



---

## **La educación y el tiempo del Otro. De conquistas y (des)apropiaciones**

---

Por DANIEL CARLOS BERISSO  
MARÍA VIRGINIA BRUNO

beridani@gmail.com  
mariavirginiabruno4@gmail.com

*“La impaciencia de los peces, pienso en la paciencia, la impaciencia de estos peces que están aquí (...) En todo caso, cada vez que estoy frente a un animal que me mira, la primera pregunta que me hago en relación a la proximidad, a la infinita distancia que nos separa, es la pregunta por el tiempo. Vivimos en el mismo instante y, sin embargo, tienen una experiencia del tiempo absolutamente intraducible. Y además están, como yo, sometidos (...) a la buena voluntad de sus amos.” J. Derrida*

En el documental *D'Ailleurs*, el filósofo J. Derrida presenta la imagen de un tiempo absolutamente intraducible. Ubicado delante de una gran pecera, reflexiona acerca de la infinita distancia que interpela desde el animal que lo mira; y la mirada en cuestión bien puede entenderse como la epifanía de lo que E. Lévinas llamó “el tiempo del otro”. Se podría asociar esta elocuente imagen con otras metáforas que ligán el tiempo a la alimentación y la captura. Así se obtendría al niño alimentando a sus peces para someterlos al cronómetro artificial de su hábitat de vidrio, o al pescador que “alimenta” tramposamente al animal a través de una carnada, para luego convertirlo en su propia comida.

La educación está plagada de significantes que aluden al tiempo y a la alimentación. Tómense, por ejemplo, dos conceptos pilares: “carrera” y “alumno”. En relación a la temporalidad, y al denominado “tiempo curricular”, resulta interesante señalar que, etimológicamente, la palabra “curriculum” proviene del latín “currere” (correr) y de ahí deriva “carrera”. Esta asociación conlleva el dominio de un tiempo occidental y moderno - “homogéneo y vacío” al decir de W. Benjamin- que restringe el paso a un espacio extenso (R. Descartes), y cuya demora comporta el riesgo de quedar a destiempo y, por lo tanto, rezagado.

Con respecto a la alimentación, basta con evocar que la palabra “alumno” significa etimológicamente “el que es alimentado”. Y si el tiempo moderno, estrictamente cronometrado, deriva del Dios griego *Krónos*, cuyo mito lo describe como “quien devora a



sus hijos”, se obtiene la semblanza de un tiempo antropófago, un tiempo que se alimenta de otros; que transforma la natalidad en mismidad.

El símbolo de la Conquista en general, y en particular la Conquista de nuestra América, presenta la posibilidad de ser interpretada, en este caso en su dimensión pedagógica, en base a dichos campos semánticos del tiempo y la alimentación. Para empezar, y en concordancia con los análisis de A. Roig, obsérvese la incidencia de la categoría de “experimento” en las formas pedagógicas impuestas por los misioneros cristianos<sup>1</sup>. De algún modo, sin que esto haya sido deliberadamente pautado, la programación de actividades y prácticas evangelizadoras estaba orientada por un tiempo utópico que concebía a América como *tópos* privilegiado de una cronología salvífica que anudaba la tradición griega y la judía<sup>2</sup>. Si, como plantea E. Dussel, Modernidad y Conquista marchan juntas y, como señala G. Agamben: “(...) la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna” (Agamben, 2011: 13), entonces, bien puede afirmarse que la Modernidad gestionó, desde el comienzo, la conversión en *tabula rasa* de la “experiencia” de los pueblos conquistados. Dicho en términos agambenianos, la Modernidad ha reducido la “experiencia propiamente dicha” -aquella que denota una implicación subjetiva y una dimensión pasional-, a “experimento” -en tanto que experiencia objetivada y, por tanto, regulada por criterios racionales/instrumentales-; ha agotado la dimensión temporal en lo cronológico, en un tiempo “puro” y homogéneo anulando, así, la posibilidad de que acontezcan las distintas temporalidades.

