

## Restitución del derecho a la educación superior para los pueblos indígenas

*Restitution of righth to higher education for indigenous people*

José Luis Jofré \*

### RESUMEN

En este trabajo abordamos el derecho de los pueblos indígenas a la educación. Con base en los datos que muestran la existencia de sistemas complejos de educación prehispánica, proponemos el "principio de restitución" de este derecho a los pueblos indígenas de Abyayala. Para tal fin, comenzamos con una breve descripción del "estado de los pueblos indígenas del mundo" y las dificultades en el acceso a la educación. A continuación, describimos el proyecto educativo para el buen gobierno, impulsado por Felipe Guaman Poma de Ayala. En tercer lugar, planteamos la necesidad de restituir el derecho a la educación superior a los pueblos indígenas. Exponemos como argumento el precedente de la educación náhuatl del México-Tenochtitlan. Finalmente, destacamos el carácter integral de la praxis educativa y la lógica multi-epistémica del Colegio de Santa Cruz.

Palabras clave: derecho a la educación; educación superior; conocimientos ancestrales; pueblos indígenas; restitución de derechos.

### ABSTRACT

In this work we address the right of indigenous peoples to education. Based on the data that shows the existence of complex systems of pre-Hispanic education, we propose the "principle of restitution" of this right to the indigenous peoples of Abyayala. We start with a brief description of the "state of the world's indigenous peoples" and the difficulties in accessing education. Next, we describe the educational project for good governance, promoted by Felipe Guaman Poma de Ayala. Third, we raise the need to restore the right to higher education to indigenous peoples. We present as an argument the precedent of Nahuatl education in Mexico-Tenochtitlan. Finally, we collect features of the project developed by the Franciscans at the Colegio Imperial Santa Cruz de Tlatelolco. We highlight the integral character of the educational praxis and the multi-epistemic logic of the Colegio de Santa Cruz.

Key words: right to education Higher education, ancestral knowledge, indigenous peoples, restitution of rights.

---

\* José Luis Jofré es Doctor en Ciencias Sociales, Licenciado en Comunicación Social, Especialista en Formación Docente. Oficia de docente, investigador y extensionista en Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Está designado como profesor responsable de Nivel II de la praxis Taller Sujetos de Aprendizajes en Diferentes Contextos de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Mail de contacto: joseluisjofre@yahoo.com.ar

## Introducción

*“El sabio (in tlamatini) es como lumbre o hacha grande, y espejo luciente y pulido de ambas partes, y buen dechado de los otros, entendido y leído; también es como camino y guía para los otros”. Relato de los informantes náhuatl a Bernardino de Sahagún (1981: 98).*

En el libro décimo de la *Historia general de las cosas en la Nueva España*, conocido también como el *Códice Florentino*, Bernardino de Sahagún elabora un catálogo de lo que considera “vicios y virtudes de la gente indiana y [cambia de tema] de los miembros de todo cuerpo interiores y exteriores y de las enfermedades y las medicinas contrarias y de las naciones que a esta tierra han venido a poblar”. En el capítulo octavo de este libro, el autor recoge el fragmento con el que comenzamos estas líneas y que opera como epígrafe. Este pequeño fragmento en el que se describe al sabio, recoge un conjunto de observaciones que nos emplaza en el lugar de la trabajosa tarea de la descolonización del pensamiento moderno. Retomamos a continuación dos observaciones. La primera cuestión que plantea la cita surge de comparación entre el *tlamatini*, el sabio, y la figura del espejo luciente y pulido. La segunda referencia que nos provoca es que describe al sabio como “leído”.

Sobre la figura del espejo se abre uno de los grandes mitos del relato moderno (Dussel, 1994) que sostiene que los indios “cambiaron oro y plata por espejitos de colores”. Aduciendo a que estos pueblos no conocían los espejos y por ese motivo se dejaron engañar. Sin embargo, el mismo Sahagún escribe:

“Hay en esta tierra piedras de que se hacen espejos; hay venas de estas piedras y minas de donde se sacan. Unas de éstas son blancas, y de ellas se hacen buenos espejos, (y) son estos espejos de señores y señoras: cuando están en piedra parecen pedazos de metal; cuando las labran y pulen son muy hermosos, muy lisos, sin raya ninguna, son preciosos y hacen la cara muy al propio” (Sahagún, 1981: 33).

A esta referencia se suma que el espejo (tezchipaoac, en el *Códice Florentino*) está incorporado al cuerpo de una de las deidades o protectores, Tezcatlipoca. Vale decir, el mundo inventado por la modernidad, es el mundo en el que somos colonizados por el discurso moderno. A tal punto que resulta difícil explicar a los colegas que aquello de “oro y plata por espejos” debemos removerlo de nuestro discurso académico. Básicamente porque actualiza de manera ritual el relato mítico de la modernidad.

El segundo punto que señalamos es la afirmación de que estos sabios eran “leídos”. Es obvio que la cuestión central aquí es la existencia de libros entre las comunidades del México Antiguo, tanto en la zona náhuatl como en la zona maya. Entre los primeros, esos libros se denominan *amoxtli* que significa hojas pegadas (León-Portilla, 2006). También son llamados escrituras pintadas por la primacía de los dibujos que hay en sus páginas. Los *amoxtli* dan cuenta de una forma sistemática de copilar información para ser transmitida de generación en generación. La existencia de libros implica, indefectiblemente, la existencia de personas capaces tanto de escribir como de leer.

Un tercer punto, en las instancias de descolonización del discurso, surge si consideramos el contexto en el que se ubica este fragmento ya que el sabio, *tlamatini*, de quien habla Sahagún en este capítulo, es el médico, *ticitl*. Este detalle es fundamental en los procedimientos de descolonización de nuestra mirada en la academia por dos motivos: primero, porque Bernardino de Sahagún traduce *ticitl* por médico. No traduce chamán,

curandero, sino que usa el vocablo castellano “médico”. Debemos hacer notar que, en este gesto de traducción, el fundador de la antropología moderna no es un colonizador del saber sino un investigador que no pretende degradar a la otredad con su ciencia. Y esto es de suma importancia precisamente si se considera el giro degradante que sostendrán otros académicos al referirse a los pueblos indígenas en general. En segundo lugar, de estos *titici* (plural) diversos cronistas y médicos europeos recogieron tanto procedimientos médicos como plantas (con las que experimentaron) y farmacopeas (en tanto recetario o preparaciones medicinales).

Al señalar a médicos, *titici*, y sabios, *tlatinime*, el autor está haciendo referencia a profesionales formados en escuelas de nivel superior (*calmécac*) con la mediación de los libros pintados, *amoxtli*, y los conocimientos transmitidos de manera oral, *tlahtolli*.

Este pequeño fragmento, que principia estas palabras, permite proponer un lugar de referencia para abordar las relaciones múltiples entre estado, educación, educación superior, sistemas de conocimiento, sujetos productores de saber, pueblos indígenas.

