bartolomé de las Casa (León-Portilla, 2013). Los textos de tradición prehispánica y publicados durante el periodo novohispano, aún siguen moviendo las conciencias de quienes se acercan a contemplarlas, pues reflejan profundas reflexiones de la vida personal y social de los seres humanos del Antiguo Orden, que hombres y mujeres del siglo XXI podemos todavía considerar para gestionar nuestro *sentipensar*. A continuación se transcribe un fragmento de la *Exhortación con que el padre así habla, así instruye a su hijo para que bien, rectamente viva*, recogido por fray Andrés de Olmos hacia 1535 y traducido al español por Librado Silva Galeana, autor de la nota que contiene el siguiente texto:

“Y no te rías, no te burles, no hagas bromas del anciano, de la anciana o del enfermo, del de boca torcida, del ciego, del tuerto o del lastimado de la mano, del que tiene la mano cortada o del tullido que anda a gatas, del cojo, del que arrastra el pie o la mano o del mudo, del sordo, del loco desatinado o del demente,<sup>2</sup> de aquel en quien la enfermedad está, o de aquel que sufre con los errores, o de quien frente a ti incurrió en faltas, de quien las cometió” (León-Portilla, Huehuetlahtolli. Testimonios de la antigua palabra., 2013, p. 289).

La exhortación transcrita da cuenta de los valores que permeaban en la sociedad conformada por los antiguos pueblos nahuas, donde el respeto a la diversidad guiaba la formación ciudadana. De este modo se muestra una vez más que lo antiguo no necesariamente es obsoleto, que la visión indígena nos puede ser útil para reflexionar en nuestras formas de convivir y hacer pueblo.

## **2.6. La Veintena como Contenido Educativo del Antiguo Orden**

José Luis Martínez en su obra *El México Antiguo* (1981) recupera una guía para el uso del “tonalpohualli”, donde obviamente se hace referencia a los veinte signos inscritos en la Piedra del Sol. En este apartado el autor afirma que “el tonalpohualli de los antiguos mexicanos, aparte de que acertara o no con sus predicciones era un espléndido compendio sistemático de la sabiduría tradicional” (1981, p. XXXIX) es por ello que se retoma en este proyecto como

---

<sup>2</sup> En el original en náhuatl todos estos sustantivos que se refieren a personas que sufren alguna forma de invalidez tienen el sufijo reverencial y diminutivo *-tzin*, que a su vez tiene una connotación de conmiseración.

contenido educativo con alta pertinencia cultural. De acuerdo a los registros de Fray Bernardino de Sahagún recogidos en dicha obra, quienes ejercían el arte de adivinar eran los *tonalpouhque*, que se regían “por una instrucción que según ellos dicen se la dejó Quetzalcóatl la cual contiene veinte caracteres multiplicados trece veces”. Dicho arteficio fue considerado por el fraile como demoníaco, por lo que se impulsó “con toda diligencia” su desarraigo (De Sahagún, 1981, p. 193).

Por lo anterior, es conveniente recuperar la sabiduría contenida en dichos logogramas, pues es claro que durante siglos se ha tratado de erradicar dichas construcciones por considerarlas nigrománticas, sin embargo hoy sabemos que al conocer correctamente el contenido del tonalamatl es posible conocer mejor los principales rasgos de la cosmovisión mesoamericana: su Ciencia, su Teología, su Filosofía, su Mitología y su moralidad (Tapia Díaz, 2005), quizá, su Educación. Hoy sabemos que fray Bernardino de Sahagún se equivocaba cuando afirmaba que los *tonalpouhque* practicaban nigromancia y no astrología, al hacer uso del *tonalpohualli* que según su comprensión “no se regían por los signos ni planetas del cielo” sino por el uso de “veinte caracteres multiplicados trece veces” (1981, p. XXXIX), ignorando que dicho sistema adivinatorio está basado en una cosmogonía forjada al paso de los siglos, cuya sabiduría radica en la observación del entorno, del cielo, de los astros, de donde nace la matemática (Tapia Díaz, 2005).

Según Tapia Díaz, los antiguos nahuas encontraron el número como “portador de valores lo mismo lógicos que analógicos; con los números construyeron no sólo un conocimiento sobre la cantidad sino también sobre la calidad”. *Matiliztli* es la Ciencia primera, hace referencia a un saber que “funde la matemática con la ontología y con la teología”, la cual:

“tiene por postulado fundamental la Unidad del Ser. La conciencia intuye al Ser como integrado por aspectos ó manifestado de modos diversos, lo categoriza en tantos términos como le sea posible ó necesario. Estas categorías del Ser son los Números, por ello el número indica cantidad y también cualidad ó modo de ser. Para conocer la naturaleza lógica del número se recurre a la geometría, la que después puede aplicarse a la astronomía; la forma geométrica del número arrastra consigo los valores analógicos de éste. La Unidad puede ser concebida ó como circular ó cuadrangular en el plano, lo que hace que estas formas simbolicen al Todo. Aunque puede categorizarse a lo Uno en múltiples aspectos, la primera categorización consiste en la intuición de la Dualidad, de aquí parte o aquí concluye cualquier categorización posible ” (pp. 42-44).

Pablo Escalante Gonzalbo en *Historia mínima. La educación en México* (2010) hace referencia a la Etapa Indígena, título del primer capítulo de la obra, en la que refiere algunas actividades desarrolladas e intenciones de las personas en los diversos espacios educativos de la época prehispánica y dedica un espacio a las funciones y técnicas de enseñanza de los maestros. Asimismo, enumera las instituciones de enseñanza mencionadas en las fuentes: *telpochcalli* “casa de jóvenes”; *calmécac*, que significa “en la línea de la casa” o “en el linaje de la casa”; *cuicacalli*, “casa de canto” e *ichpuchcalli*, o “casa de doncellas” (Escalante Gonzalbo, *La Etapa Indígena*, 2010). Para este estudio es de particular interés profundizar en el *calmécac*, “el más importante recinto de conservación y transmisión del saber en Mesoamérica (...) donde debían ocuparse del *amoxtli* (es decir, del código, del libro) y de la *tlacuilolli* (es decir, del arte pictográfico)”. Quienes estudiaban en el *calmécac* aprendían a interpretar tres tipos de libros: el *xiuhámatl*, el libro de los sueños y el *tonalámatl* (2010, pp. 18-19). Transmitir en la actualidad la riqueza iconográfica y simbólica de la veintena constituye una manera de conservar y recrearse en saberes mesoamericanos, a los cuales solo tenían acceso quienes pertenecían a la nobleza, hoy tenemos la oportunidad de darlo a conocer sin restricciones para nutrirnos de nuestro patrimonio cultural.

Trabajar con la *cempohualli* implica desarrollar procesos de memoria, análisis-síntesis para alcanzar la explicación o comprensión de un todo, el sistema vigesimal. La veintena contiene entre sus figuras elementos del entorno biocultural de la Cuenca de México propios de los albores del siglo XVI, que nos resultan familiares todavía en el siglo XXI, pues son imágenes de aves, mamíferos, reptiles, plantas, elementos de la naturaleza, herramienta, espacios que habitamos, sucesos trascendentes que forman parte de la realidad biocultural de la región.

De acuerdo con el informante de la comunidad de San Juan Solís, en el Antiguo Orden, el Estado – Escuela privilegiaba el desarrollo las senso-percepciones, así como ciertas funciones psicológicas de orden superior, que aún en nuestros días constituyen ejes fundamentales del desarrollo de las personas, cada uno de estos elementos se asociaba con alguno de los veinte glifos inscritos en la Piedra del Sol, o bien, con ciertas representaciones divinas, dando sentido a la acción educativa. Para educar el sentido de la vista los antiguos nahuas encontraron inspiración en el águila, *cuauhtli*, la intención era que las personas pudieran “ver más que el águila”; del venado, *mazatl*, apreciaron su capacidad olfativa, por ello querían formar para aprender a “olfatear más que el venado”; en *ocelotl*, encontraron el motivo para desarrollar la

audición, querían aprender a oír más que el jaguar; el glifo del conejo, *totchtli*, representa el sentido del gusto, pues interesaba desarrollar un gusto exigente, refinado; el tacto había que desarrollarlo mejor que una serpiente, por ello representaban dicho sentido con el glifo *coatl*. *Tezcatlipoca*, espejo humo, espejo reflejo, representa la facultad de la memoria, la ejercitaban, ya que un ser sin memoria era extraño para la familia. *Huitzilopochtli*, colibrí zurdo, filósísima voluntad, que había que desarrollar, pues se consideraba que un ser sin voluntad “ni siquiera es mentira”. *Quetzalcóatl*, conocimiento precioso o serpiente y plumas, representa la facultad de la inteligencia ya que un ser sin inteligencia es extraño para el calpulli, inspirados en esta “imagen” educaban a las personas para identificar cuando detenerse y cuando avanzar, a dónde ir y a qué ir.

La información del poblador de la Comunidad de San Juan Solís, coincide con lo que Valencia explica en su tesis doctoral, respecto a los sabiduría, la memoria y la voluntad:

“De acuerdo a la tradición de la danza conchera se dice que para que el hombre se proclame como un guerrero tiene que integrarse con la triada espiritual: ‘*Quetzalcoatl*’, ‘*Tezcatlipoca*’ y ‘*Huitzilopochtli*’. El primero es la serpiente emplumada, que es el único animal que puede enrollarse en su propio cuerpo haciendo la figura del infinito, del universo y de las galaxias; además que sería figurativamente mordiéndose la cola para formar el círculo, donde todo comienza todo termina. La semiosis de la serpiente es la sabiduría y las plumas, que son del ave del quetzal, considerada la más hermosa, significa que el saber es lo más bello que podemos tener. ‘*Tezcatlipoca*’ o espejo ahumando —la piedra de obsidiana— es la que nos permite vernos hacia dentro, reconocernos y aceptarnos tal como somos y de dónde venimos. ‘*Tezcatlipoca*’ se relaciona con la memoria. Y, por último, ‘*Huitzilopochtli*’ o colibrí zurdo, que es la única ave que vuela hacia donde quiera, quedándose suspendida en el aire a voluntad. El guerrero, entonces, debe tener *sabiduría, memoria y voluntad.*” (Valencia González, 2012, p. 142)

Los planteamientos mexicanos, consideran el “entrenamiento” de las senso-percepciones y el desarrollo de funciones psicológicas de orden superior, estos dos procesos coinciden con los postulados neuropsicológicos y socio-histórico culturales de Lev S. Vygotsky, que señaló a las funciones psicológicas superiores cómo los procesos a los cuales la educación habría de atender en virtud de que son producto de un proceso socio-histórico cultural y que se materializan en

signos y herramientas que son reconocibles por los pueblos. Al respecto Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi (2002, p. 75) afirman lo siguiente y citan a Vygotsky:

“El discurso y los símbolos visuales intercambiados e interpretados durante la actividad conjunta son los métodos principales por los que el joven se socializa en una nueva cultura o en una nueva comunidad de práctica.

*Cualquier función del desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos planos. Primero aparece en el plano social y después en el plano psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y después dentro del niño como categoría intrapsicológica. Lo mismo cabe decir de la atención voluntaria, la memoria lógica, la formación de conceptos y el desarrollo de la volición (Vygotsky, 1981, pág. 163).”*

En este sentido Morin (2008, pp. 22 - 23) señala que en el ser humano solo el 2% de su sistema neurocerebral sirve para conectarlo con el mundo exterior, “mientras que el 98% implica al funcionamiento interior” donde se constituye un sistema psíquico relativamente independiente donde se combinan necesidades, deseos, sueños, ilusiones, ideas, imágenes, fantasmas “y este mundo se infiltra en nuestra visión o concepción del” entorno.

