

La educación de los Nahuas

Cada cultura gesta su modelo de educación y ésta depende de los ideales que se deseen plasmar en los individuos, aspiraciones a conseguir, destino histórico, etc.

Los nahuas promovieron centros de estudio para educar a las clases dirigentes. Fray Bernardino de Sahagún, fray Diego Durán, fray Andrés de Olmos y otros recogieron diversas noticias sobre este tema. Las instituciones culturales más notables, entre los nahuas, fueron *tel-pochcalli* y *calmécac*; en los primeros se aprendían las artes marciales principalmente, y en los segundos se adquirirían los conocimientos más profundos de la cultura azteca.

Destaca, a mi juicio, entre todos los conceptos, aquellas enseñanzas que se orientan a lograr individuos de 'rostro y corazón'; es decir: *hombres íntegros* en el sentido más extenso del término, pues, eran quienes debían vivir las leyes morales, ser guías de otros individuos y enseñar, en el futuro, la sabiduría adquirida de los *temachtiani* o maestros.

Narra el mejor cronista del México pre-cortesiano, respecto de la enseñanza y educación de los nahuas, que su "manera de regir era muy conforme a la Filosofía Natural y Moral, porque [...] la Filosofía Moral enseñó por experiencia a estos naturales" (Sahagún 1956: 158-159).

He aquí un testimonio expreso, que no es el único (Las Casas 1966: 172), de la presencia, en la cultura de los nahuas, de una filosofía práctica y normativa, en virtud de la cual los sabios mexicas prehispánicos habían logrado un modelo de 'regimiento' - entiéndase *educación* - conforme a la necesidad de la gente, como acentúa Sahagún en el lugar indicado.

No pretendo desarrollar aquí, ni es mi deseo, lo que hoy se entiende por una filosofía náhuatl de la educación, ya que además de ser demasiado extenso, semejante enunciado no se correspondería con la antigüedad. Sería pedir demasiado que los antiguos mexicanos hubieran ya establecido un sistema completo y complejo, fruto de una reflexión teórica sobre su cultura, capaz de organizar en la práctica la educación y gobierno correspondiente.

Sin embargo, en un sistema educativo que de hecho alcanzó un nivel sobresaliente en organización y un no menor grado de madurez y eficacia práctica, no puede faltar un cierto sistema o conjunto de ideas fundamentales, valoración

de las cosas y las acciones, que será necesario tener en cuenta a la hora de apreciar las experiencias y la cultura de aquellos hombres.

Sobre el nivel organizativo alcanzado en materia de educación por los antiguos mexicanos, tenemos testimonios muy elocuentes y fidedignos de los que alcanzaron personalmente a conocer aquella organización, y hasta pudieron contrastar sus frutos con los del sistema implantado por los colonizadores, con resultados desventajosos muchas veces para éstos, por el desconocimiento de la tierra y por la falta de experiencia que los antiguos poseían.

Buen tino tuvieron los habitantes de esta tierra, antiguos, en que criaban sus hijos e hijas con la potencia de la república.

Y

es gran vergüenza nuestra que los indios naturales, cuerdos y sabios antiguos, supieran dar remedio a los daños que esta tierra imprime en los que en ella viven, obviando a las cosas naturales con contrarios ejercicios; y nosotros nos vamos al agua abajo de nuestras malas inclinaciones (Sahagún 1956, III: 160).

Ninguna cosa, escribe el P. Acosta, me ha admirado más ni parecido más digno de alabanza y memoria que el cuidado y orden que en criar a sus hijos tenían los mexicanos. En efecto, difícilmente se hallará nación que en el tiempo de su gentilidad haya puesto mayor diligencia en este artículo de la mayor importancia para el Estado. El celo que tenían en la educación de sus hijos debe confundir la negligencia de nuestros padres de familia (Clavijero 1958: 42).

¿En qué consistía, pues, aquel sistema educativo, tan admirado por los antiguos cronistas como por los modernos historiadores? (Soustelle 1956: 176). No nos vamos a detener en la descripción pormenorizada de la organización y la práctica, las instituciones, métodos, etc., sino que trataremos más bien de encontrar los presupuestos conceptuales que les servían de base.

En toda obra educativa intervienen siempre tres factores: un sujeto educando, unos agentes educadores y un ideal o forma ejemplar conforme a la cual se ha de plasmar la personalidad del educando. En torno a estos tres puntos vamos a agrupar nuestras reflexiones.

El educando

En la base de toda concepción pedagógica se encuentra siempre el concepto del hombre. De ahí nace la gran diversidad de sistemas educativos. ¿Qué idea tenían los nahuas del hombre?

Creo que sería vano e inútil pretender encontrar en su literatura una definición del tipo de la que los europeos aprendimos de Aristóteles. En un lenguaje esencialmente metafórico y poético, como el de los nahuas, no podemos encontrar los pensamientos expresados de ese modo.

Sin embargo, tampoco la metáfora y la poesía son enteramente inhábiles para la expresión del pensamiento. Un sabio náhuatl llegó a sospechar que el simbolismo, la poesía, "la flor y el canto", fueran "quizás lo único verdadero en la tierra" (León-Portilla 1961: 126-128).

Leyendo con un poco de atención los cantos y poemas que con relativa abundancia han llegado hasta nosotros, no deja de sorprender gratamente una preocupación y mentalidad espiritualista de los nahuas, con ansia de trascendencia y sed de inmortalidad, a la vez que un sentimiento profundamente realista de la condición existencial y concreta, de la fugacidad de la vida, de las exigencias y necesidades materiales.

Esta misma impresión se obtiene, y aún de un modo más claro y positivo, de los largos discursos que los sabios y ancianos dirigían a los jóvenes en ocasiones trascendentales de su vida. No me voy a detener en análisis y ejemplos, porque sería muy largo. Pero la comprobación será fácil porque los textos son abundantes y están al alcance de la mano. Veamos sólo algunos de cada tipo de literatura, poética y didáctica, como ya he mencionado.

He aquí un cantar mexicano de mediados del siglo XV:

Me siento fuera de sentido
lloro, me aflijo y pienso
[...]
Oh, si nunca yo muriera,
si nunca desapareciera ...
¡Vaya yo donde no hay muerte,
donde se alcanza victoria!
Oh, si nunca yo muriera,
si nunca desapareciera ...
(Garibay 1964: 61).

Los que viven vida casta -enseñaba el sabio azteca-, cual zafiro y cual esmeralda reverberan ante el Señor; son cual plumaje de quetzal muy verde y airoso, bien inhiesto y arqueado. Esos son los de *buen corazón* y alma limpia [...]. Y se dice bien los de *buen corazón*, porque nada hay que a ellos se asemeje: puros, perfectos, completos, cual un jade y cual una turquesa (Garibay 1965, II: 137).

