

DEL παιδᾶγωγός AL ACOMPANAMIENTO DOMÉSTICO SISTEMÁTICO DE LOS ANTIGUOS NAHUAS

FROM THE παιδᾶγωγός TO THE ANCIENT NAHUA SYSTEMATIC-DOMESTIC ACCOMPANMENT

Arturo Rocha Cortés

Arturo
Rocha
Cortés

Doctor en Filosofía, Universidad Anáhuac, México. Secretario Ejecutivo del Colegio de Estudios Guadalupanos. Editor de la Revista *Voces*, Escuela de Teología, Universidad Intercontinental, México. Miembro de la Sociedad Mexicana de Ciencias, Artes y Fe. Miembro del Colegio de Estudios Guadalupanos (COLEG).
arturo.rocha@uic.edu.mx

RESUMEN

La noción griega de pedagogo como conductor del pupilo es susceptible de correlación con ciertos elementos descriptivos del *tlamatini* o sabio de los antiguos nahuas. Empero, en el México antiguo, la índole del acompañamiento del mundo clásico trascendió la noción de traer

o llevar a los infantes, con todo y su carácter genuinamente educativo, para privilegiar un acompañamiento sistemático que no trasponía los ámbitos domésticos, sino hasta el momento de transitar el alumno a las casas de enseñanza. Semejante acompañamiento ocurría en el seno de la familia o *cenyeliztli*, entendida como íntima totalidad doméstica (o, en rigor, económica).

Palabras clave: pedagogo, sabio, educación indígena, *tlatinime*, *cenyeliztli*.

ABSTRACT

The Greek notion of the pedagogue as the student's mentor or guide relates to certain descriptive elements of the *tlatinime* —or wise-man—, among the ancient Nahuas. However, in ancient Mexico, the essence of the classical accompaniment between student and teacher transcended the mere notion of taking children to school, despite the genuinely educational nature of the relationship. The ancient Nahuas developed a systematic model of accompaniment that took place in the domestic fields (inside the house) until the moment when students entered the teaching houses. Such an accompaniment took place in the bosom of the family or *cenyeliztli*, understood as an intimate totality (or, strictly speaking, economic totality).

Keywords: pedagogue, wise-man, indigenous education, *tlatinime*, *cenyeliztli*.

PEDAGOGO EN EL HORIZONTE CLÁSICO GRIEGO

La noción de *pedagogo* (o *pedagogus*, en latín) es de sangre helena. παιδῶγωγός, ὁ, (es decir: παιδὸς ἄγωγός, «el que lleva al párvulo») designaba a un esclavo que acompañaba al niño (παῖς) del hogar a la escuela y de regreso (Liddell y Scott 1961: 1286b). No era, por tanto, propiamente un maestro sino un ayo que escoltaba al pupilo de la casa al lugar de enseñanza y de ahí, de vuelta. No es el educador, sino el conductor. En este trayecto realizaba su labor aleccionadora

y parenética, pues —como afirmaba Pablo de Ballester en una célebre conferencia en torno a Aristóteles— «de camino de casa a la escuela [...] repasa las lecciones del día y el posible examen o prueba de la mañana. Y de regreso les va preguntando: ¿Qué habéis aprendido? y ¿por qué?» (Ballester 1996: 221).

De hombres como este nos habla, por ejemplo Heródoto en sus *Historias*, cuando recuerda a Scinnus (Σίκιννος), de quien dice era servidor de Temístocles y «pedagogo de sus hijos»¹. En la tragedia homónima de Eurípides, *Electra*, ante Orestes, enumera entre sus amigos al anciano pedagogo de su padre ([...] πατρός γε παιδαγωγός ἀρχαῖος γέρον)². También Platón evoca al pedagogo en el *Lysis*, cuando Sócrates le pregunta cómo un hombre libre podía ser controlado por un esclavo. Y Lisis responde que su παιδαγωγός ejercía tal control «al llevarme a la casa del maestro»³.

ATISBOS EN EL MUNDO NÁHUATL PREHISPÁNICO

Semejante noción de acompañamiento pedagógico apenas si puede esbozarse en las conceptualizaciones de los antiguos mexicanos, concretamente entre los *tlamatinime* o sabios de los antiguos nahuas.

