

LA EDUCACIÓN PREHISPÁNICA Y NOVOHISPANA EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN MÉXICO

Un análisis de percepciones

MÓNICA RUIZ-BAÑULS / ISABEL MARÍA GÓMEZ-TRIGUEROS / TANIA ITZEL NIETO JUÁREZ

Resumen:

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción de autoeficacia de pedagogas(os) en formación respecto de conceptos educativos del mundo prehispánico y novohispano. A partir de un enfoque metodológico descriptivo transversal y mixto, se emplearon análisis estadísticos de tendencia central y bivariantes (correlación de Pearson), así como análisis de varianza a través de la aplicación de un cuestionario mixto *ad hoc* a 220 estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México. La consistencia interna de los instrumentos ($\alpha = .892$) ratificó su rigor como herramienta de análisis. Los resultados muestran la escasa autopercepción del alumnado universitario para reconocer y definir dichos conceptos y confirman la necesidad de conocerlos para dar certidumbre a su labor, fortaleciendo de este modo la configuración de su identidad.

Abstract:

The objective of this research is to analyze pre-service teachers' perceptions of their knowledge of educational concepts from the pre-Hispanic and colonial worlds. Based on a cross-sectional descriptive methodological approach, statistical analyses of central tendency and bi-variate analyses were utilized (Pearson's correlation and ANOVA), through the use of an ad hoc questionnaire completed by 220 students at the School of Education at Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). The instruments' internal consistency ($\alpha = .892$) ratified their accuracy as analytical tools. The results show the university students' low self-perceptions in recognizing and defining the concepts at hand and confirm their need to learn those concepts in order to gain confidence in their work and strengthen the configuration of their identity.

Palabras clave: historia de la educación; identidad profesional; pedagogos; formación académica; México.

Keywords: history of education; professional identity; teachers; academic training; Mexico.

Mónica Ruiz-Bañuls: profesora de la Universidad de Alicante (España), Facultad de Educación. San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: monica.ruiz@ua.es / <http://orcid.org/0000-0003-4252-9888>.

Isabel María Gómez-Trigueros: profesora de la Universidad de Alicante, Facultad de Educación. San Vicente del Raspeig, Alicante, España. CE: isabel.gomez@ua.es / <http://orcid.org/0000-0003-4666-5035>.

Tania Itzel Nieto Juárez: profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, Colegio de Pedagogía. Ciudad de México, México. CE: tanianieto@filos.unam.mx / <http://orcid.org/0000-0002-0639-6080>.

Introducción

El conocimiento de los postulados pedagógicos y sistemas educativos de cualquier sociedad y en cualquier momento histórico suscitan un gran interés como esclarecedor de “creencias, preocupaciones, prejuicios e intereses” (Gonzalbo, 2008:11). En el caso de México, se considera que dicho conocimiento se torna en mayor grado interesante e indispensable, pues proporciona luz para entender los grandes pilares de su historia: la herencia indígena y la hispánica. No se trata de privilegiar una de las dos raíces ni de enfrentarlas, sino de reivindicar una mirada sincrética en la que sean consideradas juntamente en todos sus aspectos, también en el educativo.

Nuestra investigación pretende analizar la percepción de autoeficacia de pedagogas y pedagogos¹ en formación sobre conceptos educativos del mundo prehispánico y novohispano, al tiempo que reivindica la necesidad de profundizar en la tradición formativa de los mexicas y en las primeras actividades docentes en Nueva España. Tales saberes serán relevantes para dar, en la actualidad, certidumbre a la tarea educativa, siendo elementos configuradores esenciales en la futura labor de este alumnado, fortaleciendo su identidad y formando profesionistas más felices (Sánchez-Fontalvo; Aguirre-Domínguez y Ochoa-Triana, 2015). Si se considera la complejidad de las sociedades actuales, no hay duda de que los profesionales de la pedagogía deben actuar siendo capaces de investigar lo educativo desde la especificidad pedagógica “con un sólido conocimiento humanístico, encadenado a la filosofía, esa que les permita comprender, en un sentido amplio, los componentes de la educación (sus fines, principios, valores, contextos) y sus relaciones para intervenir argumentativa o propositivamente en el ámbito educativo” (Valladares, 2020:100). Por ello, deben plantearse preguntas filosóficas esenciales que permitan definir los ideales educativos por los que se va a trabajar: por qué, para qué y cómo educar, tal como lo hacían los ancestros mexicas. Responder estas preguntas ancladas a la perspectiva filosófica aportan también a la configuración de su propia identidad ya que “el ser humano que logre preguntarse por su quehacer en general y cómo lo sabe, sabe hacer, y la forma de hacerlo cobrará conciencia de sí y será más feliz” (Huarte, 2011:64). Como ha señalado Larroyo (1984:27), no hay duda de que el “conocimiento de la historia de la educación, de las ideas de los hombres y mujeres entendidos que nos han precedido conseguirán

aumentar en mucho nuestro tacto pedagógico, así como nuestro respeto profesional”.

Marco teórico: educación en el mundo prehispánico y virreinal

La educación prehispánica estuvo a la altura de los mejores sistemas pedagógicos: era una formación integral que perseguía el desarrollo madurativo del individuo, lo incorporaba a la vida de la comunidad al tiempo que le transmitía la gran herencia de sus antepasados (León-Portilla, 1995; Ortiz, 2005; Vergara, 2015). Existía una honda preocupación en el mundo náhuatl por educar a todos los niños y jóvenes, ya que en el imperio mexica el conocer fue sustantivo de la vida: “se entendía que el vivir no era otra cosa que el ejercicio de aprender” (Díaz, 1992:56). Eran educados con esmero, ya que “la ignorancia fue considerada como algo vergonzoso y fuente de sufrimiento que debía evitarse” (Ortiz, 2005:19), pues en la tarea educadora se estaba inculcando el ideal espiritual que los jóvenes necesitarían para gobernar y sustentar en el futuro la comunidad (Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019).

De este modo, la educación en el mundo prehispánico iba dirigida a humanizar y hacer crecer en la nobleza espiritual a los jóvenes para que, en su vida adulta, se comportaran como quien tiene “rostro y corazón”; es decir, la raíz misma de su sentido y finalidad era la de dar “sabiduría a los rostros ajenos” (Anchondo-Pavón 2008, 2012; Gómez, 2002; Ledesma y Martínez, 2017; León-Portilla, 2017). Lo que ellos llamaban *tlacahua-pahualiztli*, el “arte de criar o educar a los hombres”, era el acto de hacer poseer al individuo la gran herencia de sus antepasados, de “formar su mentalidad hacia la comprensión de los valores, enseñarles a utilizarlos, llevarlo a la madurez y al perfeccionamiento” (León-Portilla, 1995:19). Por tanto, podemos afirmar que el mundo mexica poseía todo un sistema de educación pública previo a la llegada de los españoles: un ideal para realizar en cada uno de sus educandos instituciones adecuadas (*calmécac* y *telpochcalli*) como centros principales, pero sin olvidar tampoco (el *ichpochcalli* y el *cuicalli*), sabios maestros (*tlamatinime*) y materiales de enseñanza elaborados por especialistas (Gómez, 2013; Rojas, 2005; Zeitlin, 2021).