Indudablemente, los antiguos mexicanos habían alcanzado un concepto muy alto de la verdadera grandeza del hombre, que reside en la nobleza del espíritu, en la pureza que lo embellece, en la virtud y la hidalguía que son patrimonio y ornato del alma.

Los sabios y poetas nahuas llegan incluso con toda claridad al concepto del hombre como creatura de Dios:

cual flor
fuiste creado
naciste aquí,
Oh príncipe,

fuiste mandado
del sitio de la Dualidad
(Garibay 1965, I: 27).

Es la misma concepción que afirman, con no menor convicción y delicadeza, los ancianos y los padres a los hijos en sus amonestaciones.

Igualmente, en su afán angustiado por desentrañar el "misterio de la vida", llegan a vislumbrar ciertos más allá del "misterio de la muerte":

¿Con qué se quietará mi corazón?
¿Con qué cesará mi tristeza?
[...]
¿En dónde está el camino
para bajar al reino de los Muertos
a dónde están los que ya no tienen cuerpo?
¿Hay vida aún allá en esa región
en que de algún modo se existe?
¿Tienen aún conciencia nuestros corazones?
(Garibay 1965, II: 122, 130).

Y, con más convicción aún y seguridad que el poeta, enseñaban los sabios: "los que viven vida casta", cuando mueren "van a la casa del Señor de la Vida, y viven allí junto a su fuente: chupan miel de las flores del Sol [...]" (Garibay 1964: 125; Sahagún 1956, II: 144).

Pero, junto con estos anhelos y esperanzas, no dejaban de experimentar sus limitaciones y necesidades presentes, de reconocer sus incertidumbres y riesgos, la fragilidad de su dicha ante el dolor, o la de su vida frente a la muerte.

En ninguna parte he visto -amonesta un padre a su hijo-, que alguno se mantenga de su hidalguía, o de su nobleza, sólomente; conviene que tengais cuidado de las cosas necesarias a nuestro cuerpo [...] porque esto es el fundamento de nuestro vivir (Sahagún 1956, II: 123-124).

Todos aquí vivimos.
En primavera deleitosas son las flores,
deleitosos son los cantos.
Pero en mi casa reina el dolor (Garibay 1964: 68).

¿Es que acaso se vive de la verdad en la tierra?
¡No para siempre en la tierra,
sólo breve tiempo aquí!
Aunque sea jade: también se quiebra,
aunque sea oro, también se hiende,
y aunque el plumaje de quetzal se desgarras!
¡No para siempre en la tierra:
sólo breve tiempo aquí!
(Garibay 1965, II: 3-4).

Ansia de superación y permanencia, sentimiento de caducidad y anonadamiento; así se siente y se concibe el hombre azteca. Entre esa doble fuerza: las aspiraciones aladas hacia lo alto, y el peso de la materia hacia el polvo o del destino hacia la muerte, se inserta espontáneamente la tarea de la educación.

Ese hombre con tal conciencia y experiencia de su vital desgarramiento entre su vida y su muerte, entre el canto y el dolor, entre la fuerza y la "basura", entre "divina grandeza y humana miseria" (Garibay 1965, II: 124), es un sujeto que naturalmente se encuentra ya sometido y necesariamente entregado a esa obra preventiva y salvadora que es la educación.

Con esta visión del ideal humano, y esa conciencia de las humanas y terrenas limitaciones, el hombre no puede resignarse a la mera caducidad, a un simple 'pasar por la tierra':

¿Qué hará mi corazón?
¿Es que en vano vinimos, pasamos por la tierra?
De igual modo me iré
que las flores que han ido apareciendo.
¿Nada será mi fama algún día?
¿Nada de mi nombre quedará en la tierra?
¡Al menos flores, al menos cantos ...!
¿Qué hará mi corazón?
¿Es que en vano vinimos, pasamos por la tierra?
(Garibay 1965, II: 101).

De ahí el alto aprecio y el sobresaliente grado de desarrollo y perfección que habían logrado en la educación. Esa era también la misión que expresamente le asignaban y la esperanza que en ella ponían: "dar sabiduría a los rostros", "hacer tomar una cara", una personalidad (León-Portilla 1958: 70), "labrar y tallar como piedras preciosas" a los hombres para que florezcan "como rosas", salgan "como plumas ricas sirviendo a nuestro señor", y lleguen a "meter la mano en sus cofres de riqueza infinita" (Sahagún 1956, II: 214-216).

Tarea sublime ésta, que es considerada, según vemos, como una preparación, y también como una realización, de los planes de Dios:

Ah, nosotros recogemos cual esmeraldas
tus hermosos cantos,
autor de la vida
también como un don de amistad:
¡Ojalá los realicemos con plenitud
aquí en la tierra!
(Garibay 1965, II: 74)

Esta misma concepción del hombre como ser indigente, con posibilidades de perfeccionamiento y de grandeza, y con peligro también de regresión y de ruina, se concretaba especialmente en el *niño*. Pocos pueblos habrán sentido y expresado de un modo más lírico y conmovedor su cariño y preocupación por los niños y los jóvenes.

Hijo mío, joya mía, mi rico plumaje de quetzal:
 Has llegado a la vida, has nacido, te ha hecho venir al mundo el creador y dueño [...]
 Y vieron tu rostro y tu cabeza tus madres, tus padres, tus tíos y tus tías y tus parientes [...]. Y lloraron y se emocionaron por causa tuya, porque has llegado a la vida.
 Ahora bien: por breve tiempo has venido a contemplar las cosas, has venido a ir evolucionando, has venido a hacer medro en tu persona, has venido a crecer [...].
 ¿Cuál será el designio de aquel por quien todo vive?
 ¿Un día acaso, o acaso dos, te tendremos en prestamo: cual si fueras una joya [...]?.
 ¿Vas a lograrlo acaso? ¿Vas a vivir en la tierra? ¡Ojalá que pacíficamente crezcas y en dulce calma te acrescieras!
 ¡Que no resultes vano, que no seas un ser frustado!"
 (Garibay 1964: 107).

El niño era la fortuna y la dicha más grande y más envidiable de los padres. Era su 'sangre y su carne', 'su color' y su 'imagen'. Ya desde antes de su nacimiento se le rodeaba de los cuidados y de los augurios más exquisitos (Sahagún 1956, II: 158-217), "por ser la gente que más ama a sus hijos que hay nación en el mundo" (Sahagún 1956, II: 184).

Nos parece más lógico que, de esa actitud de los padres, resultara una educación tan "dura y penosa", como para que esos niños, sin "ningún testimonio de cariño", "llevaran por toda la vida amargada y ensombrecida el alma", "tristes y melancólicos", como se ha pretendido (Chávez 1958: 68-69).

"Después del rey - escribe Alfredo Chavero -, lo más importante en la sociedad era la juventud, dueña del porvenir" (Durán 1951-1952, II: 20).