Los informantes indígenas que asesoraron al fraile franciscano Bernardino de Sahagún [ca. 1499-1590] en el siglo XVI, enumeraban una serie de virtudes de aquella «tea gruesa» (*ocutl tomahuac*), aquella «antorcha que no ahumaba» (*ocutl apocyo*) con la que designaban al sabio o *tlamatini*. Estas descripciones fácilmente podían predicarse del *tlamachtiani* o maestro. Pero son especialmente tres elementos los que son susceptibles de vincularse análogamente con la función pedagógica al modo griego: *teiacanani tehutequilianani*, *itech pipilcotiuh* (*Códice florentino* 1979: III, X, c. 8, f. 19v)⁴: «un guía que señala a uno el camino, que va

¹ Hdt. 8.75, 1: «[...] παιδαγωγός ἦν τῶν Θεμιστοκλέος παίδων [...]».

² Eur. *El.* 287.

³ Plat. *Lys.* 208c: «[...] τί δὲ ποιῶν αὐτὸς ὁ παιδαγωγός σου ἄρχει; ἄγων δῆπου, ἔφη, εἰς διδασκάλου».

⁴ *Códice florentino* (BML Firenze, Cod. Laur. Medic. Palat. 220), I, X, c. 8, f. 19v.

acompañando a uno», y que Miguel León-Portilla traduce como «(e)s maestro de guías, les da su camino, de él uno depende» (León-Portilla 2017: 109).

En el *Códice Matritense de la Real Academia de la Historia*, debido también a fray Bernardino de Sahagún y sus colaboradores, estos mismos conceptos están expresados de manera muy semejante, en la parte de una sección que el propio fraile, con temblorosa mano, glosó como «sabios o philosophos [sic]» (CMRAH, f. 118r)⁵: «[...] *teyacanani, tehutequiani, itech pipilcotiuh*»⁶.

Examinémoslo con más detenimiento:

- 1) *Teiacanani*⁷ es «guía», pero también «administrador», «gobernador». Designa lo mismo a un principal que a quien es «mejor» o «excelente» (Siméon ¹⁷2004: 455). Procede de *yacana* que significa «conducir, dirigir a alguien, gobernar, administrar un país» (*id.*), pero también —como dice fray Alonso de Molina [ca. 1514-1585?], franciscano activo en el siglo XVI novohispano— «adiestrar al ciego» (Molina 1571 [1970]: II, f. 22r), lo cual resulta muy significativo en términos de la conducción que venimos caracterizando.
- 2) Por su parte, *tehutequilian* (o *tehutequiani* en el aducido ms. de la Real Academia de la Historia), debe leerse con más exactitud *teohtequilian* (o *teohtequiani*), pues procede de *ohtli*: «camino» o «senda», lo que, en los códices pictográficos, se representaba con senderos de pequeñas pisadas. También significa «arteria» o «vena» (Siméon ¹⁹2004: 365). Con más exactitud, *teohtequiani* (o bien *teohtequiliāni*) procede de *ohtequia* que es «el que muestra el camino a las personas», y si bien esto es propio del sabio, también se lo solía predicar

⁵ *Códice matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524), f. 118r. Obra consultada en línea a través de la Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia (Madrid): <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=57663>

⁶ CMRAH, f. 118v.

⁷ Esta palabra aparece mal paleografiada en León-Portilla (2017: 385) como *teyacayani* [sic].

de la abuela cuando era virtuosa (*Códice florentino* 1979: III, X, c. 1, f. 4r)⁸. Del *ohkli* como símbolo de tradición —o, mejor dicho, como *oquetzalli* en tanto que pisadas que nos vinculan con el origen, con las raíces—, ya hemos hablado en otro lugar, al que remitimos (Rocha en Valero de García Lascuráin 2004: 16). En el *Códice mendocino* vemos este *ohkli* de pisadas, por ejemplo, en el f. 61r, para dar a entender que el *momachtiqui* o discípulo ingresa en alguna de las dos casas de enseñanza: el *Telpochcalli* o el *Calmecac*.

- 3) Con relación al último elemento, *itech pipilcotiuh*, hay que decir que *itech* es «en él» o «de él». El otro elemento aun podría ser *pipilcatiuh*, pues *pilcatiuh* es, según Siméon, «ir siguiendo», «acompañando»; y brinda este ejemplo: «*tetech ni-pilcatiuh* andar acompañando a alguien» (Siméon, *ibid.*, 382), haciendo derivar el vocablo de *pilcac* (*ni-*), «estar colgado, suspendido», que procede, a su vez, de *piloa* e *icac* (*id.*; cfr. P. de Wolf 2003: 164a). Ahora bien, *piloa* (*-nino*) es «colgarse» o «suspender, colgar algo» (*nitla-*, *nic-*); e *icac* es «estar en pie» (Molina 1571 [1970]: II, f. 31v) o «estar levantado». Con estos elementos, algunos han propuesto para *pipilcotiuh*: «ir muy colgando» (¿?), o «ir muy acompañado», como una metáfora para «depender» (Stivalet 1977: 76). La idea en general, con todo, es esta: «de él [del sabio] uno se va colgando».