Asimismo, cabe señalar la relevancia de la educación doméstica dentro de la formación de los infantes. En el seno familiar se forjaba la primera modalidad educativa ejercida por los mexicas, comenzaba desde el día de

su nacimiento y se desarrollaba durante los primeros años de vida bajo el cuidado de los padres en la intimidad del hogar. Como ha señalado Ortiz (2005:19), “los progenitores inculcaban a sus hijos los aspectos necesarios para la vida práctica. Semejante cuidado se tomaba en la educación del aspecto moral y de la buena manera de comportarse”. Son diversos los testimonios, entre ellos de modo especial los *huehuetlatolli*,² que recogen dicha obligación paternal de instruir a los niños, especialmente en lo que se refiere a aquellos aspectos que más los humanizaban y a la transmisión de valores morales. De igual modo, se insiste en la presentación de la educación como un alto deber que los padres debían cumplir y que estos debían inculcar a sus hijos: “Mira que tome nuestras palabras y las guardes en tu pecho y las escribas en tus entrañas. Si dios te diere vida, con aquellas mismas palabras has de adoctrinar a tus hijos e hijas, si dios te los diere” (Sahagún, 2016:37).

Por tanto, no cabe duda de que la disciplina de la férrea tradición educativa mexica preparó, particularmente entre el grupo dirigente, un terreno apropiado para que la labor docente posterior, a cargo de los primeros misioneros, arraigase con mayor facilidad. En este sentido, son numerosos los cronistas que presentan el modelo educativo prehispánico como base para el desarrollo de toda la labor pedagógica emprendida por los primeros misioneros en territorio novohispano tras la llegada de los españoles (Mendieta, 2007; Motolinía, 2012; Torquemada, 1995).

Cabe destacar el testimonio de fray Bernardino de Sahagún, protagonista esencial de dicha labor, que en su *Historia General de las cosas de la Nueva España* explica cómo en los inicios de esta tarea “...hallamos que en su república antigua criaban a los muchachos en los templos, y allí los disciplinaban y enseñaban, tomamos aquel estilo de educar los muchachos en nuestras casas” (Sahagún, 2016:181). De este modo, es relevante destacar cómo la experiencia educativa llevada a cabo por los misioneros seráficos en Nueva España tuvo su base en el férreo sistema educativo mexica (Kobayashi, 1986; Ruiz-Bañuls, 2018). Tal como ha señalado Gonzalbo (2001:46), la educación se convirtió en “el vehículo que permitió a los indígenas el acceso a la comprensión del nuevo orden”, posibilitando de igual manera la organización de una de las tareas primordiales de la evangelización novohispana: la formación cultural y profesional de los naturales.

En el esbozo de esta panorámica, cabe subrayar asimismo cómo la labor pedagógica de los misioneros en territorio novohispano contó con

importantes precedentes peninsulares que influirían de forma decisiva en los diversos procesos de instrucción y en la implantación de una gran variedad de instituciones educativas. La experiencia educadora americana se vio influida de forma decisiva por el movimiento reformador iniciado en la Península en el siglo XV, corriente que, tal como ha señalado Vázquez (1996:419), culminaría con la renovación cisneriana que influyó notablemente “en los éxitos educativos de la mayoría de los religiosos llegados a la Nueva España”.

De este modo, la actividad de la monarquía española a favor de la reforma del clero tuvo una honda repercusión en la labor pedagógica americana. En primer lugar, por la indudable preparación de unos religiosos que se hallaban “bien dispuestos espiritual y doctrinalmente para misionar en las nuevas tierras descubiertas” (Luque y Saranyana, 1992:34). En segundo lugar, también de indiscutible influencia, por la creación de las nuevas figuras institucionales que serán aplicadas por la Corona en el Nuevo Mundo, desde el patronato regio y la provisión beneficial hasta las instituciones educativas en todos los niveles.

Por tanto, se hace necesario subrayar que la labor pedagógica fue concebida por los misioneros franciscanos –primera orden mendicante en llegar a la Nueva España– de un modo más profundo que la simple instrucción catequística: comprendía un conjunto integral de enseñanzas que conllevaría la modificación radical de las costumbres en un ámbito que abarcaba “las relaciones familiares, los métodos de trabajo, las actividades sociales y la vida comunitaria” (Gonzalbo, 2001:14). Es decir, dicha instrucción doctrinal no agotó la tarea educativa de los evangelizadores, que abarcó asimismo la educación primaria, la enseñanza de oficios y la amplia formación cultural de las élites indígenas y que culminaría en la creación del colegio franciscano de Santa Cruz de Tlatelolco (Cortés, 2008; Mathes, 1982; Tapia, 2021).

Entre los educadores franciscanos que posibilitaron esta pluralidad de enseñanzas sobresalen figuras como las de fray Pedro de Gante, fray Juan de Zumárraga o el ya citado fray Bernardino de Sahagún; humanistas cuyos métodos de transmisión y aprendizaje empleados en territorio novohispano aparecen adaptados a las circunstancias, a la capacidad y a la mentalidad del otro (Gonzalbo, 2001; Kobayashi, 1986). Como han señalado Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, el punto clave de su propuesta fue la recuperación del modelo educativo prehispánico a través de los discursos tradicionales y su

repetición oportuna. Con este “discernimiento entre las antiguas formas de la poética náhuatl, que conservaron, crearon también un paralelismo entre las formas educativas de los antiguos mexicanos y las identificaron con las nuevas formas evangelizadoras” (Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019:40).

Dicha concepción se ve formulada de forma privilegiada en los *huehuetlatolli*, discursos recopilados por algunos frailes seráficos que se convirtieron en instrumentos esenciales de la evangelización y de la educación en territorio novohispano (Ortiz, 2005; Ruiz-Bañuls, 2009, 2013). A diferencia de muchas de las composiciones creadas por los mexicas en tiempos precortesianos, explícitamente rechazadas por los misioneros españoles cuando las conocieron; “los *huehuetlatolli* no sólo no fueron objeto de prohibición, sino que se convirtieron en los únicos textos de tradición prehispánica publicados durante la época virreinal y en herramientas clave en la labor pedagógica del mundo colonial” (Ruiz-Bañuls, 2009:113).

En definitiva, podemos señalar que, tanto en el México prehispánico como en los inicios del virreinato, la educación ocupó un papel preponderante en el plano político, social y cultural. En ambos periodos históricos, el ideal formativo de ser humano estaba claramente delimitado; sin embargo, la incertidumbre del panorama actual y la gran diversidad de propuestas y de ideales educativos poco claros o incluso nulos diluyen y difuminan tales aspiraciones del pasado. Por ello, consideramos necesario e imprescindible volver la mirada a procesos formativos como los que aquí se describen porque ayudarán a configurar la identidad profesional de pedagogos, entendida como un elemento identificador de su profesión, en una relación temporal, personal y social (Bolívar, Fernández y Molina, 2005) y sin olvidar que estamos asumiendo la noción de identidad como un concepto aporético en tanto que tiene la condición de necesidad y a la vez de imposibilidad (Navarrete-Cazales, 2008a, 2008b, 2015).

Asimismo, dicha perspectiva servirá para fortalecer la dimensión integral de las investigaciones, acciones y proyectos educativos que construyan, propongan y pongan en marcha acorde a los contextos, reconociendo las perspectivas culturales y sociales desde las cuales se explican sus lógicas y formas de acción. Reconociéndose en las raíces de la sociedad actual y considerando que “las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento de la alteridad” (Bolívar, Fernández y Molina, 2005:4).