Algunas de estas relaciones pretendemos problematizar en estas páginas. Para tal fin, partiremos de una descripción brevísima de las extremas condiciones en la que se encuentran los pueblos originarios del mundo, tanto en sus dimensiones económicas como en el acceso a la educación.

Continuaremos por la exigencia de mudar la vida que Felipe Guaman Poma de Ayala expresa en *Primer Corónica y buen gobierno*, en 1615. Una exigencia que incluye, por un lado, la restitución de las condiciones de dignidad y justicia previas a la llegada del invasor. Y, por otro lado, la implementación de un “proyecto educativo” puesto al servicio del buen gobierno.

A continuación, consideramos oportuno mostrar que también en el tema de la educación es posible hablar de restitución si consideramos que, en algunas naciones precolombinas, el sistema educativo alcanzó un nivel de complejidad, desarrollo, gratuidad y universalidad que no fue posible en el mundo moderno sino hasta el siglo XX. Desde este horizonte presentaremos brevemente el caso de la educación náhuatl.

Finalmente, recogeremos rasgos del proyecto desarrollado por un grupo de frailes franciscanos en el Colegio Imperial Santa Cruz de Tlatelolco. Un proyecto sostenido como praxis educativa de carácter integral y desde una lógica pluriépistémica.

## **Notas sobre la situación de los pueblos originarios y el acceso a la educación**

*“Contar destas cosas y y escriuir es nunca acabar”*

*“Escriuillo es llorar”.*

Guaman Poma (1615: 966; 965 [984; 983])

Tal como adelantamos en la introducción, nos interesa abordar la situación de los pueblos originarios en lo que respecta al acceso a la educación. Previo a esto consideramos oportuno recoger algunas notas sobre la situación general de los pueblos indígenas del mundo.

Para esta aproximación partimos señalando que el *Informe sobre la situación de los pueblos indígenas del mundo* de las Naciones Unidas (en adelante ONU por su sigla en castellano) indica que en la actualidad los pueblos indígenas representan apenas el cinco por ciento de la población mundial (DESA, 2009, 2015; Buranbaeva et al., 2009; Carino et al., 2009).

Ese pequeño porcentaje muestra que, en realidad, son aproximadamente trescientos setenta millones de personas. Sin embargo, a pesar de ser tan pequeño el porcentaje, representa el treinta por ciento de la población pobre del mundo que vive en condiciones alarmantes en el territorio de todos los países del mundo. Las cifras indican una relación de seis a uno, entre los pobres de procedencia indígenas y aquellos de otras procedencias (DESA, 2015: 82). La relación llega hasta ocho a uno en Paraguay, donde toda la población indígena se encuentra bajo la línea de la pobreza (DESA, 2009: 27).

Aún más radical se torna la comparación si se considera que grandes porciones de los pobres que viven en los asentamientos de las grandes ciudades, son pueblos desplazados que, por diversos motivos, ya no se reconocen como indígenas o, simplemente, no reúnen las condiciones que requieren los censos para ser “catalogados” como tales. Situación que los constituye, en las más de las veces, en extranjeros en sus propias tierras y alienados de sus propias identidades.

Argentina no es una excepción. El 24 mayo de 2016, Gisel Ducatenzeiler, en un informe para *Mirada Global Historias Humanas* de la ONU, titula su narración: “La situación de los pueblos indígenas en Argentina es terrible”. En la nota la narradora de la ONU hace referencia a la evaluación realizada por el Relator especial de la ONU sobre el racismo, Mutuma Ruteere, quien, tras visitar Argentina para evaluar la situación de esas comunidades, así como de afrodescendientes y migrantes, afirmó que en este país:

‘la situación de los pueblos indígenas en ciertas áreas es terrible, ya que viven en la extrema pobreza, en un aislamiento sociocultural y sin acceso a servicios básicos como la salud, una vivienda decente e incluso el agua potable’. Asimismo [relata Ducatenzeiler, que Mutuma Ruteere] señaló que es alarmante la represión que se hace en distintas partes del Estado de las movilizaciones de grupos indígenas para reclamar sus derechos (Ducatenzeiler, 2016).

Ahora bien, la situación de pobreza no es sólo un índice que refleja la dimensión económica, sino que abarca otros aspectos. Así, por ejemplo, si se considera el acceso al derecho a la educación, el escenario es aún más grave. De todos los pueblos indígenas del mundo, solamente en Canadá esa población tiene acceso a la educación primaria y logra egresar de este nivel. En el resto de los países no logran acceder ni siquiera al nivel primario. Por lo que la educación técnica y profesional del nivel superior (o tercer nivel) es excepcional o casi nula. Argentina una vez más, no es una excepción.

### **Educación, estado y pueblos originarios en Argentina**

En nuestro país hay centenares de acciones que procuran dar cuenta de la situación y, al mismo tiempo, procuran generar una modificación en el estado de cosas. Es así que, poco a poco se han generado algunos cambios tal como lo recogen distintas investigaciones. La búsqueda incesante por modificar tal situación se recoge, de manera sucinta, en la Ley 26.206 de Educación Nacional, promulgada el 14 de diciembre de 2006. Desde esa iniciativa el Estado consagra como derecho la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB). Desde este marco legal el Estado promovió las escuelas primarias rurales bilingües. Este último gesto permitió que las comunidades tuvieran acceso a tal formación primaria. Tal como sucede en Canadá, la educación secundaria es un poco más problemática. Y la superior está en un horizonte casi inalcanzable.

Los intentos de abordar la situación de la educación superior por parte de diversos colectivos son múltiples, aunque no integrales ni sistémicos. Desde los trabajos realizados por Mato (2017), Guaymás (2017), Ivanoff y Loncon, (2016) se pueden señalar, por ejemplo:

- (1) Los emprendimientos de docentes y alumnos a través de proyectos de investigación, proyectos de extensión universitaria y cátedras libres.
- (2) La incorporación de personas provenientes de los pueblos originarios a carreras universitaria con el incentivo de becas y/o apoyo académico.
- (3) El trabajo intercultural que asocian los centros de formación de nivel superior y las comunidades originarias que dan lugar a distintos proyectos, por ejemplo, la creación de titulaciones, certificaciones, especialidades, tecnicaturas, actualizaciones docentes en Educación rural e intercultural, entre otras.
- (4) La creación de Profesorados en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural bilingüe en, al menos, Salta, Córdoba y Chaco. En Salta, por ejemplo, Cuatro años luego de su creación, en 2016 egresaron los primeros 123 docentes del Profesorado en Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe. Los egresados son, en su mayoría, integrantes de comunidades originarias de Santa Victoria Este, Rivadavia Banda Sur y Rivadavia Banda Norte. Así lo informó, el 6 de abril de 2016, el órgano de prensa de esa provincia.
- (5) La creación de Universidades Populares Originarias que buscan constituirse en un proyecto alternativo de educación superior y producción de conocimiento.
- (6) También existen al menos dos proyectos de creación, uno de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIFE), presentada por Alcira Argumedo, Giménez, Lozano, Beilla y Riestra a iniciativa de diversas organizaciones territoriales. Mostrada en organismos internacionales por el Estado Argentino y cajoneada por el mismo estado (Cámara de Diputados de la Nación, Expediente 2871-D-2015). Igual destino se le asignó al Proyecto de la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco, presentada por Juan Manuel Pedrini y otros (Cámara de Diputados de la Nación, Expediente 1603-D-2015; Lenton et al. 2014).