Hasta este punto es evidente que ciertas construcciones nahuas guardan relación con elaboraciones teóricas contemporáneas, por ejemplo, la memoria, que fue representada en aquel tiempo por Huitziliopochtli, actualmente esta función psicológica es estudiada por la Neurociencia y la Psicología Educativa, tal como nos lo hace saber Woolfolk (2010) en *Psicología Educativa* en donde destaca los estudios de la corriente cognoscitivista, la que ha enunciado los tipos de memoria, las formas en las que los conocimientos se representan y almacenan, así como el olvido y los sistemas que lo hacen posible. Es importante señalar la correlación entre ciertos saberes del México Antiguo con el México del siglo XXI, para verificar que existe un entendimiento posible de nuestro pasado, a través de la historia, del cual nos podemos nutrir e inspirar para construir saberes e impulsar acciones para (re)dignificar, valorar y apreciar nuestra herencia mesoamericana, manifiesta en nuestras formas, arte, cultura, diversidad, usos y costumbres.

“Cada cosmovisión y su territorio tienen guardadas sus propias filosofías que le dan sentido a su vida comunitaria y a su búsqueda de la felicidad. Es ahí donde se encuentra el corazón, el camino y la brújulas propias que tiene la posibilidad de guiar y orientar una educación con sentido para los niños y niñas indígenas (o no) pertenecientes a esa cosmovisión” (Díaz

Gómez, Hernández Velasco , Jiménez Méndez, Sánchez Araiza, Sántiz López, & Sotelo Schmelkes, 2016, p. 226). El paréntesis es mío.

El trabajo con la veintena es una posibilidad para comprender una forma alternativa de experimentar el tiempo, de explorar un enfoque que se desconoce debido a la gran influencia de la tradición occidental en nuestros planteamientos curriculares. Al respecto, Octavio Paz dice: “En América la cultura europea se concibe como una unidad superior” (2008, p. 129).

Por lo anterior la acción pedagógica y la construcción de saberes a partir de la Veintena, se inscribe en un marco intercultural e intracultural, pues implica ir hacia dentro de nuestra propia cultura para entrar en contacto con saberes que hemos negado, que nos aportan un entendimiento del mundo que fueron construidos a partir de una cosmogonía distinta a la que tenemos los mexicanos del siglo XXI, tal vez la cosmovisión mesoamericana por su valor milenario y riqueza cultural, nos sea útil.

## **2.7. México Prehispánico en la Educación Pública del País**

En este apartado se refieren algunas formas en la que se abordan los saberes (re)construidos desde los llamados Estudios Mesoamericanos, desde algunas instituciones educativas oficiales en los Estados Unidos Mexicanos, tales como la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM y la Secretaría de Educación Pública, SEP.

Desde 1993 la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filológicas opera el programa de Maestría y Doctorado en Estudios Mesoamericanos. Las cinco líneas fundamentales de investigación que abarca el Programa son: Religiones mesoamericanas, Lenguas indígenas mesoamericanas, Sistemas políticos y económicos, Historia de los pueblos indígenas y Sistemas gráficos mesoamericanos de comunicación, esta última es la de mayor interés para este proyecto de investigación , pues se enfoca en los textos, es decir, en el conocimiento iconográfico, epigráfico y paleográfico para entender textos prehispánicos o coloniales, siempre con la posibilidad de “relacionar el contenido de los textos indígenas con el paisaje actual y las prácticas sociales contemporáneas” (Universidad Nacional Autónoma de México, 2012, p. 10).

La UNAM, como parte de la Colección Conocimientos Fundamentales, publicó el texto *Conocimientos Fundamentales de Historia*, material dirigido a estudiantes de bachillerato, cuyo

primer módulo está dedicado a las culturas amerindias, dedicando un apartado específico al estudio de Mesoamérica, definida como una “macrorregión cultural de gran diversidad étnica y lingüística, cuya unidad cultural se basa en (...) la agricultura del maíz, el uso de dos calendarios, uno ritual de 260 días y otro civil de 365 días”, entre otros elementos (Domínguez Chávez, 2009, p. 13).

En la década de los ochentas en el marco del Programa de Estímulos y Actividades Culturales para Niños impulsado por la SEP, el Consejo Nacional para el Fomento Educativo, CONAFE en colaboración con el Centro de Información y Desarrollo de la Comunicación y la Literatura Infantiles CIDCLI, S.C., publicaron la serie Reloj de Cuentos, en la que figuran algunos textos ilustrados que recuperan historias y leyendas mesoamericanas, tales como *Historia verdadera de una princesa* (Arredondo, 1984) en el que se relata la vida de la Malinche y *Los Líseres* (Isla, 1984), leyenda olmeca que narra la vida de Xochiltépetl (flor del cerro), una niña albina nacida en el pueblo de Toztlán (hoy Santiago Tuxtla, Veracruz), en la narración se hace mención de los dioses Ocelotl, Atl y Cipactli, todos ellos inscritos en la Veintena inscrita en la Piedra del Sol.

Asimismo el CONAFE, publicó en el año de 1985, *La Educación de los Antiguos Nahuas* de Alfredo López Austin, quien recupera registros de Fray Gerónimo de Mendieta, Juan Bautista Pomar, Fray Bernardino de Sahagún, así como de sus informantes, los autores del *Códice Mendocino*, ellos relatan los preceptos que guiaban la educación en el *calmécac* y el *tepochcalli*, así como prácticas cotidianas e intenciones profundas de dichas actividades. En el apartado referido a la vida en los templos-escuelas, escrito por Fray Bernardino de Sahagún, se hace mención de quince ordenanzas de los calmécac, la decimocuarta es de particular interés para este proyecto, la enseñanza de la cuenta de los destinos, lo que implica el estudio del “conjunto de logogramas vigesimales” que en náhuatl se conoce como *cempohualli* y en el español como “veintena”. En esta decimocuarta intención también se incluía la enseñanza de “cantos divinos”, lectura de libros, así como de “el texto de los sueños y el texto de los años” (López Austin, 1985, p. 29).

Por su parte, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB, de la SEP, ha impulsado el desarrollo y publicación de materiales vinculados a la difusión de diversos elementos culturales de pueblos originarios y a promover la posibilidad de aprender de todos los pueblos. Con el lema “escuchemos todas nuestras voces...”, impulsaron el uso de la

serie Ventana a mi Comunidad al interior de las aulas de Educación Básica para conocer con mayor profundidad las culturas indígenas de forma “íntima y cotidiana”, las cápsulas de video, de la autoría de Quetzalli Sotelo Schmelkes, abordan temáticas tales como: Alimentación, Vivienda, Comunidad y entorno, Lengua y tradiciones, Música, artes y oficios, además de Juegos y vestimenta (Berruecos & Sotelo Schmelkes, 2007).

La SEP a través del Programa Nacional de Lectura, por medio de múltiples obras de diversos géneros y categorías también ha recuperando en las Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares, elementos de la Cosmovisión Mesoamericana. A continuación referiré sólo algunos de los libros que integran las Bibliotecas:

*El mundo y sus habitantes según los viejos abuelos / In cemanahuac ihuan ahquihuan ipan nemih*, libro que contiene algunas palabras en español y náhuatl acompañadas de imágenes del *Códice Florentino* (Libura & Urrutia, 2007). En el texto aparecen algunos animales contenidos en la Veintena tales como: mono/*ozomatli*, la serpiente/*coatl*, perro/*itzcuintli*, ciervo/*mazatl*, agua/*atl*, aire/*ehecatli*, águila/*cuauhtli* y jaguar/*ocelotl*. El texto pertenece a la serie de Libros del Rincón, *Al Sol Solito*, la cual está dirigida a niñas y niños “desde preescolar hasta los primeros años de primaria” (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En la serie *Pasos de luna*, diseñada para quienes empiezan a leer en “preescolar y los primeros años de primaria” (Secretaría de Educación Pública, 2013) se encuentra el título: *'Bepu di hokma haihu / Cómo obtener mejores cosechas*, material bilingüe escrito en Otomí de la Sierra y Español, del escritor Celestino Pérez Cabrera, originario del estado de Hidalgo, quien actualmente habita en San Pablito Pahuatlán, Puebla (Pérez Cabrera , 2005). El autor comparte saberes relativos a los cultivos tradicionales aprendidos en un viaje a Ixmiquilpan, Hgo.

La serie Astrolabio, pensada para estudiantes de 4º, 5º y 6º de primaria, ofrece una mirada más amplia del mundo social, así como la oportunidad de explorar nuevos mundos (Secretaría de Educación Pública, 2013). Se trata de la serie con mayor cantidad de publicaciones orientadas a recuperar o profundizar en saberes mesoamericanos y tradicionales, entre ellas encontramos: *Animales del Nuevo Mundo / Yancuic Cemanahuac Iyolcahuan* de la autoría de Miguel León Portilla e ilustrado por Miguel Castro Leñero; *El rey poeta, biografía de Nezahualcóyotl*, texto de Luis Barbeytia e ilustraciones de Pablo Serrano; *Hernán Cortés y la conquista de México* de Felipe Solís, Eduardo Matos Moctezuma, Ángel Gallegos, con ilustraciones de Leonid Nepomniachi y fotografías de Ignacio Guevara, Javier Hinojosa y José Luis Rojas; *Cuéntanos lo*

*que se cuenta*, compendio de cuentos, anécdotas y leyendas relacionados con la cultura y la tradición de 16 estados de la República, escritos por Mireya Cueto, Magaly Martínez, Luis de la Peña y Armida de la Vara, con ilustraciones de Manuel Ahumada, Sergio Arau, Claudia de Teresa y Felipe Ugalde.

El Plan de Estudios para la Educación Básica de 2011, establecía que los estudios del México Prehispánico se realizaran en la asignatura de Historia. En 3<sup>er</sup> grado de primaria se abordaba dicha temática durante el segundo bloque, mientras que en 4<sup>o</sup> grado se revisaba en los tres primeros bloques, durante 6<sup>o</sup> de primaria se trataba dicha información en el tercer bloque; respecto a la educación secundaria, la temática se abordaba en el primer bloque del 2<sup>o</sup> y 3<sup>er</sup> grado (Secretaría de Educación Pública, 2011).

La Propuesta Curricular 2016 sigue planteando trabajar la temática del México Antiguo en la asignatura de Historia en 4<sup>o</sup> grado de primaria y en 1<sup>o</sup> de secundaria, periodos en los que se aborda el tema Pueblos Originarios. Actualmente la educación básica, no propone de manera explícita estudiar la Veintena, sin embargo existen algunas pocas temáticas a partir de las cuales se puede abordar su estudio, por ejemplo, en 4<sup>o</sup> de primaria han de estudiarse los “rasgos comunes de las culturas mesoamericanas” y el reconocimiento de “las aportaciones y los retos de los pueblos indígenas en la actualidad”; mientras que en la secundaria puede abordarse desde la comprensión del “contexto de Mesoamérica en los años anteriores” a la invasión española y el análisis del “legado cultural del mundo prehispánico” (Secretaría de Educación Pública, 2016, p. 141).

Asimismo, el estudio de la Veintena permite, “naturalmente”, trabajar con la lengua náhuatl y de este modo abrir espacios en los que hablantes de dicha lengua compartan sus saberes y tenga la posibilidad de llevar a cabo una reflexión lingüística, así como un ejercicio de traducción e interpretación de significados y simbolismos. De no haber hablantes de la lengua náhuatl, permite a las y los hablantes del español aproximarse al náhuatl a través de un vocabulario relativamente sencillo, de este modo se promueve el respeto y el aprecio por las lenguas originarias de nuestro país, aspecto relevante en la educación intercultural e intracultural.