Concibiendo al otro como a los contemporáneos, pero también a quienes les antecedieron en la conformación de la sociedad mexicana actual (Jiménez y Zenteno, 2020).

Como ha señalado Navarrete-Cazales (2018:25), “las aportaciones al conocimiento de la identidad profesional del pedagogo son escasas, apenas se deja entrever en la poca investigación que se ha hecho en general sobre el pedagogo y la disciplina pedagógica”. Y son unas revisiones necesarias. El conocimiento y estudio de la historia de la educación por quienes se están formando como especialistas en pedagogía son pertinentes para configurar su identidad puesto que les permite tener certeza de los alcances y relevancia de su labor profesional y les capacita para realizar un análisis del fenómeno educativo comparativo y caleidoscópico: “Todo ello le permitirá al profesional hacer investigaciones desde una perspectiva más amplia y con ello diseñar apuntaladas propuestas que mejoren la educación nacional” (García, 2011:22).

Marco metodológico

Objetivos

La investigación aquí presentada aporta una dimensión necesaria y hasta ahora no planteada que aborda la percepción de los futuros pedagogos en relación con los elementos vertebradores de la educación prehispánica y su influencia en la primera educación novohispana. En este sentido, a partir de una metodología mixta de tipo cuantitativa y cualitativa, se pretende analizar las percepciones de los estudiantes de Pedagogía en torno a dichos conceptos, así como poner de relevancia la necesidad de conocer los elementos configuradores de las raíces educativas mexicanas para dar certidumbre a la tarea educativa actual: fortaleciendo de este modo su formación y la configuración de su identidad personal y profesional.

Contexto y participantes

El contexto de la investigación ha sido el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, durante el curso 2020-2021. Accedieron a participar en la investigación un total de 220 estudiantes de los semestres nones de la licenciatura de Pedagogía (1º, 3º, 5º y 7º). Cabe señalar que el plan de estudios de dicha licenciatura en esta universidad comprende ocho semestres y es en los primeros cuatro en los que se cursan asignaturas de Historia de la Educación en México

con carácter obligatorio. En los primeros dos semestres, los contenidos se orientan hacia el plano universal, mientras que en el tercero y el cuarto se centran en el contexto mexicano. Por tanto, en el proceso formativo y curricular de los participantes en esta investigación ya se han presentado las figuras imbricadas en los métodos formativos que se encuentran en los instrumentos elaborados; por ello, se ha abordado en el estudio el análisis de los conocimientos de los futuros pedagogos sobre tales elementos configuradores de la educación prehispánica y novohispana y qué tanto se perciben capaces de reconocerlos y definirlos. Se trata de grupos naturales (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), conformados a partir de la organización de la propia Facultad. Su distribución por sexo fue de 177 mujeres (80.4%) y de 43 hombres (19.6%). La edad se encuentra comprendida entre los 18 y 25 o más de 35 años, distribuidos de la siguiente forma (tabla 1).

TABLA 1
Datos de la muestra por sexo y edad

Género	Grupos de edad		Total
	<i>Entre 26-30 años</i>	<i>35 y más años</i>	
Hombres	39	4	43
Mujeres	169	6	177
Total	208	10	220

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos de la investigación

Las variables analizadas se han medido a través de un cuestionario mixto compuesto por 21 ítems, medidos en escala Likert de cinco puntos (1, muy en desacuerdo – 5, totalmente de acuerdo), que se estructuran en cuatro focos de análisis: 1) características sociodemográficas (ítems 1-3); 2) percepción sobre elementos educativos prehispánicos (ítems 4,6,8,10,11); 3) percepción sobre elementos educativos novohispanos (ítems 13-16); y 4) percepción sobre el conocimiento de las raíces educativas y su vinculación con la identidad y la actividad profesional (ítems 17, 18, 20, 21).

Para esta investigación nos centraremos en los ítems cuantitativos (tabla 2), sin dejar de lado la recuperación de los elementos cualitativos de las preguntas abiertas (ítems 5, 7, 9, 12) acopiando en nubes de palabras los conceptos que se presentaron con mayor frecuencia en las respuestas del alumnado a través del software MAXQDA (v. 2020). Con el fin de verificar la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach. El resultado obtenido ($\alpha = .892$) constata la existencia de una alta y adecuada consistencia interna del instrumento propuesto para el estudio (Bisquerra y Alzina, 2004).

TABLA 2

Ítems del instrumento analizado

-
- Ítem 4. Soy capaz de definir lo que es un *calmécac*
 - Ítem 6. Soy capaz de definir qué es un *telpochcalli*
 - Ítem 8. Sé lo que designa el término *tłacahuapahualiztli*
 - Ítem 10. He leído alguna vez un *huehuetlatolli*
 - Ítem 11. Soy capaz de definir quiénes eran los *tlamatinime*
 - Ítem 13. Sé poner algún ejemplo de código de origen prehispánico (o de reelaboración en época colonial) que recoja concepto relativos a la educación mexica
 - Ítem 14. Conozco algunas de las dinámicas del proyecto pedagógico iniciado por fray Bernardino de Sahagún en territorio novohispano y recogidas en su *Historia General de las cosas de Nueva España*
 - Ítem 15. Conozco la labor educativa de fray Pedro de Gante al frente del Colegio de San José de los Naturales
 - Ítem 16. Conozco la labor formativa y pedagógica desarrollada en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco
 - Ítem 17. Conocer las raíces de los procesos formativos y educativos mexicanos pueden contribuir a dar certidumbre a la tarea educativa en la actualidad
 - Ítem 18. Considero que es pertinente que las y los docentes universitarios conozcan los elementos que configuraron la educación prehispánica y novohispana para su futura labor pedagógica
 - Ítem 20. Considero que conocer los principios de la educación prehispánica y novohispana fortalece la identidad de las y los docentes universitarios
 - Ítem 21. Considero que las y los docentes universitarios que son conscientes de su identidad como tales logran formar sujetos más felices además de profesionistas
-

Fuente: elaboración propia.

Procedimiento

Como se ha señalado, la investigación es descriptiva y para su desarrollo se ha seguido un modelo mixto que incluye elementos de tipo cuantitativo y cualitativo (Cook y Reichardt, 1986; Teddlie y Tashakkori, 2010) con la intencionalidad de disponer de una visión completa del fenómeno abordado. Se ha optado por un diseño metodológico basado en los estudios tipo encuesta, elaborando un cuestionario *ad hoc* cuyo contenido ha sido validado por expertos de universidades públicas españolas (Alicante, Murcia, Almería y Burgos) y mexicanas (Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana) para la presente investigación, siguiendo el método panel de expertos(as). La buena composición del panel, su nivel de conocimientos y su procedencia diversa son elementos que garantizan el éxito de la actividad prospectiva de esta investigación (López, 2018; Pinto, 2015).

El criterio para la selección de los expertos está determinado por su formación y por el trabajo que desarrollan en el campo de la pedagogía. Para la aplicación de este procedimiento, se conformaron dos grupos: uno coordinador, constituido por las investigadoras del presente trabajo y responsables del diseño del instrumento y un grupo experto evaluador cuyos centros de origen se han señalado anteriormente.