Entre los múltiples proyectos algunos articulan a través de redes. Tal es el caso de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en América Latina (RED ESIAL). En ella participan espacios universitarios que articulan con comunidades ancestrales de diversos países del continente: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Nicaragua, Venezuela y Argentina. En conjunto con organismos regionales como el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación en América Latina y el Caribe. En nuestro país las universidades nacionales que participan están distribuidas por todo el territorio.

Tres características comunes de estos proyectos apuntan a, primero, colaborar para que se hagan efectivos los derechos de los pueblos originarios; segundo, promover el protagonismo de las comunidades y pueblos en la búsqueda de reconocimiento por parte del Estado Nacional, los Estados provinciales y municipales; tercero, acompañar a las comunidades en la lucha ante el avance de las corporaciones nacionales e internacionales sobre los territorios ancestrales.

Esta característica común que comparten muchos de estos proyectos, tendiente a hacer efectivo los derechos de los pueblos indígenas, en especial a los derechos de acceso a la educación, se remontan más de cinco siglos hacia el pasado. De esos múltiples proyectos, recogemos a continuación tres. El primero se ubica a principios del siglo XVII y se trata, en realidad de la propuesta que Guaman Poma realiza al Monarca español. El segundo proyecto se trata del sistema educativo náhuatl; el tercero se emplaza en el siglo XVI con los franciscanos en el Colegio de Tlatelolco.

## El proyecto de Guaman Poma: una educación para mudar la vida como camino al bien vivir y el buen gobierno

Como señalamos con anterioridad, una marca distintiva que comparten distintas iniciativas que trazan vínculos con los pueblos originarios, es la búsqueda del efectivo cumplimiento de sus derechos. Debemos resaltar, a fuer de repetición, que la necesidad de afirmar el “derecho a tener derechos” se debe a que los mismos han sido conculcados desde hace más de quinientos años.

Esta situación, que es común con otros sectores de la sociedad, motiva la urgencia de un cambio profundo en las relaciones de poder. Una modificación radical que Guaman Poma enuncia como obligación de “mudar la vida”. En 1615, el Qhapac Apu, denuncia el “mal gobierno” y exige que se camine hacia un “buen gobierno”. La pro-vocación, la exigencia se escuchará una y otra vez durante los sucesivos siglos. Así, en las primeras décadas del siglo XVIII, carteles con las denuncias del mal gobierno se clavaban en los pórticos de las casas en Madrid, México y Perú. La denuncia volverá a ser enarbolada por las familias de Tupac Amaru II, Tupac Katari e Isabel Gualpa en la insurrección de 1780-83 (Jofré, 2019a; 2019b). De la misma manera, fueron leídas desde *Los manifiestos en náhuatl* de Emiliano Zapata en 1918 (León-Portilla, 1996). Y nuevamente serán los [neo] Zapatistas de Chiapas quienes en 1996 denunciarán al “Mal Gobierno” en la Cuarta Declaración de la Selva Lacandona (Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, 1996).

Entre esos llamados a *mudar la vida* nos detendremos en la obra de Guaman Poma, titulada *Primer y Nueva Corónica y Buen Gobierno deste rreyno*. En la *Corónica*, fruto de treinta años de caminar las comunidades, de ver los sufrimientos de los comuneros y comuneras, sometidos casi al exterminio, este “mudar” tiene al menos dos sentidos que nos interesa recoger. El primer sentido de este mudar lo enuncia el Autor en el “Prólogo al Lector Cristiano” y se trata de una invitación a la conversión de quienes en nombre de esta religión atentan contra la dignidad y la vida de los habitantes originarios. Así lo señala Guaman Poma: “Gasté mucho tiempo y muchos años [escribiendo esta crónica], acordándome que a de ser prouechoso a los fieles cristianos para emienda de sus pecados y malas uidas y herronías (sic)” (Poma, 1615: 11 [11]).

El segundo sentido, y en misma dirección, mudar la vida implica para Guaman Poma restituir las condiciones de dignidad y justicia anteriores a la invasión. Para el Qhapaq Apu, como lo nombra su padre Martín, la clave de ese mudar era la restitución del *sapci*. La “cosa común de todos” “para buen provecho y sustentos de los pobres” es descrita de la siguiente manera por el Guaman Poma:

[La] hazienda de comunidad que ellos les llama *sapci*, de sementeras de maýs y trigo, papas, agí, magno [verdura seca], algodón, uiña, obrage, teñiría, coca, frutales. Y que las donzellas y biudas hilen y texan diez piezas una pieza de ropa en un tercio de la comunidad, *sapci*. Y tengan ganados de Castilla y de la tierra de su comunidad y *sapci*. Y de cada yndio o yndia tengan hazienda (Poma de Ayala, 1615, 963 [977]).

La restitución del *sapci* implica, para el Autor, la recuperación de las Qollqas, los depósitos del Inca, almacenes comunitarios que permitían conservar alimentos para los tiempos de sequía (Poma de Ayala, 335 [337]).

“Cómo sustentaua el Ynga los depósitos deste rreyno llamado collca. Que auía en toda la prouincia en los Collas de chuno [papa deshidratada para conservar], muraya [ch'uñu blanco], caya [conserva de uqa], charque [carne hecha conserva], lana en los Conde Suyos en Corocona, en los Ande Suyos y Chinchay en Apcara, Challco, Sora y en Guanaco Pampa y en Caracha Pampa, en todo ualle de Xauxa y en todo Guanoco,

en todo el rreyno y en los llanos de maýs y de camote y axí, algodón y maxno [verdura seca] y coca y rumo [mandioca] (sic) (Poma de Ayala, 336 [338]).

Craig Morris excavó y estudió los depósitos estatales de Huánuco Pampa. En sus investigaciones identificó 497 depósitos destinados principalmente a alimentos en uno de los cerros de dicha zona. Aunque los estudios fueron interrumpidos, resulta ilustrativo la preocupación por la conservación de alimentos por parte de la estructura Inca. Guaman Poma señala que muchos de esos depósitos se destinaban a la conservación de los alimentos producidos en las haciendas comunes llamadas Sapci. La existencia de las Sapci, haciendas comunitarias, y las Qollqas o depósitos, sumado a los Tambos a lo largo de todo el Qhapaq Ñan, Camino del Inca, indican la preocupación del gobierno porque nadie en las comunidades del sistema pasara hambre. Una preocupación que no tendrá lugar en la estructura de la colonia. De hecho, así lo denunciará el *Qhapaq Apu* en su *Corónica*.