La Veintena también se puede utilizar en la asignatura de matemáticas como material de apoyo al hacer uso del ábaco vigesimal Nepohualtzintzin (Tejón, 2009), pues los logogramas además de un valor simbólico también tienen un valor numérico. El anillo con los veinte logogramas podrían servir de tablero para jugar *Carrera 20*, cuyas reglas son: juegan dos

personas, quien inicia puede decir el número 1 o 2, la otra persona puede sumarle 1 o 2, solamente, gana la persona que llegue primero al número 20 (Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV, 1996). Dicha actividad podría convertirse en un juego de mesa, donde el glifo *xóchitl* (flor) tendría que ser el punto de partida y el punto de llegada.

La Veintena está inscrita en un *objeto plástico*, la Piedra del Sol, por ello resulta tan “natural” u obvio trabajar con ella a partir del arte, tal como se ha mencionado en el apartado de los Antecedentes. El enfoque didáctico del Desarrollo artístico y creatividad de la Propuesta Curricular 2016 entiende el arte como un condensado de experiencias humanas y a sus obras, como relatos abiertos, lo que favorece “la resignificación y re-interpretación permanente de la experiencia fenomenológica que resulta del contacto con las artes” (Secretaría de Educación Pública, 2016, pp. 157-159). Así la Veintena abordada desde dispositivos artísticos permite viajar al pasado y también realizar una lectura actual de dichas informaciones plasmadas en un monolito mexica esculpido en el siglo XVI. Por ello resultaría factible diseñar una unidad instruccional de Educación Artística desde la metodología de intervención a la Educación Estética construida por el Lincoln Center Institute for the Arts in Education, área educativa del Lincoln Center for the Performing Arts de Nueva York y tropicalizada por el Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, A.C., la cual toma en consideración el desarrollo teórico de Maxine Greene (Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, A.C., 2016).

En el componente de Autonomía curricular, en el ámbito de Conocimiento de contenidos regionales y locales, es posible abordar la Veintena como saber de lo que hoy conocemos como la Cuenca de México, territorio en el cual se encuentra ubicada la comunidad de San Juan Solís, Hgo. Su desarrollo puede realizarse como un taller de patrimonio cultural (p. 199), sugerido como estrategia en el documento, o bien, plantearse como una estrategia de enriquecimiento del contexto escolar, del contexto áulico o extracurricular para promover el fortalecimiento del área humanística – social y/o artística. El enriquecimiento es una estrategia de intervención que puede brindar aportaciones significativas y estimulantes al proceso educativo de todo el alumnado (Dirección de Innovación Educativa de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, 2006).

### **3. Planteamiento del Problema**

Como se muestra en el estado de la cuestión, existe un cúmulo importante de informaciones de la cosmovisión mesoamericana, sin embargo, no existe enfoque o modelo educativo que considere seria y profundamente la riqueza cultural y conceptual que aquellos pueblos dejaron plasmados en códices, esculturas y edificaciones. Si los registros directos de los pueblos indios no han sido tomados en cuenta, tampoco han sido considerados, suficientemente, los generados por europeos a partir de sus observaciones e investigaciones en el llamado “Nuevo Mundo”. Estas ricas fuentes de saberes ancestrales con una marcada vigencia, como la Veintena, son ignoradas o tratadas superficialmente por la educación de nuestro tiempo, aunque son reflejo fiel de buena parte de nuestra realidad y nuestro imaginario social y cultural, también biológico y psicológico.

Frecuentemente se considera que lo ocurrido en el pasado es obsoleto, que hay que ir hacia adelante e inventar nuevas formas, tal vez éste sea el tiempo en el que la innovación consista en mirar hacia atrás y recuperar aquello que le fue útil a culturas autóctonas de la región mesoamericana, pues sus elaboraciones concretas y abstractas poseen una sabiduría milenaria producto de un conocimiento profundo y original del entorno biocultural. No es casualidad que existen diversas iniciativas que recuperan las formas antiguas para trabajar la tierra y cuidar los recursos naturales no renovables, ¿por qué no hacer algo parecido en educación? Este tiempo es ideal para detenerse, mirar hacia atrás y recuperar de los antepasados indios, e incluso de los pueblos indígenas contemporáneos, formas que permitan ofrecer al pueblo una educación con calidad y pertinencia cultural.

Es bien sabido que el sistema educativo mexicano frecuentemente recurre a modelos extranjeros para dar solución a las problemáticas educativas que enfrentamos como sociedad, tal es el caso de las comunidades de aprendizaje importadas de Japón o los consejos técnicos escolares traídos de la muy lejana Finlandia. Pocas veces la nación mexicana se mira a sí misma para encontrar o construir alternativas de solución, las cuales resultarían culturalmente pertinentes, sin embargo existe un prejuicio negativo hacia nuestro pasado indígena a causa de un proceso de colonización del pensamiento.

Actualmente mestizos e indígenas que habitan zonas urbanas son “bombardeados” con diversas imágenes, informaciones, modelos de belleza, actitudes de consumo para reproducir, “formas perfectas” de criar y educar; en muy pocas ocasiones, o nunca, estas ideas están

relacionadas con los saberes ancestrales, los cuales, en muchos casos todavía están vivos, tal es el caso de la práctica de las virtudes de los antiguos pueblos mesoamericanos que sorprendieron a Fray Bernardino de Sahagún, quien reconocía a los habitantes del Valle de México como bondadosos, seres que se guiaban por la verdad y practicaban la religiosidad en cada uno de sus actos.

La mayoría de las informaciones referentes a los pueblos mesoamericanos están dirigidas a personas estudiosas de la historia, la antropología, la arqueología, pero muy pocas destinadas a docentes y personal involucrado en el sector educativo. Esta investigación pretende servir, en un nivel exploratorio, como puente entre los Estudios Mesoamericanos y las Ciencias de la Educación.

Los saberes registrados en códices y estelas no son estudiados con profundidad durante la educación básica, por lo tanto no son legitimados en y desde la escuela. En el Plan de Estudios 2011 para la Educación Básica se abordaba la temática en 7 bloques, actualmente la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 propone estudiar la historia de los pueblos originarios en tan sólo 6 temas. Estos datos dan cuenta de la forma en la que se recupera la historia milenaria de la civilización mesoamericana cuya ocupación del territorio de lo que hoy se conoce como México ocurrió hace, al menos, 21,000 años (Bernal, 1973).

Por lo anterior, en este proyecto se consideran los estudios mesoamericanos en el marco de la acción pedagógica y la construcción de saberes, como forma de impulsar una educación intracultural e intercultural y aporte a la educación patrimonial, aspecto relevante en la formación ciudadana.

### **3.1. Preguntas de Investigación**

- ¿Cuáles informaciones de la cosmovisión mesoamericana pueden conformar un sustento teórico de saberes para señalar la relevancia de enseñar la Veintena?
- ¿Cuáles son las experiencias exitosas en educación en materia de recuperación de saberes locales?
- ¿Cuáles han de ser los criterios que guíen la elaboración de materiales para favorecer el proceso de enseñanza de la veintena de la Piedra del Sol?

### **3.2. Objetivos**

Conocer las percepciones que tienen de la veintena de la Piedra del Sol habitantes de la comunidad de San Juan Solís, Hgo.

- Sistematizar información referente a la cosmovisión mesoamericana como sustento teórico de la enseñanza de la veintena de la Piedra del Sol.
- Describir algunas experiencias relacionadas con la recuperación de contenidos y saberes locales/indígenas.
- Indagar los criterios para la elaboración de materiales educativos a partir de la veintena.

### **3.3. Supuesto de la Investigación**

La veintena de la Piedra del Sol es un sistema a partir del cual pueden construirse múltiples saberes y apreciar el legado sociohistórico y cultural de los antiguos pueblos mesoamericanos del Altiplano Central. La enseñanza de la Veintena implica un proceso de recuperación de saberes locales para la determinación de criterios que guiarán la elaboración de materiales educativos.

### 3.4. Justificación

“Las universidades son espacios para innovar y para proporcionar a la sociedad nuevas herramientas en su forma de acercarse a la diversidad y los conceptos en torno a la complejidad en la que vivimos.”  
(Sacona, 2012, p. 36)

A través de este proyecto de investigación que se ha desarrollado al interior de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se busca innovar en el contenido y forma de recuperar o revitalizar, en el campo de la Educación, el legado histórico y cultural dejado por los antiguos pueblos nahuas en la Veintena. El estudio de los glifos permite aproximarse a la escritura de los antiguos pueblos mesoamericanos y con ello aproximarse a un saber milenario configurado a partir de la observación de los animales y del cosmos.

El proyecto Metas Educativas 2021 encabezado por la CEPAL y la OEI (2010, p.15), enuncia como una de sus principales orientaciones “partir de la realidad multicultural de la región, revitalizar su legado histórico y sus experiencias acumuladas con el fin de desarrollar un proyecto educativo que contribuya de forma decisiva a construir una sociedad más justa para todos” (Organización de Estados Iberoamericanos; Secretaría General Iberoamericana; Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2010, p. 17).

La CEPAL y la OEI (2010) han insistido en asumir un enfoque educativo para la diversidad, el cual debe de funcionar como eje articulador de todo el proceso educativo en el que se tenga en cuenta la historia, la cultura, la lengua y las aspiraciones de los y las estudiantes que asisten a las escuelas.

León-Portilla (1980) identifica en los textos y testimonios nahuas prehispánicos, ideas que conforman el patrimonio cultural del pueblo mexicano, en los que subyace la conciencia que tuvieron los pueblos mesoamericanos de ser portadores de un gran legado histórico, este entendimiento, hoy puesto en duda sistemáticamente, es necesario que sea trabajado desde el terreno de la educación, de ese modo se influye en los procesos de conformación de la identidad personal y nacional, lo cual resulta pertinente ante la levedad cultural que vivimos en esta modernidad líquida.

Trabajar con los elementos de la Veintena, especialmente con población mexicana de la Cuenca de México, específicamente con pobladores de la comunidad de San Juan Solís, resulta pertinente pues dichas informaciones constituyen parte de la riqueza milenaria de los antiguos pueblos nahuas que habitaron la región, al respecto Hernández Rojas (2000) afirma que:

“el sujeto, a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo tiene lugar su desarrollo cultural en el que se constituyen progresivamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia” (p. 220).

El Programa Especial de Educación Intercultural 2014 – 2018 reconoce que la diversidad cultural y lingüística de México posee una honda raigambre prehispánica y colonial que es consustancial a la formación nacional, dicha realidad ha de traducirse en un planteamiento educativo que permita a las nuevas generaciones formarse con una conciencia crítica y valorativa que pueda desafiar el saber dominante y avanzar en la construcción de nuevos criterios de razón y de verdad, que sirvan de fundamento de una sociedad democrática, justa y equitativa. Este Programa refiere el concepto de pertinencia cultural y contextual en el ámbito de la educación intercultural, nociones que aluden a “la significatividad desde contenidos que tienen sentido para la cultura en cuestión”(2014, p. 86). Los saberes de los antiguos nahuas influyen en la forma en cómo construimos la realidad, con parámetros sociales, políticos e históricos, de ahí que su recuperación en el ámbito pedagógico resulte necesaria y pertinente, especialmente para quienes habitan la región de la Cuenca de México y sus alrededores.

“A nivel internacional, existe un interés creciente por el estudio de las culturas indígenas y su reconocimiento como patrimonio universal de la humanidad. El rescate y la promoción de las lenguas indígenas se manifiestan como tareas urgentes por los riesgos de desaparición. Otro de los grandes intereses lo constituye el desciframiento de las escrituras antiguas mesoamericanas y los descubrimientos arqueológicos de las civilizaciones antiguas” (UNAM, 2012, p.10).