Se llevaron a cabo tres rondas: la primera, realizada a través de una reunión virtual por Google Meet donde se expusieron los objetivos de la investigación y las características del alumnado sobre el que intervenir, diseñando un cronograma de trabajo consensuado; la segunda consistió en el envío, por correo electrónico, de los ítems iniciales conformados, evaluando de 1 a 5 la pertinencia de los mismos para la consecución de los objetivos del estudio así como la recogida de las observaciones a cada cuestión planteada por parte de los colaboradores externos; una vez analizados todos los comentarios de la segunda ronda y adecuado el cuestionario, se procedió a la tercera ronda, también por correo electrónico, en la que se envió el instrumento a todos los expertos con el fin de que el panel de expertos volvieran a valorar, en una escala de 1 a 5, la pertinencia de los ítems. La estabilidad de los resultados fue alcanzada, tras su consenso, después esta última administración del instrumento de evaluación. Obtenidas sus respuestas, se volvió a generar un nuevo cuestionario que se distribuyó a una muestra de 15 estudiantes para confirmar su validez interna, su consistencia y confirmar su valor para medir los objetivos de la

investigación propuesta. Los valores obtenidos de la escala se encuentran comprendidos, satisfactoriamente, entre $\alpha = .673$ y $\alpha = .951$.

El procedimiento seguido se ha desarrollado a lo largo de tres fases. En una primera, se ha elaborado el cuestionario, instrumento del estudio y se ha procedido a su validación. En la segunda fase, se ha distribuido el cuestionario en línea a través de la aplicación Google Forms para todos los participantes. La tercera fase ha consistido en el vaciado de los resultados del instrumento y su posterior análisis.

Resultados

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se han realizado tanto análisis descriptivos como inferenciales, utilizando como herramienta el programa estadístico SPSS v.23. Se comprobó la normalidad de los valores después de aplicar la prueba Kolmogorov-Smirnov, donde se constata que el nivel de significación es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), confirmando la distribución típica de los datos. Tras el análisis descriptivo de los ítems (media y desviación estándar), se ha llevado a cabo un análisis del coeficiente de correlación de Pearson con la intención de estudiar la relación (o correlación) entre las variables de escala Likert y de este modo valorar la intensidad y la dirección de la relación entre ellas. De igual forma, se ha realizado un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las varianzas entre las medias de los ítems de los grupos analizados y determinar si existe alguna diferencia significativa entre ellas y, por tanto, entre las respuestas emitidas por los participantes.

Análisis descriptivos

En la tabla 3 aparecen representados los valores obtenidos en los estadísticos descriptivos de la muestra participante en torno al primer subgrupo de contenidos del cuestionario.

En este sentido, se observa una escasa percepción en torno a discursos esenciales en la formación del indígena como los *huehuetlatolli* ($M = 2.73$) o en códices de origen prehispánico o colonial que recojan conceptos nahuas vinculados a la educación ($M = 2.96$) con valores medios no superiores a 3. De igual modo, los estudiantes participantes perciben que no disponen de formación para definir qué designa el término *tlacahuapahualiztli* ($M = 2.30$) o para identificar quiénes eran los *tlamatinime* ($M = 2.76$). Sin embargo, no sucede lo mismo cuando se les pregunta por el *calmécac*

($M = 4.03$; $DS = 0.871$) o por el *telpochcalli* ($M = 3.98$; $DS = 1.15$), siendo su percepción más favorable en ambas cuestiones y con una coincidencia significativa de los participantes. Tales respuestas confirman el papel medular de estas dos instituciones dentro del sistema educativo prehispánico y su tratamiento en cualquier esbozo de la historia de la educación en México (Gonzalbo, 2001; Kobayashi, 1986; Moreno-Valle, 2001; Ramírez, 2006; Vergara, 2015). Dos centros educativos que respondían a la preocupación pública por la formación de las élites dirigentes (*calmécac*) y de los macehuales (*telpochcalli*) teniendo como base un ideal educativo bélico-religioso donde la enseñanza fundamental era una excelente formación religiosa, política y guerrera (Ruiz-Bañuls, 2009; Zeitlin, 2021).

TABLA 3
Estadísticos descriptivos de los ítems analizados

Ítem	Media (\bar{x})	Desviación estándar (DS)
4	4.03	0.871
6	3.98	1.172
8	2.30	1.191
10	2.73	1.140
11	2.76	1.168
13	2.96	1.007
14	4.09	0.970
15	2.86	0.998
16	3.00	1.039
17	4.42	0.710
18	4.52	0.685
20	4.44	0.665
21	4.74	0.657

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, cabe señalar que la apreciación en torno a elementos configuradores de la educación colonial y sus protagonistas también es dispar. La percepción de la muestra es muy escasa cuando se les pregunta por dos instituciones educativas esenciales de dicho periodo como el Colegio de San José de los Naturales ($M = 2.86$) o el Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco ($M = 3.00$). Resultados que sorprenden dada la importancia de tales centros en toda la historia de la educación en México: el primero como escuela de enseñanza profesional que durante más de treinta años formó a los hijos de los macehuales en los más diversos oficios; el segundo como culmen del ideal educativo seráfico que a través del establecimiento de un diálogo entre la sabiduría mesoamericana y el humanismo renacentista (Rivas, 2005) pretendió “la formación de una clase mejor ilustrada entre los indios seglares” (Mathes, 1982:77). Esta última institución, durante décadas, se preocupó de la formación intelectual del indígena; contando entre sus maestros a aquellos que fueron protagonistas del proyecto educativo implantado en Nueva España “como Fray Arnaldo de Basacio, fray Andrés de Olmos, fray Bernardino de Sahagún, fray Juan de Gaona, fray Juan Focher o Fray Francisco de Bustamante” (Mendieta, 2007: 415).

Sin embargo, destacan los resultados del ítem 14, con unos valores descriptivos ($M = 4.09$; $DS = 0.97$) y con una coincidencia significativa en la respuesta. En este sentido, no hay duda de que tal valor coincide con la labor antropológica y pedagógica impulsada por fray Bernardino de Sahagún en la Nueva España; una tarea que se vio culminada en su conocida *Historia General de las cosas de la Nueva España* que, como ha señalado Ricard (1986:110), es sin duda “el más metódico y minucioso estudio de la historia, la tradición, el uso, las costumbres y lengua de los indígenas” y una de las crónicas misioneras más estudiada y analizada en el ámbito académico universitario.

De igual modo, frente a estos valores, cabe señalar los resultados altamente positivos relacionados con los ítems 17 ($M = 4.42$; $DS = 0.71$); 18 ($M = 4.52$; $DS = 0.68$); 20 ($M = 4.44$; $DS = 0.66$) y 21 ($M = 4.74$; $DS = 0.65$), con unos resultados superiores siempre al valor 4 (≥ 4.42) y con una desviación menor al valor 0.8 (≤ 0.71). Estos datos revelan la alta coincidencia entre los participantes del estudio al reafirmar la relevancia de conocer las raíces educativas mexicanas para dar certidumbre a su futura labor pedagógica y para reforzar su identidad docente.