Y tal vez lo más notable es que este interés y cuidados por la infancia y la juventud no eran patrimonio de los reyes o de las clases privilegiadas. Todo niño, sin distinción de linaje o de clase, tenía la posibilidad, el derecho y la obligación de recibir su educación.

Aparte del esmero que ponían los padres en la primera educación, existían centros oficiales para completar la formación, "hasta que doctos y hábiles no les dejasen salir ya hombres" (Durán 1951-1952, II: 229).

Y era tan cierto el acudir ellos y ellas a estas escuelas y guardábanlo tan estrechamente, que tenían el hacer falta como cosa de crimen *lesae majestatis*, pues había penas señaladas para los que no acudían (Durán 1951-1952, II: 227).

Resulta más estupenda esta universalidad de la cultura obligatoria, con posibilidades para todos, si se añade el carácter indiscriminado con que se impartía. Todos los niños aztecas, pobres o ricos, nobles o plebeyos, podían ingresar en los centros superiores de enseñanza, "a voluntad de los padres" (Sahagún 1956, II: 211; I: 298, 304-305).

El padre Durán habla de "los hijos de Montezuma y de otros valerosos principales señores", que se formaban en una misma casa con otros muchos "de todo

género [...], así de hijos de principales¹ como de gente baja" (Durán 1951-1952, II: 108).

Ni se excluía para cualquier joven educando la perspectiva y aliciente de los cargos más altos, incluso el de sumo sacerdote: "en la elección no se hacía caso del linaje, sino de las costumbres y ejercicios, y doctrinas y buena vida", "aunque fuesen de muy baja suerte y de padres muy bajos y pobres" (Sahagún 1956, I: 307-308).

He aquí una elección importante de la historia precortesiana, que justamente ha llamado la atención de los cronistas e investigadores (Soustelle 1956; León-Portilla 1959). Lección importante para nuestra sociedad de hoy, en que tanto se habla de extensión cultural, de campañas de alfabetización, de educación de base, de indiscriminación, en todos los países y continentes, precisamente porque no se ha logrado, en ninguno de esos problemas, el ideal que, en gran parte al menos, habían alcanzado los antiguos mexicanos.

Tenían también los aztecas ya noción y cuenta de lo que hoy llamaríamos *psicología evolutiva*, hasta parece que practicaban una cierta selección y orientación profesional, desde luego elemental, pero no por eso menos trascendental y meritoria para el nivel de su cultura y sociedad.

Durán nos dice que

tenían estos indios cuatro vocablos para diferenciar sus edades: el primero era *piltzintli*, que es lo que nosotros consideramos como puericia; el segundo era *tlamacatzqui*, que viene a significar juventud; el tercero era *tlapaliuhqui*, que quiere decir edad madura y perfecta y *huehuetqui*, que quiere decir vejez, la cual vejez era en mucho tenida y reverenciada (Durán 1951-1952, II: 109).

Sahagún nos da también, junto con las características psicológicas y morales de cada edad correspondientes a ambos sexos, una clasificación semejante: el niño y la niña, la mozuela y el mancebillo, el hombre y la mujer de edad perfecta, la mujer moza y el mancebo, los viejos y las viejas (Sahagún 1956, III: 106-108). No sería tarea fácil determinar en años la duración exacta de estas cuatro etapas de la vida, ya que ni los filósofos clásicos de la cultura europea, ni los mismos psicólogos actuales suelen coincidir en esas divisiones de la edad humana.

Lo cierto es que, con un módulo discrecional, que aún no está claro en los autores, no se trata sólo de nombres, sino que realmente esas edades tenían cada una un significado diverso en la evolución, crecimiento y crianza de los jóvenes aztecas y en la función social, familiar o de gobierno de los hombres maduros. Antes de la "edad madura y perfecta" nadie se casaba (Sahagún 1956, 13; II: 151-157), ni antes de llegar a la categoría de ancianos alcanzaban normalmente funciones de consejeros, de educadores, gobernantes, etc. (Durán 1951-1952, II: 124).

Son conocidos los ritos y largas instrucciones morales con que señalaban y daban carácter formativo al momento psicológico del paso de una a la otra edad:

1 Debe compararse, a la luz de estos testimonios, la hipótesis tan contraria que mantiene Ezequiel A. Chavéz.

el nacimiento, el bautismo, la entrada en el uso de razón, el ofrecimiento al templo, la entrada en la escuela, y la salida para casarse.

Muy sabiamente se aprovechaba la entrada en 'la edad de discreción', para hacer una llamada amorosa a los niños y a las niñas - por separado - a hacerse cargo y conciencia de la verdadera realidad engañosa del mundo y de la vida humana, a entrar por los métodos de la convicción, la austeridad y la reflexión.

Se apelaba expresamente al uso de la razón, ya capaz de discernimiento, aprovechando a tiempo la lucidez de la mente aún no contaminada, y la simplicidad dúctil y dócil del corazón, "fino como zafiro, y aún no mancillado de algún pecado" (Sahagún 1956, III: 107).

"Después que el niño se iba criando, los padres [...] prométanlo al templo [...]. Todo este tiempo estaba en la casa de sus padres" (Sahagún 1956, III: 129).

Este era un paso más, de carácter más bien religioso que didáctico, pero que no dejaría de imprimir una huella en la personalidad del niño. Y, por fin, la entrada o ingreso en la escuela, donde permanecería "todo el tiempo que estuviese por casar" (Sahagún 1956, II: 211), aunque llegasen algunos hasta los cincuenta años.

Para una más exacta determinación de los años en que se realizaba todo esto, no es fácil concordar los testimonios, casi siempre imprecisos, y a veces contradictorios (Soustelle 1956: 173). Es probable que en la práctica tampoco hubiera una norma tan fija ni universal. Veremos algún dato más adelante, al tratar de la escuela.

Lo que si está fuera de toda duda es la trascendencia que, en la vida del hombre, concedían a estos años de formación, a estas etapas críticas de la edad evolutiva. Y no sólo por los cuidados que de hecho le consagraban, sino por lo que la sabiduría y experiencia de sus antepasados les había enseñado:

dejáronnos dicho los antiguos que en la niñez y en la juventud hace Dios mercedes y da dones, [...] señala a los que han de ser señores, reyes, o gobernantes, o capitanes; también [...] da Dios sus riquezas y sus delectaciones; en el tiempo de la adolescencia y simplicidad se merece la buena muerte (Sahagún 1956, II: 144).

Paralelamente a la educación de los jóvenes, seguía un proceso semejante la formación de la mujer. Es otra gran lección de los aztecas. Es sabido que en otros pueblos y en otras épocas no se consideraba a la mujer necesitada ni merecedora de especiales atenciones pedagógicas. Otras veces, se practicaba una educación mixta indiscriminada, incluyendo organizaciones y ejercicios de tipo militar, en que, aparte de otros inconvenientes, se compromete o degrada el sentido de lo femenino, de lo maternal, y hasta de la futura familia.