En el Capítulo 32 Guaman Poma escribe un Diálogo filosófico, al estilo de Platón, cuyos personajes son el Monarca y el Autor. En este diálogo Felipe de Ayala sostiene que es necesaria la restitución del *sapci* y las *Qollqas*. Al mismo tiempo, el Autor, recoge otros derechos que se deben respetar para restaurar la justicia.

Se preocupa Ayala por el restablecimiento de la salud a los mineros. Exige que cesen los castigos; que se libere a los indios, a los negros (sic) y españoles que sepan curar y que se les pague salario por ese menester. Solicita que los adultos que han huido evitando el rigor de la Colonia, puedan volver a sus comunidades para que éstas crezcan y no desaparezcan los indios. Exige, así mismo, que se permita que las mujeres regresen a sus comunidades y constituyan familias con los varones que allí viven para que vuelvan a “multiplicarse”.

Intima a que ya no se sometan a los niños y niñas a las mitas. Plantea, entonces, que la edad mínima de los mitayos, destinados a las minas, sea de 20 años. Considera que de esta manera se evitará que más niños mueran por la obtención de minerales para la Corona.

Sugiere que el trabajo en las minas sea por poco tiempo, con un límite máximo de seis meses. Entiende Guaman Poma que de esta manera se reducirían las muertes, se permitiría el retorno de los mitayos a sus ayllus, a sus markas, para descansar y participar en las formas de vida comunitaria. Exige, además, que se garantice que los recursos provenientes de la naturaleza estén puestos al servicio de todos y no de una minoría.

Este es un proyecto concreto, con acciones posibles y necesarias que permitirían, según entiende Poma de Ayala, “mudar de vida”. Y para hacer posible esa transformación es necesaria una “educación” para el “bien vivir”. En este punto propone impedir los abusos hacia los niños y niñas en la “doctrina”, protegiéndoles de los padres doctrineros (pederastas).

Finalmente, Guaman Poma propone recuperar la educación ancestral y pluricultural que incluya, como recuerda Ortiz Fernández (2009), el aprendizaje del “idioma de castilla” junto con los sistemas de notación, los códigos culturales y comunicacionales propios de la zona.

Los rasgos del proyecto educativo de Guaman Poma se pueden rastrear en toda su obra. Especialmente se pueden indagar a partir de las descripciones de la forma de vida, de la educación y el lugar que en las comunidades se les garantizaba a varones y mujeres antes de la invasión. Para el autor el “pasado” es puesto como un horizonte, no para volver hacia atrás en el tiempo, sino para emplazarlo como futuro en el que sea posible la restitución de la justicia y la igualdad. De esta manera, el pasado es un ordenador de las acciones a seguir en el presente que permita mudar la vida, restituir la justicia, a través de la praxis de un buen gobierno.

Desde este horizonte nuestra inquietud versa sobre el acceso de los pueblos originarios a la educación superior. Tal acceso puede ser abordado al menos de dos maneras, la primera considerando que el Estado moderno amplía y otorga derechos. Es decir, los pueblos

indígenas deben acceder a tal instancia de formación como un derecho concedido. La otra manera de abordar dicha problemática es por la vía de la restitución de un derecho conculcado. Esta última es la vía que proponemos seguir a continuación.

Para tal fin debemos responder a dos interrogantes. Uno, ¿existió algún sistema educativo complejo entre los pueblos antes de la invasión europea que pueda ser tomada como referencia para plantear la “restitución” del derecho a la educación superior? Dos, ¿Durante la Colonia hubo proyectos educativos de nivel superior para los indígenas?

Estas no son preguntas retóricas sino metodológicas. En el primer caso, recogeremos uno de esos sistemas educativos complejos que tuvo lugar entre los náhuatl, en el período previo a la Colonia. El segundo caso, recuperaremos el proyecto del Colegio jesuítico de Tlatelolco.

### **La educación náhuatl anterior al último huey tlatoni**

Los pueblos náhuatl que habitaban la zona central del territorio que hoy ocupa México, habían desarrollado un sistema escolar que incluía los tres niveles educativos. El primero abarca la educación de los niños y las niñas en el seno de sus comunidades, cuyos educadores eran las personas adultas de la comunidad. Personas que, a su vez, eran considerados filósofos. Segundo, la educación de los adolescentes en las escuelas llamadas *techpochcalli*, destinada a los varones (con énfasis en la formación militar) y las denominadas *Ichpochcalli*, casa en las que se educaban las doncellas. Tenemos así, la educación de niños, niñas, adolescentes y, en tercer lugar, se encuentra la educación superior que tenía lugar en el *Calmécac* (Chavero, 1998).

La educación náhuatl era un sistema complejo garantizado por el “estado” y era universal ya que incluía a la totalidad de sus habitantes. Para tal fin, la educación estaba organizada en niveles, como señalamos más arriba, y las casas de estudios abundaban entre las comunidades. A continuación, describimos algunas notas de cada uno de esos niveles y la distribución de las escuelas.

El primer nivel educativo se desarrollaba en el seno de las comunidades y tenía como maestros a los padres, las madres, las ancianas y ancianos. En su conjunto los adultos de las comunidades son descrito en los códices, tanto pre como pos Cuauhtémoc, con las características que corresponden a los *tlatinime*. Es decir, que se les consideraba como filósofos y filósofas. En esta instancia educativa los niños y niñas eran incorporados paulatinamente en las actividades y obligaciones de las familias. En los quehaceres cotidianos de la comunidad. En la formación, una de las modalidades que acompañaba la formación integral de los pequeños, eran los diálogos denominados *huehuetlatolli* (escrito también como *huehuetlahtolli*) cuya traducción se corresponde con “la antigua palabra”. Estos diálogos tenían como interlocutores a los adultos de la comunidad, por un lado, y los educandos por el otro. Los *huehuetlatolli* tienen una marca distintiva de la filosofía náhuatl, cuya finalidad consiste en problematizar la realidad, que muchas veces se presenta como inamovible, violenta y asimétrica. Problematización que se realiza desde el centro de la dignidad de los seres humanos. Una de esas “Pláticas de los sabios y ancianos” la hizo famosa el poeta y cantante Víctor Heredia en su álbum Taki Ongoy. La canción, retoma la versión de un *huehuetlahtolli* recogido por Fray Andrés de Olmos, en *Manuscritos en náhuatl* de mediados del siglo XVI:

Es conveniente, es recto:  
 ten cuidado de las cosas de la tierra:  
 haz algo, corta leña, labra la tierra,  
 planta nopales, planta magueyes:  
 tendrás qué beber, qué comer, qué vestir.  
 Con eso estarás en pie (serás verdadero),

con eso andarás.  
 Con eso se hablará de ti, se te alabará.  
 Con eso te darás a conocer a tus padres y parientes.  
 Alguna vez quizás te enlazarás con la falda y la camisa.  
 ¿Qué beberá?, ¿qué comerá?  
 ¿Chupará aire acaso?  
 Tú eres quien mantiene, quien cura:  
 el águila, el tigre”  
 (Fray Andrés de Olmos en León-Portilla, 2006: 236-237).