En definitiva, todos estos valores insisten en la importancia y necesidad de acercar el mundo educativo prehispánico y colonial a las futuras genera-

ciones de pedagogos porque, sin duda, les permitirá comprender el origen de la formación mexica, mejorando su formación integral y contribuyendo a la configuración de su propia identidad (Larroyo, 1984; Navarrete-Cazales, 2018; Sánchez-Fontalvo, Aguirre-Domínguez y Ochoa-Triana, 2015). La educación, en México, es una aventura que nos sumerge “en una compleja realidad que se impone sobre cualquier esquema y lo quiebra en las mil facetas de una sociedad compleja con un gran pasado” (Gonzalbo, 2008: 11).

Desde nuestro planteamiento, la recuperación y el conocimiento de las raíces educativas prehispánicas que aspiraban a la formación de sujetos con rostro y corazón, contribuirán a que los pedagogos en formación tengan presente la importancia de la definición de un ideal educativo para todo proyecto y sean capaces de incorporar elementos culturales, sociales y humanistas a la formación que practiquen. Forjando la configuración de sujetos virtuosos, morales, con memoria y felices que favorezcan la formación de una sociedad con mayor bienestar para su presente y futuro, integrando a su actividad profesional dos planos esenciales: la dimensión ética y moral (Marchesi, 2010), tal como lo hacían los antiguos *tlamatinime*, considerando el cuidado de sí, de la vida, de la comunidad y de la conservación de la memoria y el entorno. Solo de este modo los profesionales de la educación podrán propiciar una formación integral humana que encamine la acción educadora de manera virtuosa, forjando sujetos integrales.

Correlaciones bivariadas de Pearson y ANOVA

Para comprobar la relación entre las variables, se ha llevado a cabo la correlación bivariada de Pearson (tablas 4 y 5) examinando si las variables analizadas tienen relación entre sí; el tipo de relación entre ellas y, en caso de existir, qué dirección tiene. Se constata el nivel de significación entre los ítems 4 (*calmécac*) y 6 (*telpochcalli*) ($r = 0.900$) y se verifica una correlación significativa entre ellos. Del mismo modo, el coeficiente de correlación (r) arroja un indicador positivo entre la variable 14 (Conozco algunas de las dinámicas del proyecto pedagógico iniciado por fray Bernardino de Sahagún en territorio novohispano y recogidas en su *Historia General de las cosas de Nueva España*) y las variables 4 y 6 y viceversa. Mientras que las variables 8 (*tlacahuapahualiztli*), 10 (*huehuetlatolli*), 11 (*tlamatinime*), 13 (Sé poner algún ejemplo de código de origen prehispánico o de reelaboración en época colonial que recoja concepto relativos a la educación mexica), 15 (Conozco la labor educativa de fray Pedro de Gante al frente del Colegio de San José de

los Naturales) y 16 (Conozco la labor formativa y pedagógica desarrollada en el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco) presentan una débil correlación con las variables 4, 6 y 14 (que a su vez mantienen entre ellas una fuerte relación).

Tales datos demuestran el dominio por parte de la muestra de las dos instituciones clave dentro del panorama educativo prehispánico (*calmécac* y *telpochcalli*) y de una figura esencial en los procesos educativos coloniales como la de fray Bernardino de Sahagún (quien a su vez recuperó las dinámicas de ambos espacios educativos), justificando la ineludible presencia de estos contenidos en la formación de las futuras generaciones de pedagogos.

Por el contrario, la correlación débil mostrada por los ítems 8, 10, 11, 13, 15 y 16 con las variables 4, 6 y 14, se identifica con el gran desconocimiento de otros conceptos esenciales en la educación prehispánica como los de *tlacahuapahualiztli*, *tlamatinime* o *huehuetlatolli* o de otros protagonistas e instituciones esenciales en la historia educativa mexicana como fray Pedro de Gante o el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco (tabla 4).

TABLA 4
Correlaciones entre grupos de variables

		Correlaciones								
		P4	P6	P8	P10	P11	P13	P14	P15	P16
P4	Correlación de Pearson	1	0.900**	0.327**	0.285**	0.417**	0.244**	0.954**	0.277**	0.361**
P6	Correlación de Pearson	0.900**	1	0.332**	0.271**	0.469**	0.254**	0.984**	0.350**	0.431**
P8	Correlación de Pearson	0.227**	0.232**	1	0.401**	0.546**	0.352**	0.259**	0.431**	0.374**
P10	Correlación de Pearson	0.285**	0.271**	0.401**	1	0.456**	0.299**	0.227**	0.316**	0.330**
P11	Correlación de Pearson	0.217**	0.269**	0.546**	0.456**	1	0.324**	0.297**	0.391**	0.501**
P13	Correlación de Pearson	0.244**	0.254**	0.352**	0.299**	0.324**	1	0.238**	0.398**	0.424**
P14	Correlación de Pearson	0.954**	0.984**	0.259**	0.227**	0.297**	0.238**	1	0.275**	0.489**
P15	Correlación de Pearson	0.277**	0.250**	0.431**	0.316**	0.391**	0.398**	0.275**	1	0.452**
P16	Correlación de Pearson	0.361**	0.431**	0.374**	0.330**	0.501**	0.424**	0.489**	0.452**	1

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las correlaciones bivariadas vinculadas a la percepción por parte del alumnado participante en relación con la pertinencia del conocimiento de la herencia prehispánica y virreinal –en su formación como pedagogos para dar certidumbre a su actuar educativo y fortalecer su identidad como tales– cabe señalar que, al igual que en el anterior, se detecta correlación positiva y significativa entre los ítems.

La correlación más elevada y significativa de las cuestiones analizadas la encontramos entre los ítems 18 (Considero que es pertinente que las y los docentes universitarios conozcan los elementos que configuraron la educación prehispánica y novohispana para su futura labor pedagógica) y 20 (Considero que conocer los principios de la educación prehispánica y novohispana fortalece la identidad de las y los docentes universitarios) ($r = 0.850$). De igual forma, también son significativas las correlaciones entre los ítems 20 y 21 (Considero que las y los docentes universitarios que son conscientes de su identidad como tales logran formar sujetos más felices además de profesionistas) ($r = 0.825$) y entre los ítems 17 (Conocer las raíces de los procesos formativos y educativos mexicanos pueden contribuir a dar certidumbre a la tarea educativa en la actualidad) y 18 ($r = 0.832$). Como ya se ha señalado, tales valores son indicativos de correlaciones entre las respuestas emitidas por los participantes (tabla 5).

TABLA 5
Correlación de Pearson entre las variables

		P17	P18	P20	P21
P17	Correlación de Pearson	1	0.832**	0.357**	0.206**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.002
	N	220	220	220	220
P18	Correlación de Pearson	0.832**	1	0.850**	0.183**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.007
	N	220	220	220	220
P20	Correlación de Pearson	0.357**	0.850**	1	0.825**
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000
	N	220	220	220	220
P21	Correlación de Pearson	0.206**	0.183**	0.825**	1
	Sig. (bilateral)	0.002	0.007	0.000	
	N	220	220	220	220

** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, para completar nuestra investigación, hemos asumido varianzas iguales y hemos procedido a hacer un ANOVA de un factor por género de la muestra. Después del análisis realizado, se debe señalar que no existen diferencias significativas entre mujeres y hombres en relación con las respuestas emitidas en todos los ítems (tabla 6). Por tanto, se rechaza la posibilidad de diferencias significativas en nuestro estudio en cuanto al género.