Los nahuas tenían, para la mujer en formación, muy semejantes cuidados a los que dedicaban a los jóvenes, quizá con mayor solicitud y delicadeza, atendiendo a su carácter y misión.

En las largas lecciones de los ancianos, a que ya he aludido, se notan aún más, cuando se refieren a las niñas, un acento de más delicada ternura (Sahagún 1956, II: 126-135; 215-217). Tenían los nahuas un sentido muy fino de la feminidad, y este ideal resplandece en todos los cuadros, escritos o pintados,

de la mujer. "La femeneidad está en su rostro" (León-Portilla 1958: 110). Era el ideal que parece dirigía o informaba todos sus cuidados, lecciones y ejercicios en la formación de las jóvenes.

Por ello no existía la educación mixta.

Los muchachos y muchachas criábanlos con gran rigor [...], debajo de maestros muy solícitos y rigurosos, los hombres a su parte y las mujeres a la suya (Sahagún 1956, III: 158; Durán 1951-1952, II: 88).

Tenían naturalmente, sus fiestas y sus ejercicios comunes, como cuando asistían a las casas de danza y canto, pero no sin las cautelas necesarias.

Teniendo gran cuenta en que entre ellos no hubiera ninguna deshonestidad, ni burla, ni señal de ella, porque si en alguno o en alguna la sentían, los castigaban ásperamente (Durán 1951-1952, II: 228).

Había para ellos pedagogos, "ancianos diputados y electos para sólo aquél oficio en todos los barrios", encargados de acompañar a los jóvenes, y lo mismo las *amas* para recoger y acompañar a las mozas.

Después de haber cantado y bailado con mucho contento y regocijo se apartaban ellos a sus lugares y ellas a los suyos, y tornando las *amas* las llevaban a sus casas, haciendo lo mismo los viejos con sus mancebos [...], sin lesión ni mal ejemplo alguno (Durán 1951-1952, II: 227-228).

Los educadores

Ya he mencionado quiénes eran los autores o agentes principales de la educación.

Los *padres*, en primer lugar. Un padre náhuatl es descrito así por los informantes de Sahagún:

El padre de gentes: raíz y principio de linaje de hombres.

Bueno es su corazón, recibe las cosas, compasivo, se preocupa, de él es la previsión, es apoyo, con sus manos protege.

Cría, educa a los niños, los enseña, los amonesta, los enseña a vivir.

Les pone delante un gran espejo, un espejo agujereado por ambos lados, una gruesa tea que no ahuma [...]

(León-Portilla 1959: 221).

Alaba fray Bernardino de Sahagún el "buen tino" de "los habitantes de esta tierra, antiguos, en que criaban sus hijos e hijas con la potencia de la república y no los dejaban a sus padres", "porque no eran poderosos para criarlos como convenía" (Sahagún 1956, III: 160 y 158).

No significa esto, sin embargo, que los nahuas privaran a los padres del dominio y derechos paternos sobre sus hijos, como ha sucedido frecuentemente

en otros pueblos *cultos*, aun en los tiempos actuales. Recuérdese la República de Platón, la educación nacionalista de Fichte, el estado totalitario de Hegel y Mussolini, el colectivismo soviético, y las polémicas aun recientes sobre la nacionalización de la Escuela y los diversos modos de intervencionismo estatal abusivo en la materia.

La sociedad náhuatl reconocía plenamente a los padres este derecho y responsabilidad de educar a sus hijos. Para ello, les ayudaba con los recursos de la comunidad, "con la potencia de la república". Más el padre era el responsable principal, el primer educador, y aun exclusivo, en las primeras etapas de la vida del niño, como ya hemos visto.

El padre también elegía libremente - "según su voluntad" -, la casa de formación donde el hijo habría de completar su aprendizaje (Sahagún 1956, II: 211-215). Y a los padres devolvían el chico los maestros y ayos, castigado y maltratado a "palos y a pedradas y a rempujones [...], medio muertos", que era "la pena señalada" para los que se escapaban en la noche.

Y reprendíanlos - a los padres - de hombres descuidados y flojos en criar y castigar a sus hijos [...], violadores y quebrantadores de los estatutos y ordenanzas de los dioses y de los colegios, y aunque los padres les pesaba del mal tratamiento de sus hijos, por ser gente que los ama entrañablemente, no por eso osaban hablar palabra sino conceder que aquel castigo era justo, y bueno (Durán 1951-1952, II: 230).

Aunque no faltaran, naturalmente, padres 'descuidados y flojos', en general tenían conciencia de su deber, y hasta sentían celo por cumplirlo puntualmente, transmitiendo a sus hijos, no sólo las enseñanzas de los antepasados, sino también el aprecio y la veneración por aquellas palabras y ejemplos, que "valen lo que las piedras preciosas, lo que las turquesas finas" (León-Portilla 1961: 151-152).

Porque eres mi hijo muy amado - hablaba el padre -, más que toda piedra preciosa, más que toda pluma rica [...], he pensado decirte algunas cosas que te cumple, por la obligación que tengo, que soy tu padre y [...] quiero hacer mi deber. - Por hacer lo que soy obligada - continuaba la madre -, quiérote decir algunas pocas palabras.

Lo primero que te encargo mucho que guardes y que no olvides lo que tu señor padre ya te dijo, porque son todas cosas muy preciosas; porque las personas de su suerte raramente publican tales cosas, y que son palabras de señores y principales y sabios [...].

Mira que las tomes y las guardes en tu corazón, y las escribas en tus entrañas: si dios te diere vida, con aquellas mismas palabras has de doctrinar a tus hijos e hijas [...].

Esto te digo porque sepas que yo y tu padre somos los que te engendramos, madre y padre, y ahora te hablamos doctrinándote. Mira que tomes nuestras palabras y las guardes en tu pecho (Sahagún 1956, II: 136 y 132).

Que te tengo dicho sea espina y aire frío que te afluja para [...] que te haga volver en tí (Sahagún 1956, II: 139).

Es notable y digna de meditación esta conciencia de su responsabilidad en los padres nahuas, ante la educación y el porvenir de sus hijos. Es una lección más, que valdría la pena desarrollar y proponer a la imitación de muchos padres y madres de nuestra sociedad de hoy.

Son conocidas, y tal vez un poco ya pasadas, las doctrinas roussonianas, naturalistas y liberales sobre la educación: lo mejor que puede hacer un padre, un educador, es no hacer nada. 'Dejar hacer'. Han pasado, digo, como doctrina, en gran parte, estas teorías, al menos en su forma primitiva, en aquel estado un tanto salvaje en que fueron propuestas en los tiempos de la Ilustración y del romanticismo, y en 'el siglo del niño'.