Los últimos versos recogen el núcleo de la problematización. El águila, el tigre, son las figuras de los protectores. Las imágenes de los dioses no son puestas como comparación sino como metáfora. Precisamente porque el vínculo entre las deidades y las personas son el lugar desde donde se proyecta la dignidad humana aquí, sobre la tierra, *tlaltícpac* (León-Portilla, 2006). Al mismo tiempo, la manera en que se construye la dignidad sobre la tierra, que hacen de cada quien un “tú eres quien mantiene, quien cura”, comienza a partir del aprendizaje de lo cotidiano cuyo inicio está en el simple acto de “cortar leña”.

El segundo conjunto de casas de estudios la constituyen, como señalamos, las *Telpochcalli* y las *Iposchcalli*. López Austin (1996) señala que en cada comunidad o barrio (*calpulli* o *tlaxilacalli*) había entre 10 y 15 escuelas dedicadas a adolescentes. La presencia de estas instituciones se aprecia si consideramos que sólo ligado al Calmécac de Tenochtitlan había siete barrios. Por lo que se calcula que solo en esa zona había más de cien Tepochcalli e Iposchcalli. Número que se multiplica por siete si se consideran el resto de los templos de la ciudad. Una presencia de las escuelas de segundo nivel que recién es emparejada en el siglo XX.

Miguel León-Portilla retoma del padre Olmos la descripción del núcleo central de las enseñanzas en los *telpochcalli*, que retomamos a continuación:

Cuando han comido  
 comienzan otra vez a enseñarles:  
 a unos cómo usar las armas,  
 a otros cómo cazar,  
 cómo hacer cautivos en la guerra,  
 cómo han de tirar la cerbatana,  
 a arrojar la piedra.  
 Todos aprendían a usar  
 el escudo, la macana,  
 cómo lanzar el dardo y la flecha  
 mediante la tiradera y el arco.  
 También cómo se caza con la red  
 y cómo se caza con cordeles.  
 Otros eran enseñados en las variadas artes  
 de los toltecas...  
 (en León-Portilla, 1998: 585-586).

Por otro lado, sobre las casas destinadas a la educación de las jóvenes hay menor información. Posiblemente porque a los cronistas europeos no les resultaba conveniente registrar sobre la educación formalizada de las mujeres. Uno de los pocos fragmentos que recuperan la educación de las jóvenes adolescentes se encuentra en la obra de fray Diego Durán, quien relata que las doncellas se educaban en los templos dedicados a Huitzilopochtli.

La segunda cassa y apartamento que dixe estava á la otra parte del patio frontero destotra donde havia otro recoximiento de monjas recoxidas todas doncellas de á doce y á trece años á las quales llamaban las moças de la penitencia eran otras tantas como los barones sin haver mas ni menos. Estas bibian en castidad y recogimiento como doncellas diputadas al servicio de dios las quales no tenian otro exercicio sino era barrer y regar el tenplo y hacer cada mañana de comer para el ydolo y á los ministros del tenplo de aquello que de limosna recogían. La comida que al ydolo hacían era unas tortillas pequeñas hechas á manera de manos y de pies y otras retorcidas como melcochas llamaban á este género de comida macpaltlaxcalli xopaltlaxcally, cocoltlaxcally que quiere decir pan con manos y con pies y retorcido con este pan hacían unos guisados de chile y ponianselo al ydolo delante y esto era cada dia entravan estas mochachas tresquilonas y desde que entravan dexavan crecer el cavello las quales beras á la buelta desta oja [sic] (Durán, 1880: 88).

Más allá de las descripciones de las actividades que realizaban varones y mujeres, en cada una de las casas, Durán ofrece una clave fundamental que iguala la condición de ambos grupos. Esta simetría emerge al señalar que una de las finalidades de estas escuelas es la formación de los mozos y mozas “Señores”, Señoras y “Manduncillos” de los distintos barrios (Durán, 1880: 89).

Un espacio común de educación lo constituía la Casa del Canto. En el *Cuicacalli*, tal como se lo denominaba en náhuatl, en estos espacios los y las estudiantes aprendían las diversas artes que formaban parte de la cultura. En especial se dedicaban al canto y a la danza. Al mismo tiempo, señala Alfredo López Austin, se los iniciaba en las responsabilidades comunitarias, entre ellas “las actividades tributarias: la siembra de los campos de beneficio colectivo, el batido de lodo con los pies para hacer adobe, la participación en la construcción de las obras públicas, etcétera” (López Austin, 1996: 34). Actividades que son a la vez derechos y obligaciones comunitarias. Prácticas que ponen de relieve el cuidado de lo común que es coincidente con los *sapci* descritos por Guaman Poma, como eje de la política económica y social del incanato.

El tercer conjunto de instituciones educativas tuvo lugar en el Calmécac. A estos espacios acudían varones y mujeres que habían sido consagrados desde niños por sus padres. Los Calmécac tenían asiento en cada uno de los templos. En tal sentido, Rudolf Von Zantwijk (1996) señala que, según los informantes de Sahagún, en el territorio de México Tenochtitlán, habían al menos siete Calmécac: el Calmécac de *Tiillan* (Lugar de la Negrura), el Calmécac de Huitznáhuac (Cerca de la Espina), el Calmécac de Tetlanman (el que queda al lado de la gente), el Calmécac de Tlamatzmco (lugar del ingenioso), el Calmécac de Yopico (en el lugar del extranjero), el Calmécac de Tzonmolco (lugar del cabello mullido), y el Calmécac del México – Tenochtitlan, que tenía asiento en el Templo Mayor (que se encuentra en los sótanos del Centro Cultural España, sobre la calle Tacuba en la ciudad de la actual México).

Estos siete Calmécac en México-Tenochtitlan, por sólo nombrar los que se encontraban en la ciudad (*Altepetl*) principal de la Triple Alianza, dan cuenta de la relevancia que tenía la educación superior entre los náhuatl a la llegada del invasor.

En el Calmécac tenía lugar la educación en la que se profundizaban los aprendizajes llevando a plenitud la formación de “rostros sabios”. León-Portilla recoge un fragmento del Códice Florentino en el que se lee:

Se les enseñaban cuidadosamente  
los cantares,  
los que llamaban cantos divinos;  
se valían para esto de las pinturas de los códices.