En resumen: la función pedagógica del *tlamatini* o sabio se resume en lo siguiente: *es un guía, alguien que conduce y muestra el camino; de quien uno se sostiene*.

DISTINCIÓN CON EL MÉXICO ANTIGUO

Ahora bien: según consta por documentos pictóricos poscoloniales como el *Códice mendocino*⁹, está índole de acompañamiento solo tendría lugar... una vez, pues el *tlamatini* o sabio (es decir: quien revistiera tal

⁸ *Códice florentino* (BML Firenze, Cod. Laur. Medic Palat. 220), I, X, c. 1, f. 4r: «*yn qualli citli quauitl tetl quitetociani, tehutequiani teixtlamachtiani*».

⁹ Ms. Arc. Selden A. 1, Bodleian Library, Oxford.

virtud) acompañaría al *momachtiqui* o alumno de la casa familiar a las instituciones de enseñanza: el *Calmecac* o el *Telpochcalli*, sitios a donde marchaba por disposición del Estado (*vid.* Torquemada 1975-1983: III, 275)¹⁰, y en los que permanecía como internado.

Este traslado lo realizaba el padre —o bien un anciano experimentado—, tradicionalmente al cumplir el joven los quince años de edad, pero incluso mucho antes (*cf.* Soustelle 1956: 173). En efecto, como leemos en el franciscano fray Juan de Torquemada [1557-1624], respecto del ofrecimiento de los niños a las escuelas:

[...] cuando eran niños, poco después que soltaban el pecho de las madres y que sabían andar, los traían sus padres a ellos y ofrecíanselos a los sacerdotes y ministros de aquellas congregaciones, con una muy elegante oración y plática que hacían, a los cuales el ministro respondía las palabras ordinarias que tenía de costumbre; y luego recibía el niño y lo entregaba a los maestros que los criaban, hasta que fuesen de edad para casar [...] entraban en esta tierna edad [...] para el servicio del templo y permanecían en él hasta casarse; pero demás de estos (que eran muchos) todos los padres, en general, tenían cuidado [...] de enviar a sus hijos a estas escuelas o generales, desde la edad de seis años hasta la de nueve; y eran obligaos a ello [...] [*sic*] (Torquemada 1975-1983: *loc. cit.*)¹¹.

Las glosas del mencionado *Códice mendocino* que dan cuenta de lo figurado en el f. 61r, dicen a la letra (incorporando vocablos árabes como «mezquita» o «alfaquí», analogándolos con conceptos mesoamericanos):

[...] el padre tenjendo hijos de edad \tilde{q} ^{fuesen} moços, los llevauan a las dos casas figuradas, o ^a casa del maeso \tilde{q} enseñava y dotrinava a los moços, o a la mezquita segun \tilde{q} el moço se ynclinava, y entreganlo al alfaqui mayor o al maeso de muchachos, pa[ra] \tilde{q} fuese enseñado[.] los quales mançebos abjan de ser de edad de qujnze años [*sic*] (*Códice mendocino*, f. 60v).

¹⁰ Torq. *M. ind.*, l. IX, c. 13.

¹¹ Torq. *M. ind.*, l. IX, c. 13.

Por su parte, las glosas de la primera partida del f. 61v, brindan datos adicionales: cuando el joven tenía vocación para la dignidad sacerdotal, el muchacho era entregado al *tamacazqui* o sacerdote (llamado “alfaqui mayor en el código”) el cual ministraba en el *Calmecac* (esto es: «en la hilera de casas»). Por el contrario, si estaba llamado a las artes castrenses, se lo entregaba al *teachcauh* —algo así como el «jefe» de los muchachos— del *Telpochcalli* (o sea: «casa de mancebos», llamado *Cuicacalli*, en el documento que comentamos):

[...] moço de. xv a^os q su p.^e lo entrega al alfaqui mayor q̃ lo reçiba por alfaqui.

tamacazqui, q̃ es alfaqui mayor.