Hoy la doctrina que priva en el mundo no es ya el liberalismo, sino el socialismo, sea democrático, nacionalista o marxista. Pero quedan, de aquella polvareda, unos lodos quizá más peligrosos en la mentalidad, en las conciencias y en la práctica.

Con el fracaso de aquellas doctrinas, la catástrofe mundial de las guerras, la confusión y la decepción consiguientes, hoy ya no se dice: "dejar hacer", sino: *¿qué hacer?*. Y mientras la proporción de gente joven sobre los adultos crece, y aumenta la curiosidad y el ansia de saber, siguen faltando escuelas, universidades y educadores, y aumentando los reformatorios, las clínicas psiquiátricas y la policía. Los hippies de hace unos años fueron un 'signo de nuestro tiempo', una señal con muchos interrogantes [...]. Los jóvenes *punkies* de hoy plantean más o menos lo mismo.

Los antepasados nahuas, con tantas supersticiones y atrocidades, no conocieron estos signos ni estos tiempos, pero acaso amaron más a sus hijos, sintieron más seriamente y aceptaron sus responsabilidades de padres, y supieron proponerles, con sus limitaciones e idolatrías, ideales más sugestivos y concretos, exigiéndoles más valor y más fe, más austeridad, disciplina y sumisión. Un padre de aquellos tiempos no omitía predicar a su hijo la humildad 'de corazón, no fingida', la continencia y la pureza de alma y de cuerpo, la sobriedad en el comer, la sumisión a Dios y la obediencia a las leyes. "La buena doctrina y el aprovechamiento en la virtud, la reverencia y el temor, la humildad y la paz, es la verdadera nobleza" (Sahagún 1956, II: 217).

Hoy, en cambio, con los nuevos signos y los nuevos inventos políticos y técnicos, "nos vamos al agua abajo", como en los tiempos de Sahagún. Ni nos

faltarían razones para encarecer el sentimiento [...] de ver agora los mozos de a diez y ocho y de a veinte años tan perdidos y tan desvergonzados, tan borrachos, tan ladrones, cargados de mancebas, mata-dores, facinerosos, desobedientes, malcriados, atrevidos, glotones [...] (Durán 1951-1952, II: 226).

Los pedagogos y los colegios continuaban y completaban la obra de los padres en la educación. Eran los mismos padres quienes inculcaban en los jóvenes el aprecio y la fe que debían tener a aquellos maestros, reconociendo en ellos como una segunda paternidad.

Hijo mío [...], aquí están tu padre y tu madre [...], y aunque es así que son tu padre y tu madre que te engendraron, más verdaderamente son

tu padre y tu madre los que te han de criar y enseñarte las buenas costumbres, y te han de abrir los ojos y los oídos para que veas y oigas (Sahagún 1956, II: 213).

El maestro náhuatl aparece siempre descrito, en muchos testimonios conservados, con gran veneración, como el hombre de la confianza, de la sabiduría y la prudencia, ejemplar y servicial para todos, desinteresado y amable. Sus atributos y funciones aparecen bien expresados en el siguiente pasaje:

Maestro de la verdad,
no deja de amonestar.
Hace sabios los rostros ajenos,
hace los otros tomar una cara
los hace desarrollarla.
Les abre los oídos, los ilumina,
es maestro de guías,
les da su camino [...]
Pone un espejo delante de los otros,
los hace cuerdos y cuidadosos,
hace que en ellos aparezca una cara [...]
Gracias a él, la gente humaniza su querer,
y recibe una estricta enseñanza.
Hace fuertes los corazones,
conforta a la gente,
ayuda, remedia, a todo atiende
(León-Portilla 1980: 193).

Una característica especialmente digna de notarse en la acción formativa de los educadores nahuas, ya de los mismos padres como de los maestros, es su sentido *personalista*, su respeto a la persona, a su conciencia y libertad.

Cuando se encaminaba al niño a la escuela, se le hacía ver la conveniencia de hacerlo "muy de voluntad", "con toda paz" (Sahagún 1956, II: 214 y 216). Iban a la casa "del lloro y la tristeza", pero de donde salen los hombres "tallados como piedras preciosas", los hombres valientes, los sacerdotes castos y sabios, los gobernantes honestos, los nobles y senadores.

El método no era de imposición autoritaria, sino de convencimiento y estímulo, por vía de amonestación: "maestro de la verdad, no deja de amonestar". "Mira - decía el padre a su hijo -, que ya entiendes, ya tienes discreción, no eres como gallina".

Los motivos de la amonestación solían ser un reclamo constante a la nobleza del origen y de la sangre, la belleza del ideal propuesto, el ejemplo y la buena fama de los mayores, que les ponían siempre delante como "un gran espejo", como "una antorcha que no ahuma", que "ilumina" y que guía (Sahagún 1956, II: 121, 127, 135, 215 y 137-138).

Todo esto supone confianza respeto por la conciencia, la responsabilidad, la iniciativa y las fuerzas del alumno en formación. La misma virtud fundamental que inculcaban en las escuelas comunes, la valentía, la fortaleza, suponía una conciencia del propio valer, de las personales energías. Todo se funda en el reco-

nocimiento implícito de un germen de virtud y sabiduría en el educando, que en vano se pretendería infundir artificiosa y despóticamente desde fuera.

El maestro no es el autor principal interno de la educación, sino mero agente cooperador, externo instrumental y secundario, que, con su acción, no infunde las ideas ni crea virtud, sino que ayuda, confortando, estimulando y orientando las propias fuerzas del alumno, a sacar de sí mismo, a educar y desarrollar los gérmenes de virtud y ciencia que ya posee el propio educando. O, con palabras del sabio azteca, ya citado: abre los oídos, ilumina, pone un espejo delante, conforta, ayuda, guía, dice o señala el camino (León-Portilla 1980: 194).

Los educadores nahuas tenían conciencia de sus limitaciones, y conocían también sus posibilidades. Aun con sus idolatrías y supersticiones, no apelaban, para esta noble tarea de educadores, a magias ni sortilegios, ni a pretensiones ambiciosas y despóticas, sino a lo que la filosofía natural les había enseñado por experiencia y el buen sentido sobre la psicología del desarrollo y las leyes de la formación humana.

Deseamos - decían a un padre que les entregaba un niño -, que en esta casa se manifiesten y salgan a la luz los dones y mercedes con que nuestro señor le adornó [...]. Nosotros haremos lo que es nuestro, que es criarle y doctrinarle como padres y madres; no podremos por cierto entrar en él, dentro de él, y ponerle nuestro corazón (Sahagún 1956, I: 300).