Les enseñaban también las cuentas de los días,  
el libro de los sueños  
y el libro de los años (los anales) (León-Portilla, 1998:585).

Miguel León-Portilla (2006: 229) señala que la educación en el *calmécac* procuraba consolidar la personalidad de sus discípulos en, al menos, dos aspectos fundamentales: “dar firmeza a los corazones” y “dar sabiduría a los rostros”. Una suerte de perfeccionamiento de toda la educación que comienza en la familia con lo que los informantes de Bernardino de Sahagún describen de la siguiente manera: “les ponen delante un gran espejo, un espejo agujereado por ambos lados, una gruesa tea que no ahúma [...] (citado en León-Portilla, 2006: 223).

En el *calmécac* los oficios, aprendidos en las comunidades, en los *telpochcalli*, *ipochcalli* y *cuicacalli*, como lo señala Guillermo Marín (2009), alcanzaban el grado de profesiones. En estas escuelas tanto varones como mujeres accedían a estudios para sacerdocio, a la medicina, la partería, la arquitectura, la historia (anales), la filosofía a través de “canto y flor”, la astronomía, la agronomía. Entre otras formaciones se encontraban aquellas que habilitaban tanto al gobierno de las comunidades como a las artes de la guerra.

Una característica distintiva del sistema educativo entre las poblaciones náhuatl es que, tal como recuerda Sahagún, en estos espacios tanto mujeres como varones tenían garantizada la educación en todos sus niveles sin distinción de condición social (López Austin, 1996; León-Portilla, 2006).

Esta es una situación que admiró a los cronistas del primer siglo posterior a la caída de Cuauhtémoc. Al respecto escribe José de Acosta [1589] en la Historia natural y moral de las indias:

“ninguna cosa más me ha admirado, ni parecido más digna de alabanza y memoria, que el cuidado y orden que en criar sus hijos tenían los mejicanos (sic); porque, entendiendo bien que en la crianza e institución de la niñez y juventud consiste toda la buena esperanza de una república (la cual trata Platón largamente en sus libros de *Legibus*)” [Acosta, 1589: 205-206].

### **El proyecto educativo de los franciscanos en tlatelolco**

La ciudad gemela de Tenochtitlan era Tlatelolco. Allí se alzaba el Calmécac donde se formó Cuauhtémoc, quien asumió como el último Huey Tlatoani náhuatl tras la destrucción de México-Tenochtitlan (Serna Arnaiz y Castany Prado, 2014: 381).

Sobre las ruinas del Calmécac donde se educó Cuauhtémoc, los franciscanos fundaron el 6 de enero de 1536 el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco. La fecha coincide con la llegada del Virrey Mendoza y la fundación del Virreinato de Nueva España. Los tres sucesos se corresponden con el proyecto de la metrópolis de reorganizar y disciplinar a los conquistadores y sus aliados generando nuevos vínculos entre la Corona y las comunidades indígenas. En ese marco, Mendoza asiente la creación del Colegio que estará dedicado a formar a las “elites” náhuatl. El Calmécac, como es denominado el Colegio de Santa Cruz por los escritores náhuatl de la época, adquiere su tono peculiar con el influjo de Bernardino de Sahagún.

Los frailes consideraron que en el Colegio Mayor se formarían inicialmente los varones pertenecientes a lo que los europeos identificaron como la nobleza. En la mirada de los europeos continentales y de ultramar esta formación tendría varios objetivos: la formación que habilitara el ingreso a la universidad de los náhuatl; la formación de los jóvenes pertenecientes a familias nobles para que gobernaran bajo las normas que imponía Castilla; la formación de futuros formadores y, claro, la educación de futuros sacerdotes.

Durante el siglo XVI el Colegio fue mutando de objetivos hasta que, a finales del siglo, fue cerrado. Con esa acción se clausuró el acceso a los estudios superiores a las comunidades indígenas. Poco tiempo después, las “Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar”, fechada el día 5 de enero de 1601, prohíbe ser maestros a los “negros”, “indígenas” y europeos convertidos al cristianismo. En consecuencia, la educación superior para indígenas ya no tendría sentido (Ordenanza 2a. - Item).

### **El impacto en España del proyecto educativo del colegio Santa Cruz de tlattelolco**

Como señalamos, una característica singularísima del Colegio Imperial es que se creó para formar a personas pertenecientes a las comunidades náhuatl. Muchos de los cuales ya contaban con la formación integral brindada por sus propias comunidades. Entre ellos se destacaron los *titici*, los médicos. Además de los *titici* en el *Vocabulario náhuatl – español*, que Alfonso de Molina publicó en 1555, se recoge la complejidad de la medicina mexicana. A través de su sistematización encontramos especialidades médicas como *Tlama*, cirujano; *teixpati*, médico de ojos; *tenacazpati*: médico que cura enfermedad de orejas, temixihuitiani o onitemixihuiti, partera. Sólo por nombrar algunas de las profesiones (Thouvenot, 2014). Podremos decir que se trataba de profesionales que habían sido educados en los Calmécac y que luego de la invasión fueron formados al estilo europeo. Esos intelectuales, algunos médicos (*titici*), formados en sus comunidades llevaron a la academia europea los conocimientos ancestrales. Una de las compilaciones más célebres de conocimientos en medicina se contiene en *Libellus de Medicinalibus Indorum Herbis* (Librito sobre hierbas indígenas medicinales) escrito entre 1552-1553. Este texto conocido como el Códice Martín de la Cruz – Juan Badiano (1991) fue catalogado por el Colegio de Farmacéuticos de México como la primera farmacopea mexicana. Reconocida, además por disciplinas como la oftalmología, la ginecología, la Academia de Medicina del Dormir, la Asociación Etnobiológica Mexicana, entre otras, la obra es un índice del aporte del antiguo México a la medicina moderna (López Austin, 1993; Montiel, 2018; Eladi Baños y March, 1994).

El *Libellus* fue escrito en náhuatl por el *ticitl* (médico) xochimilca Martín de la Cruz (nombre que refiere al Colegio), a pedido de Francisco de Mendoza (hijo del primer virrey de la Nueva España), y traducido al latín por otro *ticitl* xochimilca Juan Badiano (nombres impuestos por la Colonia). Ambos incorporados al Colegio de la Santa Cruz de Tlatelolco bajo el auspicio de Bernardino de Sahagún.

Recuperamos esta obra, en tanto tarea, porque ella es índice de la forma vincular que se construyó entre los frailes, especialmente Bernardino de Sahagún, y los *tlamatinime*.