mezquitas, q̃ llamavan calmecac

moço de xv. a^os q su p.^e lo entrega al maeso ya que le doctrine y enseñe.

teachcauh, maeso

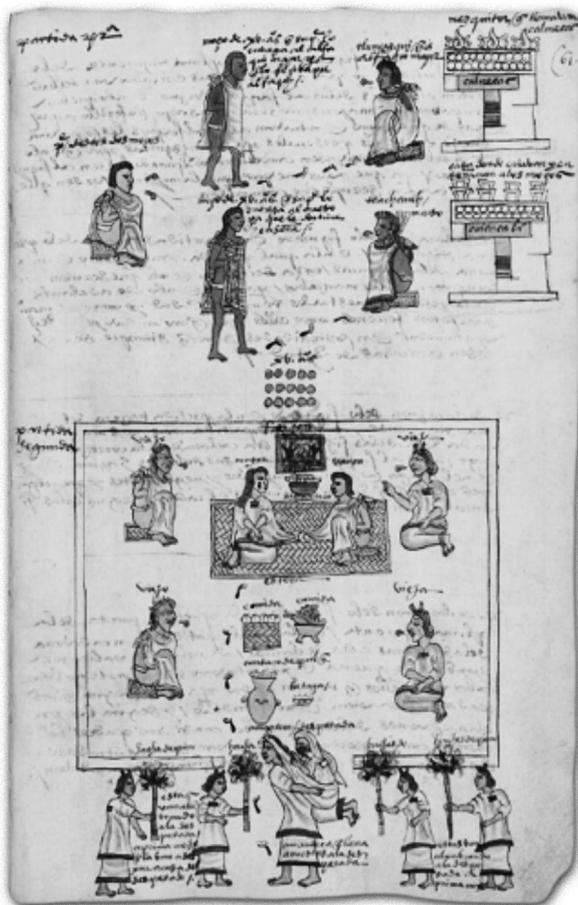
casa donde criaban y enseñavan a los moços

cuicacali [*sic*] (*Código mendocino*, f. 61v).

De este *teachcauh* narra Torquemada, a propósito de la urbanidad y policía de las «repúblicas indianas», lo que tomó de fray Gerónimo de Mendieta [1525-1604]:

[...] tenían sus colegios y casas cerca de los mismos templos y tenían un rector que los regía y gobernaba, que se llamaba Telpochtlató, que quiere guarda o caudillo de los mancebos; el cual Telpochtlató tenía gran cuidado de doctrinarles y enseñarles en buenas costumbres y en todas aquellas cosas que en de su ministerio, corrigiéndolos y castigándolos en las culpas y defectos que cometían (Torquemada 1975-1983: III, 273)¹².

¹² Torq. *M. ind.* I. IX, c. 12; *cfr.* Mendieta, *Hist. Ecl. Ind.* I. II, c. 24 (=Mendieta 2002: I, 243).



ACOMPañAMIENTO DOMÉSTICO SISTEMÁTICO

Entrasen los muchachos en las casas de enseñanza a los quince años o bien de los seis a los nueve, cual dice Torquemada (cuyos testimonios son algo confusos), lo cierto es que una índole de acompañamiento susceptible de analogarse al pedagógico del horizonte clásico griego, tenía verificativo en el seno del hogar. En efecto, pues si el

traslado a las casas de enseñanza ocurría en el México antiguo una, o acaso un par de veces, resulta claro que el adoctrinamiento parenético de los antiguos mexicanos no podía tener continuidad sino con anterioridad al traslado a los centros educativos, esto es: dentro de la casa de la familia (o *cencalli*).

Tal índole de conocimiento, de índole moral o prudencial (denominado técnicamente *huehuehtlatolli* o «palabra antigua» o incluso «palabra de los viejos»), sustituía al ir y venir cotidiano del pedagogo heleno para circunscribirse al ámbito doméstico (o económico, si hemos de buscar el equivalente griego — οἶκος — del *domus* romano), quedando a cargo de los padres o de quienes, en su ausencia, los sustituían. En una palabra, la cotidianidad parenética del discurso pedagógico se sustituía con la continuidad doméstica y sistemática de la exhortación moral. El camino pedagógico quedaba puertas a dentro de la *calli* o «casa» de los antiguos nahuas.