Y *lo que era suyo*, lo que a ellos les correspondía hacer sin entrar dentro del muchacho, sin suplantarlo su voluntad ni su talento, sin cambiar su ser ni su corazón, era ejercitarles con diligencia y constancia en todas las prácticas que hacen que en ellos "aparezca una cara", una fisonomía moral definida, personal, que "hacen también desarrollarla", que "hacen fuertes los corazones, firmes como la piedra, resistente como el tronco de un árbol".

He aquí otra meta bien alta del pensamiento y la técnica educativa alcanzada por los sabios y educadores nahuas. La famosa escuela nueva, la escuela activa, la escuela del trabajo y la escuela de la vida, tuvieron, sin duda, en los nahuas unos antecesores dignos, aunque, sin duda también, enteramente ignorados.

Se ha discutido mucho, aun recientemente, sobre la verdadera misión de la escuela: si ha de limitarse a enseñar, o ha de encargarse de una educación integral; se ha juzgado incluso oficialmente con el título de instrucción pública o educación nacional. Los nahuas no se plantearon tal disyuntiva: "enseñaban, ejercitaban". La escoba, el sacrificio y la obediencia precedían a la retórica, la astrología, "la cuenta de los años", "los libros de su ley y su doctrina" (Sahagún 1956, I: 305-307).

Las escuelas de los nahuas eran, pues, centros de verdadera formación integral:

casa de llanto, casa de lagrimas, casa de austeridad. Allí cual joyas se forjan y cual flores abren sus corolas los príncipes. Cual esmeraldas son perforados, como flores dan color y aroma. Allí nuestro señor labra

y dispone a sus príncipes como quien forja un plumaje de quetzal o un collar de rica hechura (Garibay 1964: 129).

Así hablaban los padres al hijo al llevarlo al *Calmécac*.

Durán hace notar que la escuela, "demás de ser curiosidad (de gente muy cortesana y política), era ordenanza de república" (Durán 1951-1952, II: 226). La institución de estas escuelas fue debida a Moctezuma I, el *Viejo*, quinto rey de México (Durán 1951-1952, I: 216-217).

Existían dos tipos generales de escuelas y enseñanzas: unas propiamente educativas, y otras de artes bellas, especialmente de canto y danza.

En todas estas ciudades había junto a los templos unas casas grandes, donde residían maestros que enseñaban a bailar y cantar. A las cuales casas llamaban *cuicacalli*, que quiere decir casa de canto. Donde no había otro ejercicio sino enseñar a cantar y bailar y tañer a mozos y mozas (Durán 1951-1952, II: 227).

El mismo cronista nos habla largamente y con gran encomio de estas escuelas.

No hemos podido encontrar de momento muchos testimonios especiales sobre escuelas y enseñanza de las otras artes, pero es indudable que existieron, pues no podían ser meros improvisadores o autodidactos los numerosos artistas refinados que dejaron tan espléndidos testimonios en casi todas las artes.

El artista en general y el especialista en todas las ramas del arte y la artesanía, son de los tipos humanos mejor definidos, y parece que más admirados, en la literatura náhuatl (León-Portilla 1961: 160-171).

Juan Bautista de Pomar habla del aprendizaje de la pintura, el entallar en madera, piedra u oro, labrar piedras preciosas, cantería, etc. (Garibay 1965, I: 192). Durán da referencias de un teatro incipiente: "mil géneros de juegos, que los de los recogimientos inventaban de danzas y farsas y entremeses y cantares de mucho contento" (Durán 1951-1952, II: 232).

En cuanto a la otra categoría de escuelas, tampoco los informantes son uniformes, y a veces incluso contrarios. Quizá habría que distinguir lugares y tiempos, como lo hace generalmente Durán, sin generalizaciones, con más rigor histórico, según parece, que el mismo Sahagún, y sobre todo que algunos modernos.

Sin entrar aquí en pormenores o discusiones que nos llevarían muy lejos, más allá de nuestros recursos y propósitos, doy cuenta sencillamente del estado que habían alcanzado en conjunto y en alguna parte aquellos centros de educación.

La crianza de los muchachos estaba partida y distinta en dos partes, la una era en la casa de *Calmécac* y la otra en la casa de *Telpochcalli*. Era la intención de los padres ofrecer la criatura a la casa [...] *Calmécac* para que fuera ministro de los ídolos [...]. Y si ofrecían la criatura a la casa del *Telpochcalli*, era su intención que allí se criase [...] para servicio del pueblo y para las cosas de la guerra (Sahagún 1956, I: 308 y 298).

Esta distinción y orientación de la enseñanza en cada uno de estos centros, sin embargo, no parece que fuera realmente así, tan estrictamente determinada. El

mismo Sahagún recoge informaciones diversas: "del *Calmécac* salían no sólo sacerdotes, sino gobernantes, señores y senadores, gente noble y guerreros" (Sahagún 1956, II: 214).

Algunos han hablado de un antagonismo entre esos dos tipos de escuelas, como herederas de tradiciones y anteriores culturas distintas, y presididas incluso por divinidades rivales (Soustelle 1956: 175).

Sin argumentos decisivos para negar de un modo absoluto esa explicación, tengo, sin embargo, la impresión de que no corresponde exactamente a la realidad. Toda la información de Sahagún deja ver siempre una distinción de categoría, un nivel más elevado en la formación del *Calmécac*, y ventajas mayores para los que se formaban allí, pero no precisamente un antagonismo.

La misma libertad con que hemos visto que los padres podían encomendar la educación de sus hijos a uno u a otro centro, parece indicar que no se hallaban coaccionados o predeterminados por tales antagonismos.

Durán - que da la impresión frecuentemente de una información más directa y concreta - puede quizá aclararnos la cuestión.

Tenían - nos dice - casas diferentes, una de muchachos de a ocho a nueve años y otras de muchachos ya de diez y ocho y veinte años, a donde los unos y los otros tenían ayos maestros y prelados que los enseñaban y ejercitaban (Durán 1951-1952, II: 229).

El mismo Durán manifiesta en otra parte de una especie de gradación o jerarquía entre las escuelas: una de tipo general, "donde había gran número de muchachos", algo así como nuestras secundarias y básicas, en las que se llevaba a cabo una cierta selección y orientación profesional.

A esta casa llamaban *Telpochcalli*, que quiere decir casa de mancebos o de muchachos, donde después de ya criados y enseñados [...], consideraban en ellos la inclinación que tenían y a lo que más se aplicaban: la guerra o la religión (Durán 1951-1952, II: 108-109).

De allí, pues, podían salir para la milicia, o para "otras casas de más autoridad [...] casas de mancebos ya en perfecta edad de su juventud" (Durán 1951-1952, II: 109).

Tenemos, pues, dos clases de institutos de enseñanza, salvadas las distancias y las proporciones, algo semejante a nuestros institutos de enseñanza media o secundaria, y nuestras facultades y escuelas con rango universitario; institutos o academias para carreras (profesiones) menores, y centros de enseñanza superior.