Eli de Gotari (1963) sostiene que especialmente el Colegio de Santa Cruz, bajo el impulso de Bernardino de Sahagún, generó una corriente de pensamiento tendiente a integrar los conocimientos de los mexicanos y los saberes procedentes de Europa. Entiende Gotari que esa perspectiva producirá en España la incorporación de los conocimientos de medicina procedente de Nueva España. Ese influjo puede cotejarse en la obra del médico sevillano Nicolás Monardes quien, en 1545 escribiera:

“Y ansi como se han descubierto, nuevas Regiones, y nuevos reynos, y nuevas Provincias por nuestros Españoles, ellos nos han traído nuevas medicinas, y nuevos remedios con que se curan y sanan muchas enfermedades, que si careciéramos dellas, fueran incurables, y sin ningun remedio” [sic] (Monardes, 1573: 2r).

“Y como esta ciudad de Sevilla, que es puerto y escala de todas las Indias Occidentales, sepamos dellas, más que en otra parte de toda España, por venir todas las cosas primero a ella, do[nde] con mejor relación, y con mayor experie[n]cia se saben. Pude lo hazer, juntamente con la experiencia y uso dellas de cuarenta años, que ha[ce] q curo enesta ciudad, do me he informado de los que de aquellas partes las han traydo con mucho cuydado, y las he experime[n]tado en muchas idiversas formas,

cotoda diligencia, y miramiento posible, con felicísimo fuccesos [sic] (Monardes, 1573 [1545]: 2v).

En su obra, Monardes alude de manera general a las fuentes que declara. Este médico se presenta como sistematizador de la información aportada por los viajeros, especialmente los abatidos frailes que regresan desde las colonias. Y describe como cultivó en su jardín las plantas que traían los viajeros, así como su experimentación en la terapéutica por él desarrollada. Fruto de treinta años de experiencia con las plantas medicinales lo conducen a escribir sus obras que se transforman en *best seller*, traducidas a diferentes idiomas y comercializada por toda Europa. Xavier Lozoya (2008) señala que ninguna de las obras escritas en América (Francisco Hernández, 1576; Francisco Ximénez, 1590; Juan de Cadenas, 1593; Bernardino de Sahagún, 1590; Martín de la Cruz, 1552) tuvieron reconocimiento académico hasta el siglo XX. Desde nuestro punto de vista, en coincidencia con Eli de Gotari, esto no significa que esas obras fueran desconocidas.

## Conclusiones

Nuestra presentación apenas es una muestra de la extensa trama de relaciones que se han dado y se dan entre la educación, la formación superior, el estado moderno y las comunidades originarias. Partimos de la dolorosa tarea descriptiva que, hoy como ayer, nos hace sentir que “escriuirlas es llorar”, como sostenía Guaman Poma en 1615. Sin embargo, como sostenía el Autor y como sostiene Mutuma Ruteere (Relator de las Naciones Unidas), relatar, escribir, contar, ayuda a otorgarle sentido a la realidad que se describe. Un sentido que se mueve hacia la reparación y la restitución de la igualdad y la justicia, como manifiesta Guaman Poma.

Este conjunto de relaciones a las que hemos aludido las pensamos desde el principio de la restitución por dos motivos, fundamentalmente. El primero, es que existen fuentes tanto de matriz europea como náhuatl que permiten cotejar el complejo sistema educativo que incluye la profesionalización de sus ciudadanos. Uno de los parámetros que permiten recuperar los saberes que allí se producían se puede rastrear en la influencia en la medicina europea moderna. El segundo motivo, surge de la consideración de la propuesta educativa del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Pues este movimiento educativo se sostuvo de manera dialógica, intercultural como proyecto pluri epistémico.

La posibilidad de la “restitución” desde este horizonte se potencia si se considera el persistir de otras epistemes, de sujetos otros en los pueblos originarios sobrevivientes. En el restituir derechos pensamos que sea posible también reparar las dolencias que continúa generando el sistema de conocimiento moderno, sostenido sobre el modelo del sujeto descubridor y conquistador (que parte del “*ego conquiro*” de Cortés y se consolida con el “*ego cogito*” de Descartes). En nuestro tiempo el “mudar la vida” sigue siendo una urgencia en un mundo atravesado por una crisis sistémica sin precedentes.

## Referencias bibliográficas

ACOSTA, P. José de [1589]. Historia Natural y Moral de las Indias y De Procuranda Indorum Salute, en Mateos, Francisco. (1954). *Obras del P. José de Acosta de la Compañía de Jesús, Biblioteca de Autores españoles: Tomo septuagésimo tercero*. Madrid: Atlas.

ARGUMEDO, Alicia; GIMÉNEZ, Patricia Viviana. V.; LOZANO, Claudio Raúl; BIELLA CALVET, Bernardo José.; RIESTRA, Antonio Sabino (2015). Proyecto de ley. Expediente 2871-D-2015. Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas. Creación. Fecha: 20/05/2015. Disponible en:

<https://www.hcdn.gob.ar/proyectos/proyectoTP.jsp?exp=2871-D-2015>.

BURANBAEVA, Oksana; CONEJO MALDONADO, Myriam; HANSEN, Ketel Lenert; LAMA, Makta; MIGIRO, Priscila y TUKUITONGA, Collin (2009). *State of the World's Indigenous Peoples, 2nd Volume (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations)* (N.º ST/ESA/328; p. 250; R. Molina, Trad.). Recuperado de United Nations publication website: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2015/sowip2volume-ac.pdf>

CARINO, Joji; CHAMPAGNE, Duane; COLLINGS, Neva; CUNNINGHAM, Myrna; SAMBO DOROUGH, Dalee Sambo; KIPURI, Noami y TRASK, Mililani (2009). *State of the World's Indigenous Peoples (Department of Economic and Social Affairs of the United Nations)* (N.º ST/ESA/328; p. 250). Recuperado de United Nations publication website: [http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP\\_web.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf)

CHAVERO, Alfredo (1998). El Calmeca, en E. de la Torre Villar (Ed.), *Lecturas Históricas Mexicanas*, Tomo II (Segunda Edición, pp. 557-562). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

----- (1902). El Colegio de Tlatelolco. *Boletín de la Real Academia de Historia*, Tomo XL, pp. 517- 529.

Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (1996). 4ª Declaración de la Selva Lacandona. Recuperado 3 de abril de 2016, de Estación claridad: vengo llegando website: <https://javiersoriaj.wordpress.com/2011/06/28/4%C2%AA-declaracion-de-la-selva-lacandona-enero-1996/>

DE LA CRUZ, Martín y BADIANO, Juan (1991). *Libellus de Medicinabulus Indorum Herbis*. México: Fondo de Cultura Económica-IMS. (Versión Original, 1522).

DESA (Department of Economic and Social Affairs Indigenous Peoples, ONU) (2009). *State of the World's Indigenous Peoples* (Vol. 1). New York, NY, USA: United Nations Publications.

----- (2015). *State of the World's Indigenous Peoples* (Vol. 2). New York: United Nations Publications.