Como ya hemos señalado en otro lugar (Rocha 2018: 171), era al interior de la *calli* donde los padres «davan consejo a sus hijos de como abyán de biuir [*sic*]» (*Códice mendocino*, f. 57v)¹³; donde «doctrinaban e corregian a sus hijos para evitalles toda ociosidad y que sienpre anduyesen aplicados y se exerçitasen en cosas de prouecho [*sic*]» (*ib.*, f. 58v¹⁴; Berdan y Rieff Anawalt 1997: vol. IV, 120 y 122). Este educar de los padres indígenas revestía las dimensiones de un genuino *arte*, afinado en la empatía y la amistad. Como afirma Sandra Anchondo (2014: 321), «(e)l afecto y el respeto eran los principios de trato cotidiano en la educación familiar náhuatl, haciéndose presente mediante palabras, gestos y obras».

Tal índole de intimidad o interioridad se ve fortalecida tras el atestiguamiento antropológico de que, en las casas de los antiguos mexicanos —y esta es una realidad de toda Mesoamérica—, hay puerta de entrada, sí, una, pero... no existen ventanas (de suyo está noción es inexistente en Anáhuac), con lo que, simbólicamente, se subraya el carácter íntimo de lo que ocurría «puertas adentro». Esto

¹³ *Códice mendocino* (Ms. Arch. Selden A. 1, Bodelain Library, Universidad de Oxford), f. 57v.

¹⁴ *Ibid.*, f. 58v.

vale especialmente para la exhortación moral o *tenonotzaliztli* (como la denominaban los antiguos nahuas), pues los valores morales se vinculan con lo más íntimo e interior del hombre, con lo que es él mismo, a saber: con su libertad (*vid.* Finance 1959: 38)¹⁵.

Por otro lado, una palabra utilizada en diversas naciones latinoamericanas, *nana*, designa a una «mujer que se encarga del cuidado y atención de los niños de una casa» (Lara [dir.], 2009: 837 *sub voce* NANA). En América Central, Argentina, Colombia, Perú y México designa a una niñera o un ama de casa. Lo interesante es que su origen es náhuatl; procede de *nantli* que es «madre» (Siméon 192004: 302-303; Molina 1571 [1970], II, f. 63), pero también «matriz» (Siméon, *id.*), lo que nos devuelve, una vez más, a la más íntima de las interioridades. Cecilio Robelo (1904: 613) señala que *nana* es «(r)epetición de las dos primeras letras de *nantli*, madre, como en castellano se dice “mama” o “mamá”, “papa ó papá”, de madre y padre) [...] (n)ombre que dan los niños á su madre, ò á su nodriza, ó à su pilmama [*sic*]» (*id.*). *Pilmama*, huelga decir, también es náhuatl y quiere decir «la que carga al niño», y en rigor, al hijo o hija, pues tal significa *pilli*, en lengua mexicana (Siméon, *ibid.*, 383).

Todo esto tiene sentido, pues, entre los antiguos nahuas, la madre revestía especiales virtudes de *conducción*. Tras su primera virtud que era alimentar, o en rigor, «darle la teta a los niños» —*in tenan pihua chichihua*— (Códice florentino 1979: III, l. 10, f. 1v)¹⁶, a la madre también

¹⁵ «Valores morales: *afficiunt subiectum in suo intimo, in eo quod maxime ipsum est, nempe secundum eius libertatem*» (*Loc. cit.*) Los morales son valores estrictamente del orden práctico, pero contradistintos al orden «poético» o *factico*. Se refieren a las mismas acciones del hombre (no solamente a lo que se hace por ellas) en cuanto proceden de su libertad. Y precisamente, el valor de la persona humana se mide propiamente por ellas («*Sunt ergo valores ordinis practici, sensu stricto, ut contradistincti a “poético” seu factivo. Nempe respiciunt ipsas hominis actionis — non tantum opus per eas operatum — quatenus ab eius libertate procedunt. Et propterea iis proprie valor personae humanae mensuratur*») *Id.*

¹⁶ Códice florentino (BML Firenze, Cod. Laur. Medic Palat. 220), l. X, c. 1, f. 1v.

lo correspondía proporcionar otro tipo de nutrición, no de la índole de la asimilación material, sino de la *asimilación intencional*. Pero, a final de cuentas, nutrición, alimentación, solo que en un sentido más profundo. Esta «nutrición» en tanto que asimilación intencional no es otra cosa que el conocimiento¹⁷. Y el conocimiento sistemático es la *educación*. ¿Será casualidad que la palabra alumno procede del latín *alere* que es nada menos que «alimentar»? ¿Y será también casualidad que, en lengua latina, al recinto superior del saber, donde uno se forma y se educa, se le llama *alma mater* que es, en una soberbiamente afortunada analogía con lo que venimos diciendo, «madre nutricia»?