Esta misma ordenación parece suponerla también Sahagún. Cuando llevaban a un muchacho a ofrecer al *Calmécac*, "si aún era pequeño, tornaban a llevarlo consigo los padres", lo que no se dice a propósito del *Telpochcalli*, sino que más bien se deja ver lo contrario, es decir, que aquí entraban mucho más jóvenes (Sahagún 1956, I: 305 y 300).

Y parece esto, finalmente, lo más normal, aunque es comprensible que entonces, y en un pueblo especialmente guerrero, no pasaran tantos como hoy a la enseñanza superior. Por eso también "eran muy muchos los que se criaban en

las casas del *Telpochcalli*, porque cada parroquia tenía quince o diez" (Garibay 1965, I: 181).

Esta organización de la enseñanza oficial no excluía, naturalmente, otros medios particulares, como el "que tenían los señores y gente noble", sirviéndose de receptores especiales para sus hijos, desde los seis o siete años hasta los diez o doce, fecha en que "metíanle en la casa del regimiento que se llamaba Calmécac" o "en la casa de los cantores". A los quince años empezaban su adiestramiento militar, "y en llegando a los veinte años llevábanle a la guerra", de donde volvería con méritos para ser "mayordomo, senador, y candidato para señor y rey" (Sahagún 1956, II: 327-329).

En cuanto a las materias que se enseñaban, recuerdo, traduciendo a nuestra terminología - de un modo general y haciendo todas las salvedades del caso -, las siguientes disciplinas: gramática y retórica, matemática, política, derecho, religión, historia, artes, mecánica, artes militares, higiene, medicina, historia natural, astrología, deportes, etc. "De todo lo cual tenían grandes y hermosos libros de pinturas y caracteres" (Durán 1951-1952, II: 229 y 108).

Pero sobre todo se trataba de centros de educación, y lo que en ellos prevalecía era la práctica y el ejercicio de la virtud. Se inculcaba especialmente la confianza en Dios, la paz con todos, el respeto, la paciencia, la humildad sin cobardía ni desesperanza, la pureza, el amor al trabajo, el ser sufridos, el ser discretos y reservados, sin dar a entender a nadie todo lo que sabe, el "guardar en todas las cosas el medio" (Sahagún 1956, II: 151).

Otra lección náhuatl para meditar hoy, cuando la educación no acompaña siempre, en la necesaria proporción, a la instrucción en los centros educativos tanto oficiales como privados.

Una cierta selección y orientación profesional, según he indicado ya, parece ser otra de las tareas que realizaban aquellas escuelas.

Durán nos dice que,

después de ya criados y enseñados [...] consideraban en ellos la inclinación que tenían, y a lo que más se aplicaban e inclinaban. Si lo veían con ánimos y brío de ir a la guerra, en teniendo edad, luego, en ofreciéndose coyuntura en achaque de que llevase la comida y bastimento a los soldados, lo enviaban para que allá viese lo que pasaba y el trabajo que se padecía, para que perdiese el miedo [...].

"Otros se aplicaban e inclinaban a la religión y recogimiento, a los cuales, en conociéndoles la inclinación, luego los apartaban" (Durán 1951-1952, II: 108-109).

De otros, naturalmente, no siempre se podría dictaminar tan pronto sobre sus inclinaciones y aptitudes. No eran éstas las dos únicas salidas o carreras profesionales. El mismo Durán nos habla de "tres modos de levantarse los hombres: la milicia, el sacerdocio y el de mercancía" (Durán 1951-1952, II: 124-125). De otras escuelas "los más salían grandes cazadores" (Durán 1951-1952, II: 132).

Entre las recomendaciones de un padre a su hijo está la de que aprenda "algún oficio honroso, como es el de hacer obras de pluma y otros oficios mecánicos" (Sahagún 1956, II: 123). Sahagún nos da una lista completa de estos oficios, con las cualidades que los caracterizaban (Sahagún 1951-1952, III: 113-157). La

escuela en cualquiera de sus grados, capacitaba y orientaba para desempeñar honradamente y con destreza alguno de esos numerosos oficios y profesiones.

En todo caso, la formación no terminaba de cualquier modo, después de tantos años, sino

hasta que doctos y hábiles no los dejasen salir sino ya hombres, y conociéndoles ya la inclinación los casaban y encaminaban en lo que habían de hacer (Durán 1951-1952, II: 229).

Que esta especialización y orientación, por rudimentaria que fuera, daba sus resultados en la ordenación de la sociedad náhuatl, nos lo demuestra el nivel social, político, artístico, etc., alcanzando por los antiguos mexicanos, y el noble concepto moral y técnico que tenían de tales empleos y profesiones.

Ideal de la educación náhuatl

Capítulo importante, y criterio último de valoración de un sistema educativo, es siempre el fin ideal que persigue. La organización más poderosa de los medios educativos y la acción de los maestros más expertos no significarían nada provechoso para una sociedad si no están ordenados en función de un ideal noble y elevado, un tipo de hombre *cabal*.

Muchas escuelas pedagógicas fracasan por no saber clarificar el fin a conseguir. El fin, el ideal, especialmente en la educación, con más razón y propiedad que en ningún otro ser o quehacer, es verdaderamente la "causa de todas las causas".

¿Qué ideal perseguían los educadores nahuas, qué fin se proponían en sus tareas y organizaciones educativas?.

Se ha dicho que

las dos únicas instituciones educativas organizadas en el antiguo México para los adolescentes, tenían un *defecto* radical: el de no cumplir el fin propio de las escuelas de adolescentes, el cual tiene que ser el de formar hombres y aquellas instituciones no formaban hombres [...], sino que eran simplemente colegios que formaban *especialistas* [...]: *especialistas* de un tipo monstruoso (Chávez 1958: 110-111).

En primer lugar, ya hemos visto que no eran *dos únicas* las instituciones educativas mexicanas. Y en cuanto al *fin propio*, sin desconocer las naturales limitaciones, y aun las aberraciones de aquella cultura - valoradas sobre todo desde la altura de la nuestra -, es preciso reconocer una vez más que ese juicio es *demasiado* parcial, más estrecho sin duda que la mentalidad y la educación de los antiguos mexicanos.

El ideal más noble y más alto que podían proponerse aquellos hombres, y que de hecho ponían los padres ante la vista del hijo - "como una tea grande y

luminosa" - era el ejemplo de los hombres que alcanzaban las más altas dignidades y los máximos honores (Sahagún 1956, II: 137).

Para ello, "tenían memoria de las cosas que sus antepasados habían hecho y habían dejado en sus anales por más de mil años atrás" (Sahagún 1956, III: 165). La suma de cualidades y atributos que definían a un tipo de esa talla ideal de hombre, es natural que la tuvieran presente y, en cuanto fuera posible, la exigieran del candidato a los dos puestos jerárquicos más encumbrados que había: el rey y el sumo sacerdote.