DUCATENZEILER, Gisel (2016, mayo 24). La situación de los pueblos indígenas en Argentina es terrible. En *Mirada Global Historias Humanas, Noticias ONU*. Recuperado de <https://news.un.org/es/audio/2016/05/1414611>

DURÁN, Fray Diego (1880). *Historia de las Indias de Nueva España. Tomo II (Escritos del Siglo XVI)*. México: Imprenta de Ignacio Escalante.

DUSSEL, Enrique (1994). *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad»*. La Paz, Bolivia: Plural editores y Centro de Información para el Desarrollo.

ELADI BAÑOS, Josep y MARCH PUJOL, Marian (1994). *Farmacología ocular*. Barcelona: Universidad Politécnica de Catalunya.

GOTARI, Eli de (1963). *La ciencia en la historia de México*. México: Fondo de Cultura Económica.

GUAYMÁS, Álvaro (2017). Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización. *Revista Educación Superior y Sociedad*, Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Educación Superior y Sociedad. Colección 25, Vol. 20, 77-102.

IVANOFF, Sonia Liliana y LONCON, Daniel Leonidas (2016). Cátedra Libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco: Experiencias, interpelaciones y desafíos, *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades*, N° 8, Universidad Nacional del Nordeste, 2-6.

JOFRÉ, José Luis (2019a). La emergencia de los pueblos originarios en los discursos de Evo Morales: una lectura, otros tiempos. *Revista Tinkuy*, Año 2, Vol. 3, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 52-96.

----- (2019b). Bien Vivir, trazas de sentido entre Guaman Poma y Evo Morales. *Revista Argonautas*. UNSL. *Revista Argonautas: Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales*, Volumen 9, número 13, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 81-109.

LENTON, Daniel; THISTED, Sofía; PADAWER, Ana; MANCINELLI, Gloria y ALIATA, Soledad (2014). ¿Una Universidad Nacional Intercultural Indígena en Argentina? Apuntes sobre la Audiencia Pública efectuada en el Congreso Nacional, el 7 de agosto de 2013. En *Boletín de Antropología y Educación*, Año 5 - Nº 07, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 13-21.

LEÓN-PORTILLA, Miguel (1996). *Los Manifiestos en Náhuatl de Emiliano Zapata*. México y Cuernavaca, Morelos: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas y Gobierno del Estado de Morelos.

----- (1998). El concepto náhuatl de educación. En Torre Villar e. de la. (Ed.), *Lecturas Históricas Mexicanas, Tomo V* (Segunda Edición, pp. 577-587). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas.

----- (2006). *La Filosofía Náhuatl estudiada en sus fuentes. Con un nuevo apéndice* (Décima edición). México: Universidad Nacional Autónoma de México. (Versión Original, 1956)

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo (Comp.) (1993). *Textos de medicina náhuatl*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Tercera Edición.

----- (1996). La enseñanza escolar entre los mexicas, en Mílada Bazant (coord.), *Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 27-40). México, El Colegio Mexiquense.

LOZOYA, Xavier (2008). Nicolás Monardes (1493?-1580): el introductor de la flora medicinal americana en Europa. *Revista de Fitoterapia*, Vol. 8 Número I, pp.29-34.

MARÍN, Guillermo (2009). *Pedagogía Tolteca*. In California Association for Bilingual Education Annual Conference, Long Beach, CA.

MATO, Eduardo (Comp.) (2017). Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en América Latina: políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

MONARDES, Nicolás (1573) Primera y segunda y tercera partes de la historia medicinal de las cosas que se traen de nuestras Indias Occidentales que sirven en medicina; tratado de la piedra beazar, y de la yerva escuerçonera: dialogo de las grandezas del hierro y de sus virtudes medicinales: tratado de la nieve y del beber frio. Sevilla: en Casa del Alfonso Escrivano. (Versión Original, 1545)

MONTIEL, Mariana (2018). Revive el primer tratado de Farmacología de América. En *Gaceta Facultad de Medicina*, Universidad Nacional Autónoma de México. Enero 31. <http://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2018/01/31/revive-el-primer-tratado-de-farmacologia-de-america/>

ORTIZ FERNÁNDEZ, Carolina (2009). Guaman Poma de Ayala, Clorinda Matto de Turner, Trinidad Henríquez y la teoría crítica –sus legados a la teoría social contemporánea–. *Yuyaykusun*, Nº 2, *Revista del Departamento Académico de Humanidades de la Universidad Ricardo Palma*, 263-284.

PEDRINI, Juan Manuel; MARTÍNEZ CAMPOS, Gustavo José; FERREYRA, Araceli; GROSSO, Leonardo; MARCOPULOS, Juan Fernando; GIACOMINO, Daniel Oscar; AGUILAR, Lino Walter; PERIE, Julia Argentina; MONGELO, José Ricardo; GAILLARD, Ana Carolina; RAIMUNDI, Carlos; MENDOZA, Sandra Marcela (2015). Proyecto de Ley Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Originarios. Creación. Expediente 1603-D-

2015. Fecha: 09/04/2015. <https://www.diputados.gov.ar/proyectos/proyecto.jsp?exp=1603-D-2015>.

POMA DE AYALA, Felipe Guaman (1615). *El primer nueva corónica i buen gobierno (1615/1616)*. Facsímil del manuscrito autógrafo, transcripción anotada, documentos y otros recursos digitales. Recuperado de <http://www.kb.dk/permalink/2006/poma/info/es/frontpage.htm>

SAHAGÚN, Bernardino de (1979). *Historia General de las Cosas de la Nueva España [1558-1570], 2 tomos*. México: Editorial Porrúa.

----- (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*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.

SERNA ARNAIZ, Mercedes y CASTANY PRADO, Bernat (2014). Notas complementarias. En «*Motolinía*». *Historia de los Indios de la Nueva España [1536]*. Madrid, España: Real Academia Española – Centro para la Edición de los Clásicos Españoles.

THOUVENOT, Marc (2014). *Diccionario náhuatl-español basado en los diccionarios de Alonso de Molina con el náhuatl normalizado y el español modernizado*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas Fideicomiso Felipe Teixidor y Monserrat Alfau de Teixidor.

VAN ZANTWIJK, Rudolf (1996). Los seis barrios sirvientes de Huitzolopochtli. *Estudios de Cultura Náhuatl*, Instituto de Investigaciones Históricas, Universidad Nacional Autónoma de México Nº 6, 177-185.

Cita sugerida: JOFRÉ, José Luis (2020). "Restitución del derecho a la educación superior para los pueblos indígenas" en <i>Revista Argonautas</i> , Vol. 10. Nº 14, 68-83.
--

<a href="http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index">http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index</a>
---

Recepción: 20 de abril de 2020	Aceptación: 20 de mayo de 2020
--------------------------------	--------------------------------