TABLA 6

Análisis de varianzas

Ítems analizados	F	Sig.
P4	1.062	0.304
P6	1.005	0.317
P8	2.009	0.158
P10	0.098	0.755
P11	3.130	0.078
P13	0.360	0.549
P14	1.130	0.289
P15	0.706	0.402
P16	0.579	0.447
P17	0.042	0.837
P18	0.298	0.586
P20	0.000	0.993
P21	2.039	0.155

Fuente: elaboración propia.

Análisis cualitativos a partir de MAXQDA

Una vez identificados los patrones de contenido y categorizada la información disponible, se contabilizaron las palabras clave y la frecuencia de las respuestas temáticas más recurrentes en cuatro de los ítems (4, 6, 8, 11) más significativos de la investigación vinculados a percepciones en

torno a conceptos vertebradores en el ámbito de la educación prehispánica (*calmécac*, *telpochcalli*, *tlacahuapahualiztli* y *tlamatinime*) y se registraron los porcentajes de los fragmentos textuales de los ítems concomitantes.

Cabe destacar que para extraer información concreta del material cualitativo de una manera guiada y, por tanto, confiable, los patrones de contenido se categorizaron con un enfoque estricto en las preguntas predefinidas directamente del material y no de aspectos teóricos. De este modo, el material se describió sin sesgos de preconcepciones de las investigadoras analizadoras (Mayring, 2014). Se trató pues de categorías inductivas, que siguieron una codificación estricta, a partir de las siguientes concresciones o normas de análisis-categorización: en primer lugar, se confeccionaron las preguntas de la investigación; se crearon las unidades de codificación a partir de tales cuestiones y se definieron las categorías; después se definió qué tipo de norma se siguió para su análisis y por último, a partir de la respuesta de la pregunta de la investigación, se definieron los componentes más pequeños del material que se podían codificar y se establecieron los criterios que debían cumplirse para determinar el material relevante del texto.

Para el análisis de los datos cualitativos, se utilizó el software MAXQDA (v. 2020), por su capacidad para la codificación, categorización y saturación informativa. Este estudio cualitativo arroja resultados que convergen con los obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario empleado y ya señalados, datos que necesariamente deben relacionarse con el planteamiento identitario que se aborda en esta investigación y con la percepción de autoeficacia que se analiza en la formación pedagógica de los participantes.

Resulta significativo que, con una amplia frecuencia, la muestra participante haya empleado los términos como *escuela*, *hijo*, *noble*, *mexica* y *sacerdote* para referirse a las características principales vinculadas a la institución educativa del *calmécac* (ítem 5 en correspondencia con el ítem 4 cuantitativo) (figura 1) y *escuela*, *guerrero*, *militar*, *joven* para aludir al *telpochcalli* (ítem 7 en correspondencia con el ítem 6 cuantitativo) (figura 2).

La asociación de términos en estos dos ítems recoge respuestas con un alto nivel de corrección que revelan el dominio por parte de la muestra participante de los conceptos relativos a tales instituciones educativas. Sin embargo, cuando analizamos los datos cualitativos relacionados con los conceptos de *tlacahuapahualiztli* (ítem 9) y *tlamatinime* (ítem 12), encontramos mayor dispersión en las respuestas. Si bien para el ítem 9 (que se corresponde con el ítem 8) destaca los términos *educar*, *arte* y *hombre*

(figura 3); también emergen otros como *español*, *relacionar*, *dirigir* o *científico* que evidencian el desconocimiento del concepto. De igual modo, en el análisis de las respuestas abiertas del ítem 12 (que se corresponde con el ítem 11), encontramos acertadamente la vinculación del término a *hombre*, *filósofo* y *sabio* (figura 4); pero también a *poeta* y *huehuetlatolli*; evidenciando una gran dispersión en las respuestas que están en sintonía con los análisis cuantitativos descriptivos.

FIGURA 1

Análisis MAXQDA. Ítem 5



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2

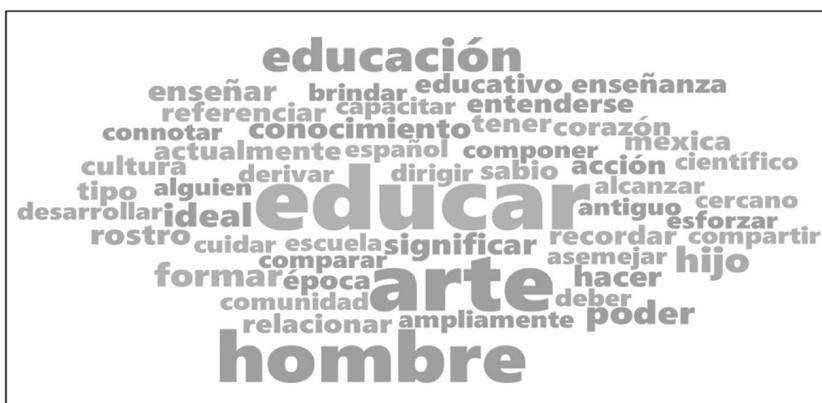
Análisis MAXQDA. Ítem 7



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 3

Análisis MAXQDA. Ítem 9



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

Análisis MAXQDA. Ítem 12



Fuente: elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Las actuales demandas educativas persiguen una formación integral del alumnado que, como ya se ha destacado, fue el pilar del sistema pedagógico mexica y que se designaba con el término *tlacahuapahualiztli* el “arte de criar y educar a los hombres” (Ledesma y Martínez, 2017; León-Portilla,

1995; Zeitlin, 2021). En todas las culturas, la educación es el proceso humano, histórico y social mediante el cual se comunica a los nuevos seres humanos la experiencia o la herencia intelectual de las generaciones anteriores (Ruiz-Bañuls, 2009); pero en el caso de la civilización precortesiana se atendió, además, de forma privilegiada, a la incorporación de los jóvenes a la vida y los objetivos de la comunidad de forma global (Gómez, 2013; Meza-Mejía y Anchondo-Pavón, 2019). La grandeza del modelo educativo prehispánico, como hemos constatado, fue asimismo, base para el desarrollo de toda la labor pedagógica emprendida por los primeros misioneros en territorio novohispano tras la llegada de los españoles: un proyecto que fue concebido de un modo más profundo que la simple instrucción catequística y que abarcó un conjunto integral de enseñanzas que culminó en una completa formación cultural y en la creación de un centro pedagógico de primer orden como el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco que, como ha señalado Tapia (2021:23), “es un proyecto que con todo y su aparente modestia no es sino un momento fundacional del decurso de la educación superior en México”.

Desde este contexto es desde dónde cabría discutir y valorar los resultados que dan respuesta a las cuestiones planteadas en nuestra investigación. El objetivo central abordado, como se ha señalado, ha sido analizar las percepciones de autoeficacia de los futuros pedagogos respecto de conceptos educativos vertebradores del mundo prehispánico y novohispano al tiempo que se ha querido subrayar la necesidad de profundizar en dichos conocimientos para que su recuperación sea clave en la formación universitaria de los profesionales de la educación.