Los nahuas decían que cuando una madre era buena, no solo era diligente, observante y solícita sino que era *tlacauapaua*, *tecemmati*. *Tlacauapaua* es «educar a unos niños, hacerles de tutor, de preceptor (Siméon ¹⁹2004: 562), o como dice Molina: «criar niños, o ser tutor y ayo dellos [sic]» (Molina 1571 [1970]: II, f. 116r). Incluso la palabra náhuatl para educación es *tlacauapaualiztli*. Y como la madre educa, esta educación deberá ser doméstica. La madre es, en rigor, la *tlacauapauhqui*: «tutor o ayo, o el que cria o doctrina a niños [sic]» (Molina, *id.*), pero circunscrita a los ámbitos de la *cencalli*.

Tecemmati —o *tececemmati*, cual complementa el *Códice matritense de la Real Academia de la Historia*—¹⁸ es, como glosa el propio Sahagún en los escolios, «tener continuo cuidado... tener cuidado de todas las cosas... [sic]» (CMRAH, f. 88v)¹⁹. Siméon refiere que *cemmati* (*nitla-*) es

¹⁷ *Asimilación intencional* es aquella que queda fuera del ámbito de lo físico. Es una «asimilación intencional de la forma ajena en cuanto ajena a diferencia del acto físico más próximo, la asimilación nutritiva. En virtud de ella, no solo no se hace *propio* lo asimilado, sino que el acto se *hace cognoscitivamente* aquello asimilado, *midiéndose* por él» (Zorroza [2014]: 301 nota 21). En otras palabras, el «conocimiento, entendido como asimilación intencional de un objeto, implica en el fondo la formación en la mente de un mundo semejante al real». (Rivera García [2016]: 156).

¹⁸ *Códice matritense de la Real Academia de la Historia* (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524), f. 88v.

¹⁹ «[...]tener continuo cuidado ꝑ. oniteccema. oniteccemat. tener cuidado de todas las cosas necesarias. ꝑ. oniteccemat [sic]» (*ibid.*, f. 88v, col. c). La glosa castellana parafrástica del propio fray Bernardino de Sahagún, respecto de estos conceptos, resulta aún más reveladora: «[...] congoxase por la necesidad de cada vno, de ninguna cosa necesaria en casa se descuida [...] [sic]» (*ibid.*, f. 88v, col. a).

«estar aplicado totalmente a un asunto, reflexionar mucho, entregarse exclusivamente a una cosa» (¹⁹2004: 79); y Molina: «estar muy atento a algun negocio, sin diuertir se a otro [*sic*]» (Molina 1571 [1970]: II, f. 16r); «embeuecerse en algo [*sic*]» (*ib.*, I, f. 49v). Tal grado de ensimismamiento suponía el concepto en la mentalidad indígena, que también poseía el sentido de «ser soberbio» u «orgullosos». En cualquier caso las raíces son *cen*: «enteramente», y *mati* que es «saber», pero también «sentir». En otras palabras: el «que todo lo sabe», el «que todo lo siente», lo cual resulta altamente significativo.

RESONANCIAS ACTUALES

La importancia que puede revestir esta dimensión del acompañamiento doméstico sistemático —tal como la hemos caracterizado entre los antiguos nahuas—, se sigue de recientes consideraciones surgidas del seno de la Pedagogía a propósito de los argumentos a favor de la fortaleza del denominado *home schooling*, como alternativa a la educación pública y privada en los Estados Unidos. Michael H. Romanowski (2001), por ejemplo, siguiendo a Van Galen (1988: 55) reconoce dos categorías distintas de los denominados *home schoolers* (o niños que se «educan en casa»): la de los *ideólogos* y la de los *pedagogos*.

Los ideólogos argumentan a favor del *home schooling* desde una base religiosa, que visualiza a la educación de las escuelas públicas afincada en una «filosofía humanista secular» (*secular humanist philosophy*) la cual no incluye valores cristianos sólidos (Marchant y MacDonald 1994: 66 *apud* Romanowski 2001: 79). Los padres ideólogos manifiestan una profunda preocupación por el desarrollo ético-espiritual de sus hijos, el cual desestimaría la educación pública secular estandarizada (*ib.* 80).