Para sumo sacerdote se elegía

el que era virtuoso, humilde, y considerado y cuerdo, y no liviano, y grave, y riguroso, y celoso en las costumbres, y amoroso y misericordioso, y compasivo, y amigo de todos, y devoto y temeroso de Dios (Sahagún 1956, I: 308).

Que este tipo de hombre fuera el ideal para todos, es tanto más indudable cuanto que "en la elección no se hacía caso del linaje" (Sahagún 1956, I: 308).

Para ser señor o rey se requería

que fuese hombre valiente [...], osado y animoso, y que no supiese beber vino; que fuese prudente y sabio [...] que supiese bien hablar, fuese entendido y recatado, y animoso y amoroso (Sahagún 1956, II: 321).

Nota hijo - enseñaban los ancianos -, que la humildad y el abajamiento de cuerpo y alma, y el lloro y las lágrimas y el suspirar, esta es la nobleza y el valer y la honra; mira, hijo, que ningún soberbio ni eruido, ni presuntuoso ni bullicioso ha sido electo por señor; ningún descortés, malcriado, deslenguado, ni atrevido en hablar, ninguno que habla lo que se le viene a la boca, ha sido puesto en el estrado y trono real (Sahagún 1956, II: 140).

Tenemos, pues, un cuadro bastante completo de las virtudes fundamentales que definen a un hombre *cabal*. Es natural que su concepto de algunas de ellas, como la misericordia, la paz, la devoción y el temor de Dios, fuera un poco diferente del que nosotros tenemos, como lo era el de Aristóteles, en esta misma materia, con relación a Tomás de Aquino.

Pero el hecho de que aquellos hombres, por sus propios medios de reflexión, llegaran a tales conceptos de nobleza y perfección humana, merece de nosotros la más alta estima y admiración.

Algunas virtudes en que insistían con particular empeño los educadores nahuas, tanto los padres como los maestros, eran: la humildad, la devoción, la piedad y la reverencia, la castidad, la veracidad, la obediencia, la bondad, la fortaleza y el valor, la prudencia y la cordura, la modestia y el recato, la templanza y sobriedad, la austeridad y el sacrificio, y la esperanza (Sahagún 1956, II: 124-125, 138-151, 213-217).

Un conjunto, pues, de virtudes y cualidades humanas que definen, de un modo bastante completo, una personalidad verdadera. Personalidad típica, ideal humano que los mismos sabios nahuas habían sabido plasmar, con un lenguaje de metáforas, en fórmulas felices y expresivas:

el hombre maduro:
corazón firme como la piedra,
corazón resistente como un tronco de un árbol;
rostro sabio,
dueño de un rostro y un corazón,
hábil y comprensivo
(León-Portilla 1958: 64; 1980: 197)

He aquí lo que parece haber sido el ideal supremo del hombre azteca: ser *dueño* de un *rostro* y un *corazón*: todo un hombre y carácter, una personalidad definida, vigorosa, con valor y sabiduría.²

Ideal de hombre cabal y perfecto, del hombre que tenía ante la vista los educadores y maestros nahuas. Ideal y patrón humano que aplicaban y exigían después al sacerdote, al artista, al comerciante, al jefe o al artesano: ideal universal.

Recuérdese el desprestigio o bajo concepto en que, en otros pueblos y culturas, se tenía y se tiene aún, al comerciante, al artista incluso; el carácter parcial de la formación de muchos de esos funcionarios o profesionales, aun de los sacerdotes.

Hoy precisamente, aun entre nosotros, se pide para los mismos sacerdotes, y con tono de reivindicación y exigencia de algo a veces descuidado, esto que ya buscaban los maestros nahuas para sus hijos y educandos, y exigían de sus hombres para cualquier oficio o profesión: poseer un *rostro* sabio y un *corazón* firme: "ser hombre íntegro [...], dueño de sí", capaz de "dialogar con su propio corazón", "un rostro, que sabe hacer que las cosas se logren [...], un corazón recto", "respetuoso de Dios", "amigo de los hombres y las flores, abierto a la risa y al canto" (León-Portilla 1958: 72-73; 1980: 197).

He aquí el supremo ideal humano alcanzado por la educación náhuatl, y la lección final que aún hoy nos dan aquellas gentes. Lección un poco más confortadora y meritoria que la resultante del "ideal salvaje y estúpido" que tan gratuitamente atribuye D. Ezequiel A. Chávez a la vida y educación en la época precortesiana (Chávez 1958: 62).

Hemos visto que los nahuas concibieron a la persona como *rostro* y *corazón*, es decir:

dinamismo de la voluntad y la concentración máxima de la vida en el corazón, que era donde *residía* la conciencia moral, no exenta de intelectualidad (León-Portilla 1980: 192).

Lo que considero aquí como hombre *cabal* no es diferente de lo que entendían los nahuas por hombre maduro (*amácic oquichtli*) o quien ha asimilado totalmente el concepto de la educación impartido desde los primitivos *temachtiani* (maestros) a los sabios *tlamatinime*.

2 En algunas regiones del México actual, aún se saluda:
¿Cómo está su *corazón*?. Lo que equivale a *Usted* o *su persona*.

Concluyo con Las Casas:

Resta, pues, conceder que aquestas nuestras gentes, no solamente no fueron postreras a todas las antiguas en la crianza buena e institución de sus hijos, pero que se igualaron y algunas sobrepusieron en cosas sustanciales (Las Casas 1966: 164).

Bibliografía

Las Casas, (Fray) Bartolomé de (1966):

Los indios de México y Nueva España. México.

Clavijero, Francisco Javier (1958):

Historia antigua de México. 2 tomos. México.

Chávez, D. Ezequiel A. (1958):

La educación de México en la época pre-cortesiana. México.

Durán, (Fray) Diego de (1951-1952):

Historia de las Indias de Nueva España y islas de Tierra Firme. 2 tomos. México.

Garibay Kintana, Angel María (1964):

La literatura de los aztecas. México.

Garibay Kintana, Angel María (1965):

Poesía náhuatl. México.

León-Portilla, Miguel (1958):

Siete ensayos sobre la cultura náhuatl. México.

León-Portilla, Miguel (1959):

La filosofía náhuatl estudiada en sus fuentes. México.

León-Portilla, Miguel (1961):

Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares. México.

León-Portilla, Miguel (1980):

Toltecáyotl. Aspectos de la cultura náhuatl. México.

Sahagún, (Fray) Bernardino de (1956):

Historia general de las cosas de Nueva España. 4 tomos. México.

Soustelle, Jacques (1956):

La vida cotidiana de los aztecas en vísperas de la conquista. México.