Este proyecto de investigación constituye un aporte a la educación patrimonial con enfoque mesoamericano, también abona a las elaboraciones educativas de corte intercultural e intracultural dirigidas a población mestiza e indígena. Su trascendencia estriba en la necesidad de Historia de las personas y los pueblos, indispensable poder andar los caminos de la autonomía.

#### 4. Marco Teórico

Los diversos referentes históricos y antropológicos abordados en los Antecedentes y en el Estado de la Cuestión, forman parte del contexto en el cual se desarrolló la construcción de saberes de los antiguos pueblos nahuas, particularmente, aquellos vinculados a la veintena mexicana, que por lo expuesto es claro que posee una profundidad conceptual y simbólica digna de ser recuperada y estudiada en la actualidad, es decir, no nos encontramos ante una secuencia cualquiera, sino que entraña una sabiduría tal que en aquel tiempo era tomada en consideración para guiar los destinos de las personas y por lo tanto de una civilización entera.

Por tratarse de un estudio inscrito en el área de las Ciencias de la Educación, el presente marco teórico aborda lo que en esta investigación se entiende por acción pedagógica y la construcción de saberes.

El título del proyecto hace mención de la *Veintena como fundamento de acción pedagógica*, dicha expresión puede ser comprendida en dos sentidos, el primero y más ambicioso, por lo cual habrá de ser objeto de otro estudio, sugiere que la Veintena en tanto síntesis de la filosofía nahua puede inspirar el diseño de un modelo pedagógico para el siglo XXI, pues a través de ella pueden explorarse diversas disciplinas artísticas y científicas, tal como se ha mostrado en el Estado de la Cuestión; la segunda forma de interpretar dicha expresión es que la Veintena motiva la acción pedagógica al ser contenido educativo posible, es decir, que se constituye como un saber que puede ser compartido, enseñado, transmitido. Por ello en este apartado se aborda la *acción educativa como práctica educativa* desde la perspectiva que Paulo Freire dibuja en la obra *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (2014), trabajo en el que enlista una serie de exigencias que han de asumir educadoras y educadores progresistas, entre los cuales figura “el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”.

Freire (2014) propone considerar “el saber de la Historia como posibilidad y no como determinación”, por ello en este proyecto existe una clara intención de recuperar saberes ancestrales, pero sobre todo construir saberes a partir de las nociones antiguas, recuperando los descubrimientos científicos y adelantos tecnológicos propios de este tiempo, tomando como referente principal cada uno de los 20 glifos, así como la Veintena entendida como totalidad. De este modo se alienta a quienes educan, así como a quienes aprenden, a no ser solo objetos de la

Historia, sino también sujetos activos de ella, a no solamente adaptarse a la Historia, la cultura y la política, sino a emprender ejercicios que nutran la capacidad y la voluntad para intervenir en la realidad, tarea compleja y “generadora de nuevos saberes” (p.35).

En este proyecto de investigación interesa la *construcción de saberes* y este aspecto es abordado desde el paradigma constructivista, enfoque epistémico cuya “finalidad no es explicar el desarrollo o el aprendizaje, sino configurar un esquema orientado a analizar, explicar y comprender los procesos de construcción del saber” (Díaz Quero, 2005, p. 5), en particular aquellos vinculados a la veintena de la Piedra del Sol. Asimismo la Teoría de la Complejidad, explicada por Edgar Morin apoya el presente desarrollo en virtud de que el planteamiento abre la posibilidad de considerar una diversidad de saberes con el anhelo de trascender la ceguera paradigmática propia de nuestros tiempos.

Para diversos autores constructivistas existe la convicción de que:

“los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente” (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, p. 25)

En este sentido se reconoce en la Veintena, una construcción social de los antiguos pueblos nahuas, producto de una recuperación histórica de saberes forjados durante siglos, que puede ser objeto de reflexión actual dada su pertinencia biocultural, por ello este proyecto de investigación se adhiere a los planteamientos del constructivismo social de Lev Vigostky en donde “el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social” (Díaz-Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2004, p. 25) e histórico.

Vigotsky mostró particular interés en el estudio de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos, tales como la escritura y los sistemas numéricos, en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia, pues dichos signos sirven para regular las conductas y las relaciones con los objetos físicos (Hernández Rojas, 2000). De ahí la importancia de trabajar con la Veintena, pues dichos glifos constituyen un instrumento psicológico que puede impactar la conducta y la conciencia de las personas en un tiempo donde ya es evidente la urgencia de reflexionar en nuestra historia mesoamericana y asumir una postura equilibradamente nacionalista, pues los embates económicos y culturales de las grandes potencias no cesarán. Este

proyecto de investigación, puede ser considerado como una aproximación, desde la Ciencias de la Educación, a cómo y porqué nutrirnos de aquello que se genera en el ámbito local.

Así pues, se ha determinado utilizar los signos contenidos en la Veintena por su riqueza histórica y cultural, asumiendo que los instrumentos psicológicos tienden a producir un cambio interno en quien los utiliza (Hernández Rojas, 2000). En los objetivos de esta investigación, ya se ha referido la intención de determinar los criterios para la elaboración de herramientas adecuadas (material didáctico) para la transmisión de dichos signos en los albores del siglo XXI, en atención a las condiciones sociales y culturales de este tiempo.

Por lo referido en el Estado de la Cuestión es evidente que la Veintena contiene una riqueza lo suficientemente valiosa para ser compartida con las nuevas generaciones, por ello habrá que ponerla al alcance de niñas y niños a través de diversas *herramientas*, que les permitan apropiarse activamente de los saberes que en dichos signos se encuentran “encriptados”. La Veintena no ha sido suficientemente valorada por la visión eurocéntrica que permea nuestra educación, sin embargo los estudios referidos en este proyecto muestran su importancia. Sirvan estos planteamientos para defender una educación que valore las construcciones de los pueblos mesoamericanos y para afirmar el valor de todas sus construcciones materiales e inmateriales, entre ellas, se encuentra, sin lugar a dudas, la Veintena. Al respecto Hernández Rojas (2000) refiere lo siguiente:

“El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas. Las distintas sociedades y grupos culturales siempre se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores y saberes culturales a las siguientes generaciones; las propuestas educativas variarán desde las que proponen que los sujetos más jóvenes participen en los contextos y las prácticas culturales genuinas, hasta las que sostienen la necesidad de un aprendizaje formal descontextualizado” (p. 230).

#### **4.1. La teoría de la complejidad y la cosmovisión mesoamericana.**

La teoría de la complejidad nos impulsa a considerar la unidad de entidades antagónicas en congruencia con la realidad multidimensional y dinámica que vivimos. Este proyecto de investigación propugna por considerar la visión mesoamericana, en un tiempo en el que la

mirada occidental permea la inmensa mayoría de procesos destinados a la construcción de saberes. Integrar elementos mesoamericanos en procesos educativos resulta una apuesta fundada en el valor socio-histórico de dichas producciones y constituye un intento por desarrollar un trabajo intercultural, aún más, intracultural y decolonial. Por ello, en esta investigación se retoma la Veintena, como elemento que inspira la acción pedagógica y sobre la cual se funda la construcción y el compartir de saberes, al tiempo que se educa “para la identidad y la conciencia terrenal”, aspectos fundamentales de la educación del futuro (Morin, 2008, p. 62).

La teoría de la complejidad de Edgar Morin es un paradigma complejo de implicación / distinción / conjunción que permite concebir la *unidualidad* de la realidad humana. Dicho planteamiento está asociado a la cosmovisión mesoamericana. Tapia Díaz (2005) refiere que el saber tolteca, se desarrolla a partir del concepto de la dualidad, por ejemplo, la matemática tolteca posee como fundamento el axioma: *todo ente es dual*, asimismo, Valencia señala que la cultura mexicana “proyectó la unidualidad simetría – asimetría en Ometeotl (Dios dos) o Unidualidad cósmica, que se encuentra hasta la cúspide celeste o del saber” (2012, p.560). Esta coincidencia pone de manifiesto la vigencia del pensamiento de los antiguos pueblos nahuas y anima a reafirmar la pertinencia de retomar sus aportes en la actualidad.

Recurrir a la teoría de la complejidad es necesario pues los saberes mesoamericanos son propuestos como complemento de la visión europea, que constituye el paradigma dominante en los albores del siglo XXI y sobre la cual creemos haber construido la mayor parte de nuestro “conocimiento”. Al respecto Morin nos recuerda que “todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión”, los cuales resultan invisibles, sobre todo, si se permanece inmóvil o atado a una perspectiva. La obra que se revisa es *Los siete saberes necesarios* (2008) de Edgar Morin que en congruencia con lo que lo que sostiene, por un lado reconoce que su propuesta se apoya en el saber científico y por el otro acepta que su planteamiento es indecible, es decir, no hay forma de averiguar de manera lógica si es falso o verdadero, por lo tanto, nos encontramos ante un planteamiento teórico abierto, inacabado, en construcción, que permite la discusión y la incorporación de aquello que se ha dejado de lado por nuestra ceguera paradigmática, en este caso, la cosmovisión que sugiere considerar es la de los pueblos mesoamericanos, cuyas elaboraciones, al ser consultadas en la actualidad pueden detonar procesos creativos y nutrir la visión que se tiene del cosmos y del mundo antiguo.

Vivimos un tiempo en el que podemos asegurar que debido a diversos cataclismos históricos “hay una muy débil interacción de la experiencia humana adquirida y un fuerte desperdicio de esta experiencia en gran parte derrochada por cada generación” (Morin, 2008, p. 78). Entre dichas catástrofes Morin (2008) señala la invasión española del continente Americano en el siglo XVI, así como el hundimiento del imperio otomano, austro-húngaro y la implosión del sistema soviético durante el siglo XX, en la que muchas adquisiciones, saberes y obras del pensamiento se perdieron.

“La dominación del Occidente europeo sobre el resto del mundo provoca catástrofes de civilización, en las Américas especialmente, destrucciones culturales irremediables, esclavitudes terribles” (Morin, 2008, p. 63)

Por ello es necesario abrir el espacio para la reflexión mesoamericana, en y desde la escuela del siglo XXI, así como en otros escenarios, pues encamina las conversaciones y media los encuentros de una forma peculiar, en especial porque el eje de reflexión posee pertinencia cultural para quienes habitamos el Altiplano Central. Su consideración anima la indagación en nuestra historia, como pueblo y como humanidad, sin perder de vista que esta exploración nos pone en contacto con nuestra memoria, “fuente irremplazable de verdad” y víctima de errores e ilusiones (Morin, 2008, p. 23) provocadas por nuestras percepciones, condicionamientos y la colonización de nuestro pensamiento.

La *cempohualli* constituye una sistematización de conocimientos bioculturales, espacio-temporales y arquetípicos (Johansson K., 2005) plasmados en forma de imagen, la cual, seguramente no escapa del riesgo de error al ser producto de un ejercicio de “traducción/reconstrucción mediada por el lenguaje y el pensamiento” por tanto de inteligencia, afectividad, curiosidad y pasión humana (Morin, 2008). Una consideración profunda de la cosmovisión mesoamericana también podría orientarse a la identificación de errores, ilusiones y cegueras, ejercicio necesario en la educación del siglo XXI (Morin, 2008, p. 22). En este sentido Colombres señala:

“Mirando a las distintas culturas populares desde una *conciencia analítica*, hallaremos a menudo, junto a *elementos verdaderos*, de un claro contenido social y ético, *elementos falsos* o puramente imaginarios, que son deformaciones o interpretaciones erradas del mundo real, a menudo resultado de las imposiciones de un sistema de dominación” (2009, pp. 38-39).