Los pedagogos, en cambio, educan a sus hijos en casa fundamentalmente por razones pedagógicas. No les preocupa tanto el contenido de la educación en las escuelas públicas, cuanto la ineptitud con la que estas puedan enseñar. Esto se contrarresta centrando el interés en el intelecto y la creatividad del niño y en una Pedagogía que aproveche el deseo connatural en el niño por aprender (Van Galen 1988: 55 *apud* Romanowski, *ib.*, 80).

Al margen de a cuál de las dos contenciones pertenezcan los padres —si a los ideólogos o a los pedagogos—, el hecho es que el involucramiento parental en la educación de los hijos (lo que nosotros denominamos aquí *acompañamiento doméstico-sistemático*) deriva en un rendimiento académico sobresaliente y en un mejor alcance del potencial del niño. Tal es la esencia del *home schooling* (Romanowski, *id.*) Semejante proceder demanda que los padres «se involucren íntimamente no solo en la educación de sus hijos sino en los detalles de su propia vida. [...] Este involucramiento tiene lugar merced a una relación continua y sostenida antes que en el desempeño de un simple papel suplementario» (Romanowski, *id.*)²⁰.

La afirmación aquí es que la educación doméstica —cual era la esencia de la *tlacapaualiztli* de los antiguos nahuas, antes del ingreso de los *momachtique* a las casas de enseñanza—, hace las veces de un *acompañamiento sistemático*, genuinamente pedagógico, en la estabilidad del hábito del involucramiento parental. Los conceptos que los progenitores se afanaban por comunicar a los hijos, en este ámbito de la primera juventud, «siempre iban acompañados de afectos y sentimientos, poniendo en claro que la enseñanza moral no consistía en sentenciar normas, sino que [...] se pretendía “exhortar a la disciplina y honestidad de vida, en todo momento y lugar, tanto interior como exterior”» (Anchondo Pavón 2014: 321). En efecto, este *acompañamiento sistemático parental* posee la virtud de crear formas de conocimiento que trascienden la mera instrucción noética o técnica, para instaurarse en los ámbitos de lo prudencial, donde se asientan la moral y el carácter. ■

²⁰ «Parents are intimately involved not only in their child's education but in the details of their child's life. [...] that involvement takes place in a sustained and continuous relationship rather than serving simply a supplemental role» (Romanowski 2001: 80).

REFERENCIAS

Anchondo Pavón, Sandra (2014). *La persuasión del bien y la palabra. Retórica y filosofía moral en fray Bernardino de Sahagún, OFM*. México: Por la libre [Novohispania, 9].

Ballester, Pablo de (1996). *Conferencias I. El fantástico mundo griego. Sócrates, Platón, Aristóteles, Afrodita, Homero, Safo*. México: Publicaciones Cruz O [Filosoffa].

Berdan, Frances & Patricia Rieff Anawalt (eds.) (1997). *The Essential Codex Mendoza*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

Códice Florentino (1979 =). *Códice florentino. Ms. 218-20 de la Colección Palatina de la Biblioteca Medicea Laurenziana*, 3 vols., editado por el gobierno de la República para mayor conocimiento del pueblo de México, México: Secretaría de Gobernación, Archivo General de la Nación/ Ed. Giunti Barbèra.

Códice Matritense de la Real Academia de la Historia (RAH, Madrid, Ms. sign. 9/5524). Obra consultada en línea a través de la Biblioteca Digital de la Real Academia de la Historia (Madrid): <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=57663>

Códice mendocino (Ms. Arch. Selden A. 1, Bodelain Library, Universidad de Oxford). *Vid. supra* Berdan, Frances & Patricia Rieff Anawalt (eds.).

Eurípides (1902 =). *Euripidis Fabulae, recognovit brevis adnotatione critica instruxit, Gilbert Murray ed., vol 2, Oxonii: E. Typographeo Clarendoniano. [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis]*.

Finance, (S.I.), Joseph de (1959). *Ethica generalis*, Romae: Pontificia Universitas Gregoriana.

Florentine Codex (1950-1969 =). *Florentine Codex. General history of the Things of New Spain, Fray Bernardino de Sahagún*, 13 vols., translated from the Aztec to the English, with notes by Charles E. Dibble and Arthur J.O. Anderson, Santa Fe, New Mexico: School of American Research and The University of Utah.

Galen, J. A. van (1988). «Ideology, curriculum and pedagogy in home education». *Education and Urban Society*, vol. 21, no. 1, pp. 52-68, [Beverly Hills, CA]: Sage Publications.