En este sentido, los resultados descriptivos (media y desviación estándar) muestran la escasa autopercepción del alumnado universitario para reconocer y definir elementos de la tradición formativa mexica y de las primeras actividades docentes en el contexto novohispano. Los valores obtenidos en las correlaciones bivariadas de Pearson y los análisis cualitativos de algunos ítems con MAXQDA convergen con los obtenidos en el análisis cuantitativo del cuestionario empleado: las variables con mayores percepciones fueron las relativas a la capacidad de reconocer y definir por parte de la muestra conceptos como *calmécac*, *telpochcalli* así como aquellas vinculadas a su capacidad de delimitar y definir la labor pedagógica de fray Bernardino de Sahagún; mientras que las que presentaron un menor percepción fueron las relativas a otras figuras e instituciones esenciales en la historia educativa

mexicana como fray Pedro de Gante o el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco o aquellas vinculadas a otros conceptos vertebradores del sistema educativo prehispánico como *tlacahuapahualiztili* o *tlamatinime*. Tales resultados confirman la necesidad de conocer los elementos configuradores de la educación prehispánica y colonial para fortalecer la tarea educativa actual y la formación pedagógica del profesorado universitario que podrá conformar propuestas y proyectos con un sentido más identitario, integral y humano (Huarte, 2011).

De igual modo, otra de las cuestiones recogidas en nuestra investigación ha sido la de analizar la percepción de la muestra en torno a la necesidad del conocimiento de las raíces educativas para dar certidumbre a su ejercicio de la profesión y el contexto educativo mexicano actual: a pesar del desconocimiento de los sistemas pedagógicos prehispánicos y novohispanos, la totalidad de participantes reconocen que tales nociones fortalecerán su identidad y actuar profesional (Valladares, 2020). Dichos valores indican la necesidad de profundizar en las dos columnas vertebradoras de la historia de la educación en México, la indígena y la hispánica; al tiempo que subraya la necesidad de conocer las raíces históricas de los procesos de enseñanza y aprendizaje para desarrollar plenamente su identidad cultural y mejorar su desempeño pedagógico. Estas conclusiones convergen con las obtenidas por Chenet, Arévalo y Palma (2017); Burbano (2017); Zuta, Quijano y Alvino (2017); Zúñiga y Ansión (1997) o Moreno del Moral (2018) que reivindican cómo tales conocimientos (vinculados a las raíces identitarias y culturales de cada país) tienden a crear vínculos más fuertes que conducen al compromiso, el disfrute y a una mayor motivación del desempeño de la futura labor pedagógica (Valladares, 2020).

En cuanto a las limitaciones de la investigación que presentamos en este estudio, cabe señalar que esta primera aproximación cuantitativa y cualitativa a la formación pedagógica en México es un trabajo incipiente. Sin embargo, los objetivos trazados son mucho más amplios y nos planteamos nuevas líneas de trabajo que respondan a interrogantes en los que se debe seguir investigando: ¿Cómo inciden estos resultados en la formación pedagógica y la identidad cultural de los estudiantes? ¿Qué funciones tiene la institución como formadora pedagógica e identitaria? ¿Qué recomendaciones curriculares se deberían incorporar en los estudios que cursan en la licenciatura de Pedagogía? ¿Qué relación tiene el planteamiento de la

Nueva Escuela Mexicana como política pública nacional en la formación pedagógica?

En definitiva, como ha señalado Navarrete-Cazales (2018:17), “[...] las investigaciones sobre las identidades profesionales son de suyo valiosas cualquiera que sea su estrategia metodológica, pero la del pedagogo es particularmente interesante y necesaria”. Los resultados obtenidos en este estudio, novedosos y reveladores, aportan una dimensión más al estudio de una noción aporética y necesaria, al tiempo que confirman cómo dichos conocimientos proporcionan luz para entender los grandes pilares de la historia de la educación mexicana, reivindicando una visión pedagógica sincrética en la que el mundo indígena y el hispánico sean considerados juntamente en todos sus aspectos (también en el educativo) dentro de una sociedad compleja con un gran pasado.

Notas

¹ En adelante, en este artículo se usará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Además de estos discursos, otro documento esencial que recoge la educación de los padres a los hijos es el *Códice Mendoza*, donde podemos encontrar una síntesis perfecta de la

manera de criar a los niños, año por año, en forma pictográfica y con glosas en español. López Austin (1985) reproduce y comenta con detalle quince de las láminas de dicho códice que versan sobre la educación en su imprescindible obra *La educación de los antiguos nahuas*.

Referencias

- Anchondo-Pavón, Sandra (2008). “La retórica de los antiguos mexicanos como instrumento para su conversión al cristianismo”, *Tópicos*, núm. 34, pp. 233-269. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/topicos/issue/view/26>
- Anchondo-Pavón, Sandra (2012). “La educación de la afectividad y la formación de virtudes morales en los antiguos mexicanos”, en J. M. Roqueñí (coord.), *La educación de la afectividad en México. Orígenes y perspectivas*, Ciudad de México: Porrúa, pp. 95-118.
- Bisquerra, Rafael y Alzina, Rafael (2004). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.
- Bolívar, Antonio; Fernández, Manuel y Molina, Enriqueta (2005). “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1. <http://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516> (consultado: 2 de junio 2021).
- Burbano, Liliana María (2017). *Incidencia de la autoestima en la conservación de las raíces culturales, costumbres y ancestrales de niños y niñas de educación básica media de la unidad educativa Carlomagno Andrade Paredes*, tesis de licenciatura, Guayaquil: Universidad de Guayaquil-Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24920> (consultado: 16 de julio 2021).