La consideración de saberes mesoamericanos nos permite constatar que la racionalidad no es, ni ha sido, una cualidad exclusiva de la civilización occidental . A través de un ejercicio de exploración del patrimonio cultural es posible constatar que el Occidente europeo, al considerarse superior, sojuzgó las construcciones tangibles e intangibles de diversas culturas, observando en ellas sólo errores, ilusiones y retrasos. Este principio ha permeado la visión que las y los mexicanos tenemos respecto a nuestro pasado milenario. Al respecto Morin recuerda que “en toda sociedad, comprendida la arcaica, hay racionalidad tanto en la confección de herramientas, estrategia para la caza, conocimiento de las plantas, de los animales, del terreno, como la hay en el mito, la magia, la religión” (Morin, 2008, p. 25). Al entrar en contacto con saberes y elaboraciones de los pueblos mesoamericanos, establecemos un entendimiento y conexión posible con “otra” forma de racionalidad, cargada de conocimiento profundo acerca de elementos naturales y socio-culturales de la región, mediada por una cosmogonía forjada a través de los siglos, fuente de riqueza y por tanto, patrimonio inmaterial de la humanidad. En este sentido cabe recordar que la *Tonalpohualli*, fue considerada por Fray Bernardino de Sahagún como un saber de origen demoniaco, por lo cual los invasores se dedicaron a erradicar su uso, hoy sobreviven ideas distorsionadas respecto a ella, múltiples prejuicios negativos, así como una ignorancia (casi) generalizada respecto a su valor. Al respecto López Austin (1990, pp. 28-29) nos recuerda que los antiguos pueblos mesoamericanos mostraron una marcada “obsesión por el flujo del tiempo”, por lo que sus elaboraciones, antes de aparecer ligadas a la estructura del poder, tuvieron su origen en las comunidades campesinas, donde se fundaron los principios del sistema calendárico, entre ellos la *Tonalpohualli*.

Morin (2008) evoca el “gran paradigma de Occidente” formulado por René Descartes, el cual nos ha sido impuesto para comprender el mundo de una manera siempre escindida, por un lado el cuerpo, por la otra el alma; ciencia e investigación objetiva dividida de la filosofía y la investigación reflexiva. En respuesta a ésta disyunción es que hoy se han organizado enfoques teóricos integradores, complejos, multidimensionales (Naranjo, 2005; Morin, 2008). De ahí la pertinencia de recuperar, o al menos contemplar, la cosmovisión mesoamericana, en la que la energía creadora es al mismo tiempo femenina y masculina, es decir, donde la consideración de los opuestos desencadenó el entendimiento del cosmos.

No deben confundirse los esfuerzos de esta investigación con una postura etnocéntrica o nacionalista radical, más bien, se trata de una apuesta intercultural e intracultural, en la que se

reconoce el valor de los mestizajes culturales, solo así es posible dar lectura a la veintena de la Piedra del Sol en los albores del siglo XXI, entendiendo dicho proceso como un ejercicio de traducción y reinterpretación permanente, de hibridización, cuyas construcciones dibujen un puente de comunicación histórica para nutrir nuestros procesos de identidad personal y colectiva, sin perder de vista que las culturas mesoamericanas sufrieron una “desintegración cultural bajo el efecto destructor de una dominación técnico-civilizatoria” (Morin, 2008, pp. 54-55).

En este sentido Freire (2004) señala:

“la falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de una raza sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o cultura sobre otra es una trasgresión de la vocación humana de ser más” (p. 55).

## 5. Metodología

Este proyecto nace en medio de circunstancias particulares, las cuales influyen la construcción del objeto de estudio de la presente investigación, a saber, el habitante de la comunidad de San Juan Solís, Hgo., que considera la veintena de la Piedra del Sol como contenido educativo posible y por lo tanto, la necesidad de construir formas y materiales pertinentes para su enseñanza.

Por esta razón es que se propone realizar una investigación con estudio de caso, la cual en el terreno de la educación pretende comprender programas y personas, que presentan similitudes y particularidades, así como aprender la manera en la que funcionan en sus afanes y en sus entornos habituales (Stake, 2010).

Este estudio pretende profundizar en el entendimiento de un habitante de la comunidad de San Juan Solís, Hgo., respecto a la Veintena que en el México prehispánico, formó parte de aquello que debía de ser aprendido en los *calmécac* y que actualmente es estudiado en la línea de investigación: “sistemas gráficos mesoamericanos de comunicación” del campo de conocimiento de los Estudios Mesoamericanos (UNAM, 2012, p. 11).

“El cometido real del estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso en particular y se llega a conocerlo bien, no para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace” (Stake, 2010, p.20). A partir de aquello que el poblador de la comunidad de San Juan Solís, Hgo., comparta respecto a su entendimiento de la Veintena, se podrá avanzar en la fundamentación teórica de su trascendencia y pertinencia como saber patrimonial y orientará la delimitación de características que inspiren la elaboración de material didáctico para su enseñanza.

Este proyecto de investigación se ubica en el terreno de lo que Adam (2007), referido por Dietz & Mateos (2011), denomina *transferencia intercultural*, pues la Veintena se propone como objeto – idea que transcurre entre dos culturas, sociedades e incluso tiempos diferentes, por lo que la construcción de saberes “implica necesariamente un proceso de selección, transporte e integración”, con miras a que la Veintena migre exitosamente hacia la cultura mexicana contemporánea gracias a la relación intercultural que se torna intracultural pues se comparten valores entre “transmisores, intermediarios, emisores y receptores del discurso”. Dietz & Mateos (2011) agregan:

“a lo largo de estos procesos migratorios, al inicio son frecuentemente intelectuales “marginales” (Lemonik Arthur, 2009) los que generan una acción colectiva contenciosa con el *estatus quo* académico, impulsando con ello nuevos campos y disciplinas académicas, pero sobre todo nuevas vetas interdisciplinarias” (pp. 39-41).

Por lo anterior, se trata de un estudio cualitativo con una orientación paradigmática de tipo histórico-hermenéutico, paradigma interpretativo o comprensivo, que está orientado hacia la comprensión y el entendimiento (Cerón, 2016). Por ello se tomará en consideración la etnografía en tanto “metodología interpretativa – descriptiva” cuya fundamentación la encuentra en la observación, la entrevista, la estancia prolongada de quien investiga en campo y la debida recolección de documentos, cuya misión principal es “dar cuenta del conocimiento local a través de la reconstrucción interpretativa de las relaciones sociales, los saberes, y la “cultura” de determinado agrupamiento humano” (Levinson, Sandoval-Flores, & Bertely-Busquets, 2007, p.825).

Para el desarrollo de la presente investigación se plantea la posibilidad de consultar bibliografía especializada en la materia, publicaciones en revistas científicas, estudio de códices en los que se encuentran plasmados glifos de la veintena, así como recuperar datos de documentos históricos resguardados por el H. Ayuntamiento de San Agustín Tlaxiaca. Como soporte de dichas indagaciones podrán realizarse entrevistas a expertos de diversas disciplinas y conocedores de la tradición conchera y la mexicanidad, también visitar museos, así como zonas arqueológicas de la Cuenca de México y realizar estancias en la comunidad de San Juan Solís, Hgo.

## 5.1. Cronograma

Fases de la Investigación	Periodos de realización											
	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov	Dic
Planificación. Diseño del plan de acción												
Entrevistas												
Indagación documental												
Sistematización de la información recuperada a través de las entrevistas y articulación con la información documental disponible												
Determinación de criterios para la elaboración de material didáctico para la enseñanza de la Veintena												
Elaboración del informe de investigación												
Presentación del Informe												

## 6. Figuras



Figura 1.1. Mapa del Estado de Hidalgo que en color amarillo señala el Municipio de San Agustín Tlaxiaca. Disponible en:  
<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13052a.html>

Cipactli		Ozomatli	
Ehécatl		Malinali	
Calli		Ácatl	
Cuetzpalin		Océlotl	
Coatl		Cuauhtli	
Miquiztli		Cozcacuauhtli	
Mázatl		Ollin	
Tochtli		Técpatl	
Atl		Quiáhuitl	
Itzcuintli		Xóchitl	

Figura 1.2. Los veinte glifos inscritos en el primer anillo de la Piedra del Sol. Los dibujos son de Landi Martínez Murillo.



Figura 1.3. Piedra del Sol. Disponible en: <http://www.mna.inah.gob.mx/coleccion/pieza-243/ficha-basica.html>



Figura 1.4. Centro y primer anillo de la Piedra del Sol.

# El cuerpo y los signos calendáricos entre los nahuas

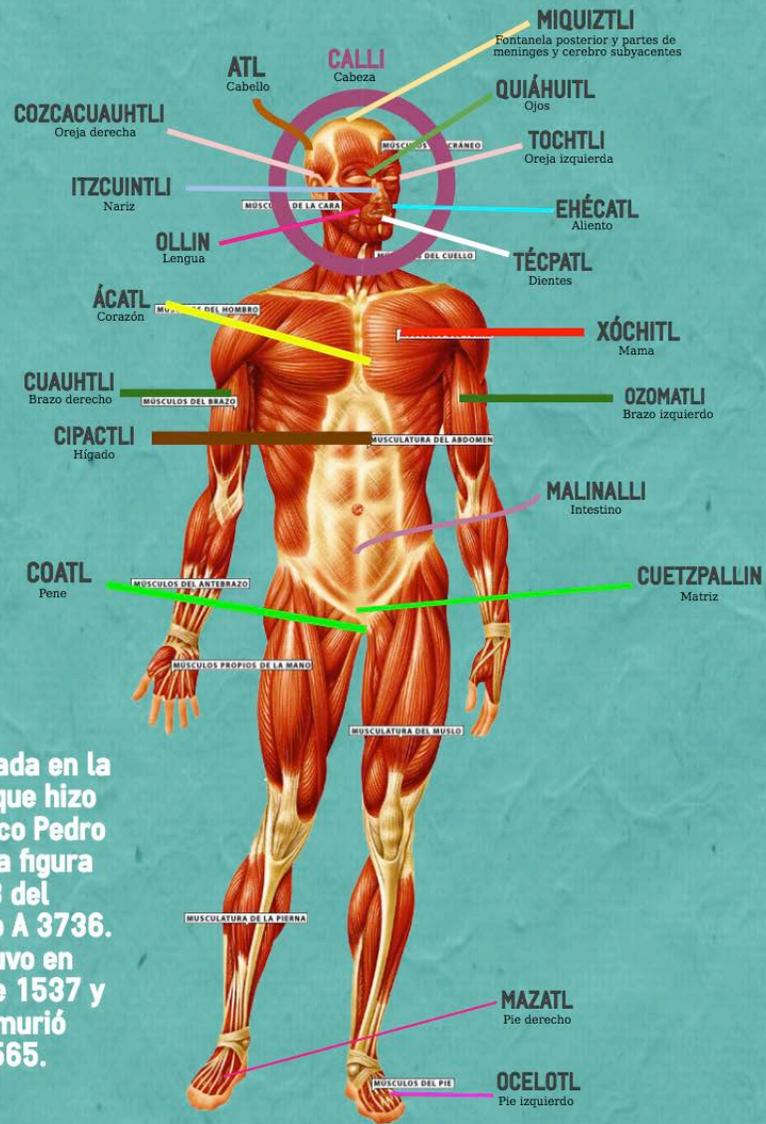


Ilustración basada en la interpretación que hizo el fraile dominico Pedro de los Ríos de la figura de la lámina 73 del Códice Vaticano A 3736. De los Ríos estuvo en México antes de 1537 y se supone que murió alrededor de 1565.