Herodotus (1930 =). *Herodotus, with an English translation* by A. D. Godley, in four volumes, vol. IV, London: William Heinemann/ New York: G.P. Putnam's Sons [The Loeb Classical Library, 120].

Lara Ramos, Luis Fernando (dir.) (2009). *Diccionario del español usual en México* (edición corregida y aumentada). México: El Colegio de México/ Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

León-Portilla, Miguel (1917). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, prólogo de Ángel María Garibay K., México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas [Serie Cultura Náhuatl: Monografías, 10].

Liddell, Henry George & Robert Scott (1883). *Greek-English Lexicon*, compiled by Seventh Edition. Revised and Augmented throughout with the cooperation of Professor Drisler, New York: Harper & Brothers, Franklin Square.

Mendieta, Fray Gerónimo de (2002). *Historia Eclesiástica Indiana*, 2 vols., noticias del autor y de la obra de Joaquín García Icazbalceta, estudio preliminar de Antonio Rubial García, México: CONACULTA, Dirección de Publicaciones [Cien de México].

Molina, Fray Alonso de (1970). *Vocabulario en Lengua Castellana y Mexicana y Mexicana y Castellana*, ed. facsimilar de la de 1571, estudio preliminar de M. León-Portilla, México: Ed. Porrúa [Biblioteca Porrúa, 44].

Platón (1900 =). *Platonis Opera*. Recognovit breviqve adnotatione critica instrvxit Ioannes Burnet, tomvs III, Teratologia V-VII continens, Oxonii: E. Typographeo Clarendoniano. [Scriptorum Classicorum Bibliotheca Oxoniensis].

Rivera García, Antonio (2016). «Suárez, cuerpo y escolástica: una antropología de la semejanza». *Ingenium. Revista electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de las Ideas*, n. 10, 143-159, Ediciones Complutense. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209//rev_INGE.2016.v10.54736

Robelo, Cecilio (1904). *Diccionario de Aztequismos ó sea Catálogo de las palabras del idioma nahuatl, azteca ó mexicano*, introducidas al idioma castellano bajo diversas formas [...] por el Lic. [...]. México, Cuernavaca (Cuauhnahuac): Imprenta del autor.

Rocha, Arturo (2004). «Prólogo» en Ana Rita Valero de García Lascu-ráin, *Plano topográfico de la Villa de Nuestra Señora de Guadalupe en 1691*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (ciesas).

(2018). *La filosofía moral y el discurso parenético de los antiguos mexicanos como evocación. Memoria, escritura y diálogo moral en la eficacia de la inculturación en el s. XVI novohispano*. Tesis de Doctorado en Filosofía, dir. Valeria López Vela, México: Universidad Anáhuac del Sur, Facultad de Filosofía.

Romanowski, Michel M. (2001). «Common Arguments about the Strengths and Limitations of Home Schooling». *The Clearing House. A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 75, no. 2 (nov.-dic.), 79-83, Taylor & Francis Ltd.

Siméon, Rémi (¹⁹2004). *Diccionario de la lengua náhuatl o mexicana, redactado según los documentos impresos y manuscritos más auténticos y precedidos de una introducción*, por [...], traducción de Josefina Oliva de Coll, México: Ed. Siglo XXI [Colección América Nuestra. América Antigua, 1].

Soustelle, Jacques (1956). *La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista*. México: Ed. FCE [Sección de Obras de Antropología].

Stivalet, Tlaczatzin (1977). *In tlamatini: documento de análisis semántico*. México: UNAM, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán.

Torquemada, Fray Juan de (1975-1983). *De los veinte y un libros rituales y monarquía indiana, con el origen y guerras de los indios occidentales, de sus poblaciones, descubrimiento, conquista, conversión y otras cosas maravillosas de la misma tierra*, 7 vols., México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas [Historiadores y Cronistas de Indias, 5].

Wolf, Paul P. de (2003). *Diccionario español-náhuatl*, prólogo de Miguel León-Portilla, México: UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas/ Fideicomiso Teixidor/ Universidad Autónoma de Baja California Sur [Cultura Náhuatl. Monografías, 28].

Zorroza, María Idoya (2014). «Leonardo Polo y la intencionalidad: la revisión y reactualización de un concepto clásico». *Thémata. Revista de Filosofía*, n. 50 (jul.-dic.), 303-312. doi: 10.12795/themata.2014.i50.15.