- Chenet, Manuel Enrique; Arévalo, Juan Carlos y Palma, Fuster (2017). “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 84, pp. 292-322.
- Cook, Thomas y Reichardt, Charles (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Madrid: Morata.
- Cortés, Rocío (2008). “The Colegio Imperial de Santa Cruz de Tlatelolco and its aftermath: Nahua intellectuals and the spiritual conquest of Mexico”, en S. Castro-Klaren (ed.), *A Companion to Latin American Literature and Culture*, Oxford: Blackwell, pp. 86-105.
- Díaz, Fernando (1992). *La educación de los aztecas*, Ciudad de México: Panorama.
- García, Guadalupe (2011). “¿Para qué la historia de la educación y de la pedagogía?”, en C. Carpy (coord.), *Miradas históricas de la educación y de la pedagogía*, Ciudad de México: UNAM, pp. 21-51.
- Gómez, Ramiro Alfonso (2002). “La educación entre los nahuas: un acercamiento a su pasado y a su presente”, *Avatares*, núm. 19, pp. 9-21. Disponible en: https://www.academia.edu/2053632/la_educaci%c3%93n_entre_los_nahuas_un_acercamiento_a_su_pasado_y_su_presente
- Gómez, Ramiro Alfonso (2013). “La palabra indígena: el arte de formar rostros y corazones”, *KinKaban*, núm. 3, pp. 9-16. Disponible en: <https://ceicum.org/revista-kinkaban/kinkaban3/>
- Gonzalbo, Pilar (2001). *Educación y colonización en la Nueva España (1521-1821)*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica.
- Gonzalbo, Pilar (2008). *Historia de la educación en la época colonial. El mundo indígena*, Ciudad de México: Colegio de México.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista, María del Pilar (2010). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Educación.
- Huarte, Renato (2011). “La pedagogía, sus profesionales y la identidad”, *Theoría. Revista del Colegio de Filosofía*, núm. 23, pp. 59-71. <https://doi.org/10.22201/ffyl.16656415p.2011.23.372>
- Jiménez, Iris y Zenteno, Sonia (2020). “La dimensión sociohistórica-cultural de los seres humanos y la educación”, en L. Valladares (coord.), *El estudio social y cultural de la educación. Claves conceptuales para el pedagogo en formación*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras, pp. 27-84.
- Kobayashi, José María (1986). *La educación como conquista. Empresa franciscana en México*, Ciudad de México: Colegio de México.
- Larroyo, Francisco (1984). *Historia general de la Pedagogía*, 20^a ed., Ciudad de México: Porrúa.
- Ledesma, Carlos Alfonso y Martínez, Raymundo César (2017). *Águilas y jaguares. Testimonios de la formación educativa de los antiguos nahuas*, Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- León-Portilla, Miguel (1995). *Toltecáyotl: aspectos de la cultura náhuatl*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- León-Portilla, Miguel (2017). *La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes*, 11^a ed., Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Históricas.
- López Austin, Alfredo (1985). *La educación de los antiguos nahuas*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- López, Ernesto (2018). “El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica”, *Educación XXI*, núm. 21, pp. 17-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20169>.
- Luque, Elisa y Saranyana, Josep Ignasi (1992). *La iglesia católica y América*, Madrid: Mapfre.
- Marchesi, Álvaro (2010). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid: Alianza.
- Mathes, Miguel (1982). *Santa Cruz de Tlatelolco: la primera biblioteca académica de las Américas*, Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Mayring, Philipp (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt: Beltz.
- Mendieta, Gerónimo (2007). *Historia eclesiástica india*, Barcelona: Linkgua.
- Meza-Mejía, Mónica del Carmen y Anchondo-Pavón, Sandra (2019). “La formación del carácter en los indígenas mexicanos. Continuidades, rupturas y reivindicaciones”, *Estudios sobre Educación*, núm. 37, pp.33-49. <https://doi.org/10.15581/004.37.33-49>.
- Moreno del Moral, Marta (2018). “Las raíces del aprendizaje”, *Revista Digital Docente*, núm. 7. Disponible en: <https://www.campuseducacion.com/blog/revista-digital-docente/las-raices-del-aprendizaje/> (consultado: 1 de octubre 2021).
- Moreno-Valle, Lucina (2001). “Esbozo de la historia de la educación en México”, *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 2, pp. 215-231. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/issue/view/148>
- Motolonía, Benavente (2012). *Historia de los Indios de Nueva España*, Barcelona: Linkgua.
- Navarrete-Cazales, Zaira (2008a). “Construcción de una identidad profesional: los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 143-171. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000100007
- Navarrete-Cazales, Zaira (2008b). “The process of identity construction by university pedagogues in Mexico”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, núm. 134, pp. 503-534. Disponible en: https://www.academia.edu/en/38668920/El_pedagogo_Universitario_en_M%C3%A9xico_Una_identidad_imposible
- Navarrete-Cazales, Zaira (2015). “¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm.65, julio-septiembre, pp. 461-479. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>
- Navarrete-Cazales, Zaira (2018). *El pedagogo universitario en México. Una identidad imposible*, Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Ortiz, Carlos Eufemio (2005). *Educación ética de los jóvenes en la familia náhuatl. Análisis de los huehuetlatolli*, Roma: Pontificia Universitas Lateranensis.

- Pinto, Jean Paul (2015). "Propuesta metodológica para la planificación estratégica prospectiva de un instituto de educación superior de defensa en el Ecuador", en G. Baena (ed.), *Planeación. Prospectiva estratégica. Teorías, metodologías y buenas prácticas en América Latina*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 411-435.
- Ramírez, Elisa (2006). *La educación indígena en México*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ricard, Robert (1986). *La conquista espiritual de México*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, Rosa (2005). "Formación monástica en Tlatelolco. De Santa Cruz a San Buenaventura transformaciones institucionales", en *Memoria XVIII 2005. Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano*, San Luis Potosí: Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Disponible en: https://www.iifilogicas.unam.mx/pnovohispano/uploads/memoxviii/05_art_58.pdf (consultado: 15 de octubre de 2021).
- Rojas, Ovidia (2005). "La educación entre los aztecas", *Ethos Educativo*, núms. 33-34, pp. 154-160.
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2009). *El huehuetlatolli como discurso sincrético en el proceso evangelizador novohispano del siglo XVI*, Roma: Bulzoni.
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2013). "Los huehuetlatolli: modelos discursivos destinados a la enseñanza retórica en la tradición indígena", *Castilla. Estudios de Literatura*, núm. 4, pp. 270-281. Disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/12284>
- Ruiz-Bañuls, Mónica (2018). "Testimonios de la literatura náhuatl: los antiguos discursos prehispánicos en la evangelización franciscana del Nuevo Mundo", en M. Peláez (ed.), *El franciscanismo hacia América y Oriente*, Córdoba: Universidad Internacional de Andalucía, pp. 393-409.
- Sahagún, Bernardino (2016). *Historia general de las cosas de Nueva España*, 11^a ed., Ciudad de México: Porrúa.
- Sánchez-Fontalvo, Iván Manuel; Aguirre-Domínguez, Wilmer Rafael y Ochoa-Triana, Juan Carlos (2015). "La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales", *Praxis*, vol. 11, núm. 1, pp. 61-75. <https://doi.org/10.21676/23897856.1554>
- Tapia, Carlos (2021). "El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco. Representación histórica de un proyecto fallido", *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 34, pp. 14-25. Disponible en: <https://revistacoatepec.uaemex.mx/article/view/16093>
- Teddlie, Charles y Tashakkori, Abbas (2010). *Sage handbook of mixed methods in social and behavioral research*, Thousand Oaks: SAGE publications.
- Torquemada, Juan (1995). *Monarquía india*, Ciudad de México: UNAM.
- Valladares, Liliana (2020). "Transdisciplinariedad y pedagogía: apuntes para el debate sobre la (in)disciplina del pedagogo", *Ensayos Pedagógicos*, vol. 15, núm. 1, pp. 81-102. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.4> (consultado: 19 de marzo de 2022).
- Vázquez, Josefina Zoraida (1996). "La experimentación educativa española en América. Un fracaso de grandes consecuencias", en F. de Sola y F. del Pino (eds.), *Espiritualidad y franciscanismo*, Logroño: Instituto de Estudios Riojanos.

- Vergara, Martha (2015). “Educación indígena, el caso mexicano: perspectivas y realidades”, *Sincronía*, núm. 68, pp. 305-316. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851506021>
- Zeitlin, Judith Francis (2021). “Learning and Literacy in Mesoamerica. Prehispanic traditions and the challenges of Alphabetic Hegemony”, en C. Casalini, E. Choi y A. Woldegiyorgis (coords.), *Education beyond Europe. Models and Traditions before Modernities*, Boston-Leiden: Brill, pp. 181-201.
- Zúñiga Madeleine y Ansión, Juan (1997). *Interculturalidad y educación en el Perú*, Lima: Foro Educativo,
- Zuta, Manuel; Quijano, José y Alvino, Fuster (2017). “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 84, pp. 292-322. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/310/31054991011.pdf>

Artículo recibido: 22 de noviembre 2021

Dictaminado: 23 de marzo de 2022

Segunda versión: 21 de abril de 2022

Aceptado: 28 de abril de 2022