REFERENCIA: Viesca T., Carlos, Andrés Aranda C. y Mariblanca Ramos, "El cuerpo y los signos calendáricos del Tonalámatl entre los nahuas", Estudios de Cultura Náhuatl, v. 28, 1998, p. 143-158

Figura 1.5. El cuerpo y los signos calendáricos entre los nahuas. Diseño: Juan Carlos Ortega Madrigal.

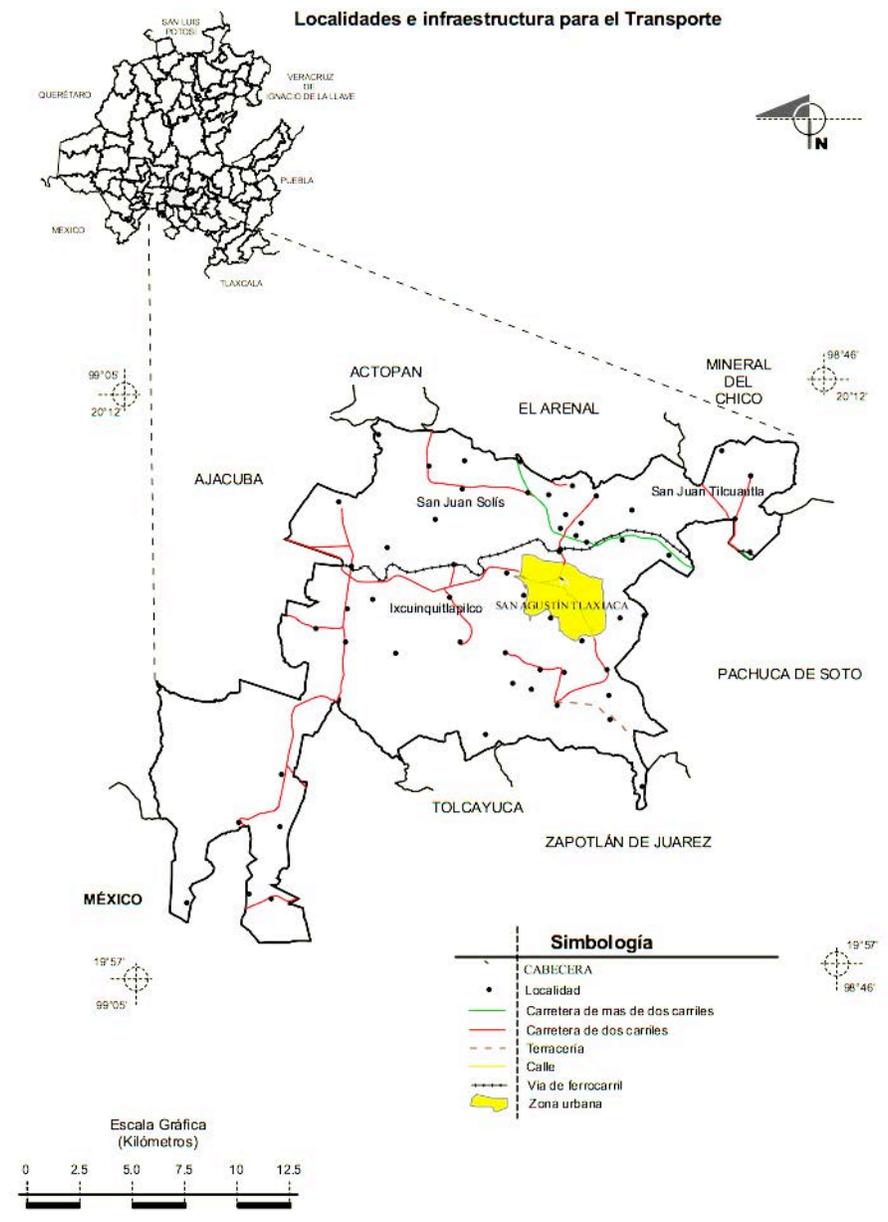


Figura 1.6. Mapa de Localidades e infraestructura para el transporte del municipio de San Agustín Tlaxiaca (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2009).

	<i>Códice Fejérváry-Mayer</i>	<i>Códice borbónico</i>		<i>Códice Fejérváry-Mayer</i>	<i>Códice borbónico</i>
Cocodrilo			Mono		
Viento			Hierba		
Casa			Caña		
Lagartija			Jaguar		
Serpiente			Águila		
Muerte			Buitre		
Venado			Movimiento		
Conejo			Pedernal		
Agua			Lluvia		
Perro			Flor		

Figura 2.1. Signos de los días en los códices Fejérváry-Mayer y Borbónico. Los dibujos de Fejérváry-Mayer son de Heather Hurst, los del Borbónico son de John Montgomery (Hill Boone, 2016, p. 79).

	LAGARTO		CEIBA		COCODRILO
	RELÁMPAGO		VIENTO		VIENTO
	NOCHE		NOCHE		CASA
	JUEGO DE PELOTA		IGUANA		LAGARTIJA
	AUGURIO		SERPIENTE		SERPIENTE
	NARIZ		MUERTE		MUERTE
	VENADO		VENADO		VENADO
	?		CONEJO		CONEJO
	AGUA		LLUVIA		AGUA
	NUDO		PERRO		PERRO
	MONO		MONO		MONO
	PLANTA		DIENTE		HIERBA TORCIDA
	CAÑA		CAÑA		CAÑA
	CORAZÓN		JAGUAR		JAGUAR
	MILPA		ÁGUILA		ÁGUILA
	OJO		BÚHO		ÁGUILA DE COLLAR
	TEMBLOR		TEMBLOR		MOVIMIENTO
	HUMEDO		PEDERNAL		CUCHILLO DE PEDERNAL
	GOTA (LLUVIA)		TORMENTA		LLUVIA
	SEÑOR		SEÑOR		FLOR

Figura 2.2. Signos de los días del *pije*, *tzolk'in* y *tonalpohualli*. Figuras de Urcid 2005, fig. 1.20; López Austin 1996, p. 494 (Villaseñor M., 2010, p. 196).

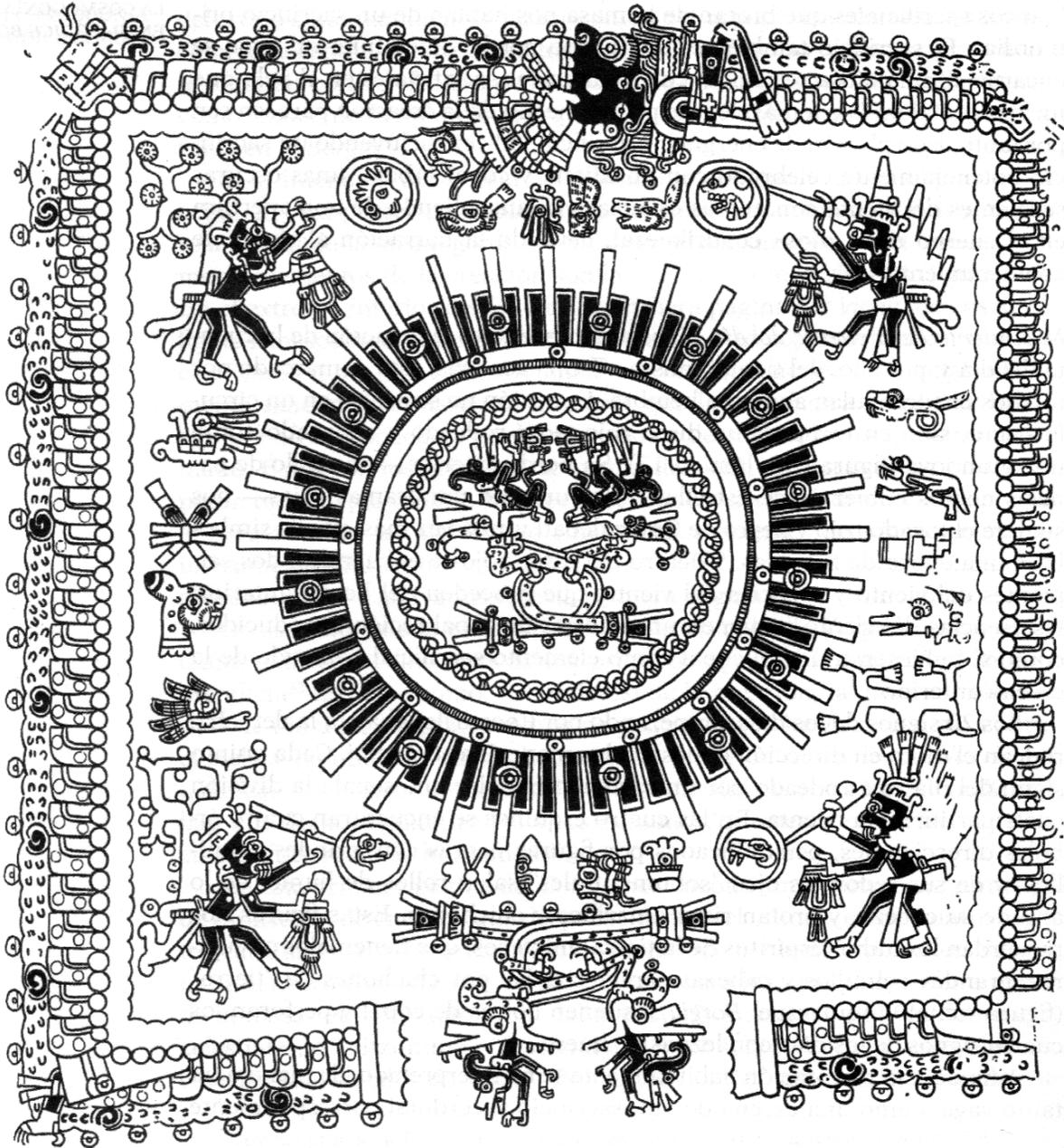


Figura 2.3. “La presentación de la cuenta de 20 días, animada aquí por cuatro plantas personificadas. Los signos del día empiezan en el extremo derecho inferior con Cocodrilo. Las plantas son, probablemente, copal, maguey, ceiba y calabazo. Borgia, 30” (Hill Boone, 2016, p. 296).

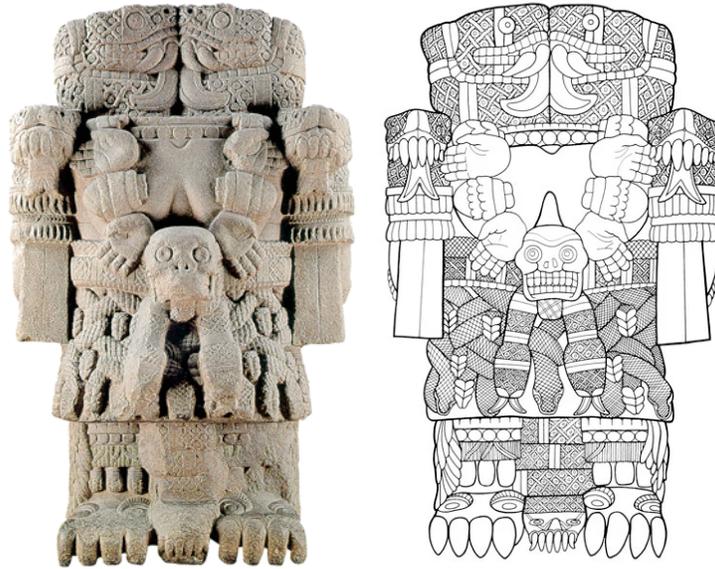
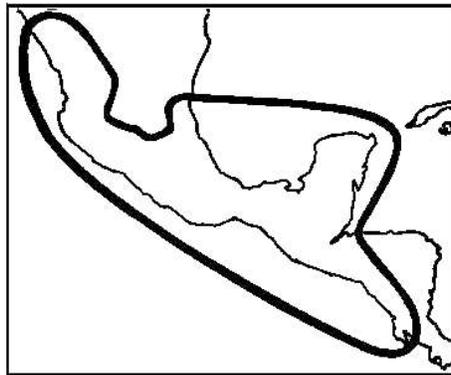


Figura 2.4. Fotografía e ilustración del monolito mexicana: Coatlicue.

Imágenes disponibles en: <https://tonalpohualli260.files.wordpress.com/2010/02/coatlicue.gif> y <https://ugc.kn3.net/i/origin/http://www.bibliotecagnostica.org/images/picture/coatlicue.jpg>



Límites de Mesoamérica a mediados del siglo XVI.

Figura 2.5. Plano de Mesoamérica. Tomado de Kirchhoff, Paul, “Mesoamérica”, en *Dimensión Antropológica*, vol. 19, mayo-agosto, 2000, pp. 15-32, Disponible en:

<http://www.dimensionantropologica.inah.gob.mx/?p=1031>

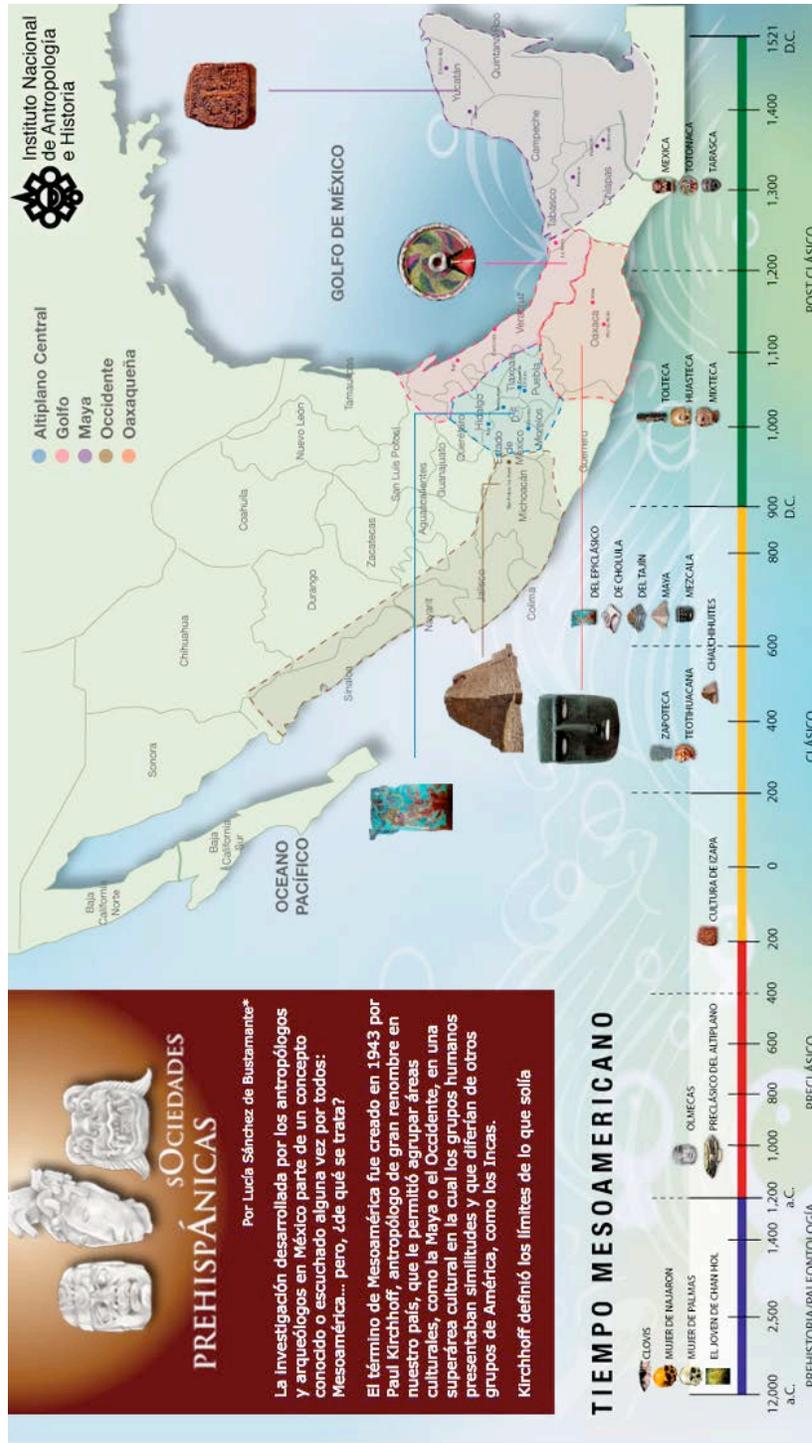


Figura 2.6. Mapa: Tiempo Mesoamericano en *Sociedades Prehispánicas* por Lucía Sánchez de Bustamante. Disponible en: [http://www.inah.gov.mx/images/interactivos/20150101\\_mesoamerica/mesoamerica.html](http://www.inah.gov.mx/images/interactivos/20150101_mesoamerica/mesoamerica.html)

## 7. Referencias

- Achim, M. (2011). La Piedra del Sol. En P. Escalante Gonzalbo, *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*. Distrito Federal, México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Andere M., E. (2008). *¿Cómo es la mejor educación en el mundo? Políticas educativas y escuelas en 19 países*. México: Editorial Santillana, Siglo XXI editores; Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal del Gobierno del Estado de México.
- Arredondo, I. (1984). *Historia verdadera de una Princesa*. México: CIDCLI, S.C., CONAFE.
- Bain, A. (2003). *La ciencia de la educación*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal.
- Barbeytia, L. (2006). *El rey poeta. Biografía de Nezahualcōyotl* (Libros del Rincón. ed.). México, México: CIDCLI, S.C.; Secretaría de Educación Pública.
- Bertely Busquets, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí Sarre, *Un siglo de Educación en México II*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Fondo de Cultura Económica.
- Bernal, I. (1973). El tiempo prehispánico. En D. Cosío Villegas, I. Bernal, L. González, E. Blanquel, L. Meyer, & E. C. 50 (Ed.), *Historia mínima de México* (págs. 3-29). México: El Colegio de México.
- Berruecos, J., & Sotelo Schmelkes, Q. (2007). (Video Servicios Profesionales) Recuperado el 2016, de Canal Ventana a mi Comunidad. Beta: <http://canalventanaamicomunidad.tv/index.html>
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. España: Editorial Síntesis.
- Bonfil Batalla, G. (2013). *México profundo. Una civilización negada*. México, D.F., México: Debolsillo.
- Cantón Arjona, V., & González Sáez, O. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. *Correo del Maestro. Revista para profesores de educación básica*. (161).
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago de Chile: Lom ediciones.

- Castro, C., & Vallejo, M. (1989). *Museo Nacional de Antropología [Álbum]*. Distrito Federal: Bimbo; Marinela; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Instituto Nacional de Antropología e Historia; Museo Nacional de Antropología .
- Ceceña, A. E. (2006). Subjetivizando el objeto de estudio, o de la subersión epistemológica como emancipación. En A. E. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (págs. 13-43). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, CINVESTAV. (1996). *Juego de matemáticas: Carrera 20*. Recuperado el 2016, de Avance y Perspectiva. Revista de Divulgación del CINVESTAV: <https://www.youtube.com/watch?v=BABoIoSVbVE>
- Centro Estatal de Estudios Municipales de Hidalgo. (1988). *Los municipios de Hidalgo – Colección: Enciclopedia de los municipios de México* . México: Secretaría de Gobernación y Gobierno del Estado de Hidalgo.
- Cerón, A. (2016). La alternancia paradigmática como recurso creativo y heurístico en prácticas de formación para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*. (5), 11-23.
- Colombres, A. (2009). *Nuevo Manual del Promotor Cultural* (Vol. I). Ciudad de México, México: Dirección General de Culturas Populares.
- Cuevas, P. (2013) *Memoria Colectiva. Hacia un proyecto decolonial*. En Walsh, C. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Chavero, A. (1882) *La Piedra del Sol*. En *Anales del Museo Nacional de México. Tomo II*. México: Imprenta de Ignacio Escalante. Disponible en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/anales/issue/viewIssue/480/606>
- De la Peña, G. (2011). La antropología, el indigenismo y la diversificación del patrimonio cultural mexicano. . En G. De la Peña, *La antropología y el patrimonio cultural de México* . México : Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes .

- De Sahagún, F. (1981). *El México Antiguo. Selección y reordenación de la Historia General de las cosas de Nueva España de Fray Bernardino de Sahagún y de los informantes indígenas.* (J. L. Martínez, Ed.) Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Delval, J. (2010). *Los fines de la Educación.* México: Siglo XXI.
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* México : McGraw-Hill.
- Díaz Gómez, C., Hernández Velasco , D., Jiménez Méndez, A., Sánchez Araiza, A., Sántiz López, V., & Sotelo Schmelkes, A. (2016). La experiencia de Chiapas: Sembrando juntos desde un sólo corazón. En B. I. García Uriza, *Escuela y comunidad. Caminos de aprendizaje desde la fuerza del corazón.* (págs. 65-241). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana, A.C. .
- Díaz Infante, F. (2015). *La educación de los aztecas. Cómo se formó el carácter del pueblo mexicana.* . México: Panorama Editorial.
- Díaz Quero, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación* (37/3).
- Dietz, G., & Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dirección de Innovación Educativa de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. (2006). *Propuesta de Intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* México : Secretaría de Educación Pública .
- Domínguez, H. (2009). Las tradiciones Históricas en México: Las Culturas Amerindias. En Ramírez, C. I., *Conocimientos Fundamentales de Historia Vol. I.* México: Universidad Nacional Autónoma de México, McGraw-Hill.
- El Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas - Finlandia. (s.f.). Materiales educativos para la educación intercultural bilingüe y educación intercultural plurilingüe. La experiencia del programa EIBAMAZ Bolivia - Ecuador - Perú. (Quemacoco, Ed.) Quito, Ecuador.

- Escalante Gonzalbo, P. (2010). La Etapa Indígena. En D. Tanck de Estrada, *Historia mínima de la educación en México* (págs. 13-35). México, D.F., México: El Colegio de México.
- Escalante Gonzalbo, P. (2011). *El México antiguo. Nueva Historia mínima de México*. (F. De la Mora, Ed.) México: Editorial Océano de México.
- Fazio, C. (2016). *La geopolítica de Washington, las Zonas Económicas Especiales y la insurgencia magisterial*. Recuperado el 9 de 11 de 2016, de Cencoalt, Centro de Comunicación Alternativa: <http://cencoalt.blogspot.mx/2016/07/la-geopolitica-de-washington-las-zonas.html>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil.
- Gabardón de la Banda, J. (2005). La enseñanza del Patrimonio Histórico Local en una Sociedad Multicultural. Una Posible Revisión Curricular. En J. M. Martínez López, C. García Ruíz, E. Gómez Rodríguez, M. Jiménes Martínez, J. López Andrés, J. Martínez López, & C. Moreno Baró (Edits.), *Enseñar ciencias sociales en una sociedad multicultural. Una mirada desde el mediterráneo* (pág. 458). Almería, España: Universidad de Almería.
- Galarza, J. (2009). Los códices mexicanos. *Arqueología Mexicana* (31).
- Galarza, J. & Torres, B. (1986). *Acatl: carrizo. Signo de la escritura azteca: el glifo y la planta*. En *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 72. Francia. Disponible en: [http://www.persee.fr/doc/jsa\\_0037-9174\\_1986\\_num\\_72\\_1\\_996](http://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1986_num_72_1_996)
- Gallardo Gutiérrez, A., Hernández Martínez, V., & Santos Cano, T. (2013). Capítulo 2. Claves para el diseño de los programas de estudio de la Alcies: Análisis cultural, punto nodal y comunidad. En A. Gallardo Gutiérrez, M. G. Alonso Aguirre, S. Ayala Reyes, G. Berumen Campos, N. Cabrera Morales, D. Castillo Silva, y otros, *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México*. México: Secretaría de Educación Pública - Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe.
- González y González, L. (2010). *Viaje por la Historia de México*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública; Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos.
- Graulich, M. (2013). Reflexiones sobre dos obras maestras del arte azteca: La Piedra del Calendario y el Teocalli de la Guerra Sagrada. En X. Noguez, L. A. Alfredo, E. Rojas Dávila, R. Martínez Carbajal, E. Martínez Rojas, C. Alanís Moreno, & R. Vargas Herrera (Edits.), *De hombre y Dioses* (2ª edición ed.). Zinacantepec, Estado de México,

- México: El Colegio Mexiquense, A.C.; Gobierno del Estado de México; El Colegio de Michoacán, A.C.
- Héau Lambert, C. (2007). Resistencia y/o Revolución. *Cultura y Representaciones Sociales*. (2), 55-72.
- Hernández Rojas, G. (2000). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hill Boone, E. (2016). *Ciclos de tiempo y significado en los libros mexicanos del destino*. (J. Utrilla, Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Honorable Ayuntamiento de San Agustín Tlaxiaca (2010) *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México*. Instituto para el Federalismo y el Desarrollo Municipal - Secretaría de Gobernación. Disponible en: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM13hidalgo/municipios/13052a.html>
- Instituto Mexicano del Arte al Servicio de la Educación, A.C. (2016). *Taller de Inmersión: Renovando la práctica educativa de los formadores de las artes en la educación básica*. Ciudad de México, Méxicio: IMASE.
- Instituto Nacional de Antropología e Historia. (16 de 12 de 2014). *Se cumplen 224 años del descubrimiento de la Piedra del Sol*. Recuperado el 10 de 11 de 2016, de INAH, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Secretaría de Cultura.: <http://www.inah.gob.mx/es/boletines/1836-se-cumplen-224-anos-del-descubrimiento-de-la-piedra-del-sol>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2009). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Recuperado el 2 de 12 de 2016, de Prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos. San Agustín Tlaxiaca, Hidalgo. Clave geoestadística 13052: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/datos-geograficos/13/13052.pdf>
- Isla, C. (1984). *Los líseres*. México: CIDCLI, S.C., CONAFE.
- Johansson K., P. (2005). Cempoallapohualli. La "cronología" de las veintenas en el calendario sola náhuatl. *Estudios de Cultura Náhuatl*, 36, 149-184.
- León-Portilla, M. (2014). *Toltecáyotl*. México: Fondo de Cultura Económica.
- León-Portilla, M. (2013). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*. (L. Silva Galeana, Trad.) Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

- Levinson , B., Sandoval-Flores, E., & Bertely-Busquets, M. (2007). Etnografía de la Educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 12 (34), 825-840.
- Libura, K., & Urrutia, M. (2007). *El mundo y sus habitantes según los viejos abuelos / In cemanahuac ihuan ahquihuan ipan nemih*. México: Ediciones Tecolote / SEP.
- López Austin, A. (1991). Cuerpos y rostros. *Anales de Antropología. Revista del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, UNAM., 28 (1), 317-335.
- López Austin, A. (1985). *La Educación de los Antiguos Nahuas 2*. México, D.F.: Consejo Nacional de Fomento Educativo; Ediciones El Caballito.
- López Austin, A. (1990). El tiempo en Mesoamérica . *Ciencias* (18) UNAM, 28-32.
- López Caballero, P. (2011). De cómo el pasado prehispánico se volció el pasado de todos los mexicanos. En P. Escalante Gonzalbo, *La idea de nuestro patrimonio histórico y cultural*. México: Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- López Sánchez, J., Crispín Bernardo , M. L., Rodríguez Sánchez, B., Elizalde Trinidad, A., Gallardo Gutiérrez, A. L., González Petit, I., y otros. (2008). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*. (P. Rubio Ornelas, Ed.) México, D.F., México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB - Secretaría de Educación Pública, SEP.
- Macazaga Ordoño, C. (2014). *Símbolos prehispánicos. Sustento filosófico*. . México: Trillas.
- Marín Ruiz, G. (2009) *Pedagogía Tolteca. Filosofía de la educación en el México antiguo*. México. Disponible en: [www.toltecatyotl.org](http://www.toltecatyotl.org)
- Martínez, J. (1988). *América Antigua nahuas/mayas quechuas/otras culturas mundo antiguo*. (Vol. VI). México, D.F. , México: Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Publicaciones y Medios. .
- Medina Hernández, A. (2015). La cosmovisión mesoamericana. La configuración de un paradigma. En A. Gámez Espinosa , & A. López Austin, *Cosmovisión mesoamericana. Reflexiones, polémicas y etnografías*. (págs. 52-120). México, D.F.: Fideicomiso Histórica de las Americas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Fondo de Cultura Económica, El Colegio de México.
- Menes Llaguno, J. M. (2013). *Hidalgo, historia de una tierra que se renueva*. . México, D.F., México: Estado Libre y Soberano de Hidalgo y Miguel Ángel Porrúa, librero-editor.

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. Unidad de Políticas Intracultural, Intercultural y Plurilingüe. *Curriculos Regionalizados fundamentos en los que se sustenta la propuesta de lineamiento del currículo regionalizado.*
- Miyasako Kobashi, E. (2009). *El diseño de la forma en México. Época prehispánica.* México: Trillas.
- Morin, E. (2008). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* . (M. Vallejo-Gómez, Trad.) México: Unesco; Dower Arrendamiento; Siglo XXI editores.
- Naranjo, C. (2005). *Cambiar la Educación para Cambiar al Mundo.* Vitoria-Gasteiz, España: Editorial La Llave.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (07-13 de 08 de 2006). *Conocimientos tradicionales.* París, Francia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo.* Johannesburgo: UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos; Secretaría General Iberoamericana; Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (octubre de 2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final. Síntesis.* Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Padilla Medina, M. (2008). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras.* . México: Secretaría de Educación Pública.
- Parreiras, M., Grunberg, E., & Queiroz, A. (s.f.). *Guia básico da educação patrimonial.* (I. d.-M.-B. Iphan, Ed.) Brasil.
- Paz, O. (2008). *El Laberinto de la Soledad y Otros Ensayos* . México: Siglo XXI Editores; Fondo de Cultura Económica; Gobierno del Estado de México .
- Pérez Cabrera , C. (2005). *'Bepu di hokma haihu / Cómo obtener mejores cosechas* (Libros del Rincón ed.). (D. G. Educativos, Ed.) México: Secretaría de Educación Pública.
- Ramírez , S. (2008). *El mexicano, psicología de sus motivaciones.* México: Debolsillo .
- Recillas , M. (2006). Joaquín Galarza, el científico y el hombre: su legado a México y a la humanidad. *Desacatos. Revista de Antropología Social* (22), 181-190.

- Riess Carranza, B. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes.* (D. d. CGEIB-SEP, Ed.) México, D.F., México.
- Robichaux, D. (2002). El sistema familiar mesoamericano y sus consecuencias demográficas. *Papeles de Población* , 8 (32), 59-95.
- Rodríguez Martínez, C. (2009). El sentido del tiempo en las prácticas escolares. (O. d. Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación* (49).
- Rojas, J. (1999) *La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer.* Colombia Internacional (46). Bogotá Colombia: Universidad de los Andes. 45-59.
- Ruiz de la Barrera, R. (2000). *Breve historia de Hidalgo.* México, D.F., México: Fideicomiso Historia de las Américas; El Colegio de México; Fondo de Cultura Económica.
- Sacona, U. (2012). *Materiales Educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe. La experiencia del Programa EIBAMAZ, Bolivia-Ecuador-Perú.* (Quemacoco, Ed.) Quito, Ecuador: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Santos, B. d. (2013). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento.* México: Siglo XXI, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Libros del Rincón. Bibliotecas Escolares y de Aula 2013-2014. Catálogo de selección.* México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica.* México, Distrito Federal: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016.* Ciudad de México, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública; Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. (2014). *Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014 -2018.* México, D.F.: Diario Oficial de la Federación. Organismo del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Tomo DCCXXVII No. 22. Edición Vespertina.
- Siméon, R. (1977). *Diccionario de la lengua nahuatl o mexicana. Redactado según los documentos impresos y manuscritos más auténticos y precedido de una introducción.* . París, Francia: Siglo Veintiuno. América Nuestra. .

- Soustelle, J. (1970). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica .
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de caso*. (Á. Gallardo, Ed., & R. Filella , Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Ströbele-Gregor, J. K. (2010). *Construyendo Interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Frankfurt, Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit .
- Tapia Díaz, M. (2005). Tapia, M. (2005) Tonalpohualli: Mathesis tolteca. . (U. N. Cultural., Ed.) Honduras.
- Tejón, F. (2009). *Manual de uso del ábaco vigesimal Nepohualtzintzin*. Ponferrada, España: Eldonejo Krajono.
- Tharp, R., Estrada, P., Dalton, S., & Yamauchi, L. (2002). La actividad en la teoría y en el aula. En R. Tharp, P. Estrada, S. Dalton, & L. Yamauchi, *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. (págs. 73-103). Barcelona, España: Paidós.
- Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional (2013) *Sistema de Apoyo para la Planeación del Programa para el Desarrollo de Zonas Prioritarias*. Secretaría de Desarrollo Social. Disponible en : [HYPERLINK "http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=052"](http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=052)  
<http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/LocdeMun.aspx?tipo=clave&campo=loc&ent=13&mun=052>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). *Programa de Maestría y Doctorado en Estudios Mesoamericanos*. UNAM, Posgrado. Ciudad de México: UNAM.
- Valencia González, J. L. (Julio de 2012). La danza conchera azteca - chichimeca. Memoria HologramatiCultural de la Tradición. México, D.F., México: Escuela Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional de ANtropología e Historia y la Secretaría de Educación Pública. .
- Valladares, L., & Olivé , L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura representaciones soc[online]* , 10 (19), 61-101.

- Valle Vázquez, M. (2011). Rostro y percepción, un hablar poético. Reflexiones sobre ixcuitia.nite, palabra náhuatl que significa "educación". *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México, D.F. : COMIE, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.; UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México; UANL, Universidad Autónoma de Nuevo León. .
- Villaseñor M., R. (2010). El Tonalámatl. Ordenamiento social en el tiempo y el espacio en Mesoamérica. *Estudios Mesoamericanos* (8), 55-79.
- Viesca T., C., Aranda C., A., & Ramos , M. (1998). El cuerpo y los signos calendáricos del tonalámatl entre los nahuas. . *Estudios de Cultura Náhuatl* , 28, 143-158.
- Walsh, C. (2013) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. Disponible en: <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Weinberg, G. (1981). *Modelos Educativos en el Desarrollo Histórico de América Latina* . UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura; CEPAL, Comisión Económica para América Latina; PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo .
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Naucalpan, Estado de México, México : Pearson Educación de México.
- Zolla, C., & Zolla Márquez, E. (2004). 15.- *¿Qué son Mesoamérica, Aridamérica y Oasisamérica?* (U. N. UNAM, Editor) Recuperado el 2016, de Los pueblos indígenas de México. 100 preguntas: [http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num\\_pre=15](http://www.nacionmulticultural.unam.mx/100preguntas/pregunta.php?num_pre=15)