*Krónos*, entonces, que en la lengua griega “indica una duración objetiva, una cantidad mensurable y continua de tiempo” (Agamben, 2011: 103), fue “devorándose” a los nativos

---

<sup>1</sup> La obra de Vasco de Quiroga en Michoacán (México), en pleno siglo XVI, constituye un ejemplo relevante de estos experimentos utópicos. Este obispo se ocupó de crear organizaciones comunitarias denominadas “hospitales”, inspiradas en principios moreanos, tales como la comunidad de bienes, el rechazo del lujo y de los oficios destinados a fomentarlo y una magistratura familiar y electiva. El proyecto evangelizador, en este caso, era considerado inviable en el contexto que planteaban las políticas de la Corona; se debía, por lo tanto y en función de esa finalidad, separar indígenas y misioneros en comunidades para extraerlos del sometimiento a los regímenes de trabajo impuestos por la administración colonial (Roig, 2008: 227).

<sup>2</sup> El hecho de que “Utopía” sea una isla, expresa una coincidencia de los planteos narrativos de T. Moro con la tendencia hacia los “experimentos racionales” propios de la ciencia experimental moderna. En este caso, se trata de separar al hombre de su contextualidad para comprenderlo a la luz de formas “puras”, no distorsivas, en el desarrollo de su carácter (Bonilla, 2004: 6).



de los territorios conquistados en una lógica que supo combinar la asimilación y la excreción, la fagocitación cultural y el exterminio. Sin embargo, las formas más cruentas de avasallar al Otro buscaban su justificación (*iustum bellum*) en el combate de determinadas prácticas aberrantes, muchas veces reales, otras imaginadas o inventadas ex profeso. Es así que el canibalismo cultural de *Krónos* debió justificarse, paradójicamente, en la salvaje hostilidad de los nativos para con sus “visitantes”, y en los rituales antropofágicos de aquellos<sup>3</sup>. De ahí que la doble lógica del canibalismo sea central para pensar la metáfora pedagógica de la Conquista.

La crónica del desembarco europeo en tierras americanas evoca aquellos sueños e imágenes idílicas de los conquistadores proyectadas sobre los nativos. Dichas fantasías exhiben la doble faceta de lo paradisiáco y lo ominoso; de la excitación festiva ante una otredad con supuestas virtudes edénicas se pasaba a la fobia muchas veces despertada ante los indios, visualizados como la encarnación misma de lo inhumano o lo “monstruoso”. En la relación con aquello más temido resuena aquel pensamiento que F. Nietzsche expusiera en *Más allá del bien y del mal*: “Quien con monstruos lucha cuide de no convertirse a su vez en monstruo. Cuando miras largo tiempo a un abismo, también éste mira dentro de ti.” (Nietzsche, 2007: 106). La aventura de la Conquista encarnó el doble “abismo” de la transformación en aquello con lo que supuestamente se estaba peleando, derivada de la proyección de lo monstruoso europeo en aquel “salvaje” construido a medida del proyecto invasor.

### **La Conquista y la simbólica antropofágica**

El docente es quien “alimenta”. La antropofagia no consiste en alimentar o ser alimentado desde afuera, sino en devorar al otro y/o asimilarlo. La víctima pasa a la interioridad de un victimario como energía nutricia de su “cuerpo” voraz. Antropofagia y educación son dos prácticas etimológicamente asociables y, a la vez, antitéticas.

---

<sup>3</sup> De hecho, la “violación” de las leyes “universales” de hospitalidad por parte de los indios, habilitaba el derecho de conquista. En la argumentación de Francisco de Vitoria: “era el único motivo racional que tornaba la toma violenta de las nuevas tierras en defensa propia (!)” (Grosso, 2014: 4).



El “caníbal” también simboliza lo grotesco, la brutalidad alimenticia, acorde a la bestialidad animal, que necesita más que nadie de rigor e instrucción. Así aparece en *La Tempestad* de W. Shakespeare bajo la figura del tosco sirviente de Próspero, Calibán, cuyo nombre surge de la transliteración de la palabra “caníbal”. Próspero, a su vez, es la figura emblemática del conquistador; quien roba la isla al salvaje y le presenta “su” mundo como imagen del mundo verdadero. Según interpreta R. Fernández Retamar, Calibán aprende de su señor y maestro a insultar, y se apropia de la lengua enseñada para maldecir a su Amo en su propio idioma<sup>4</sup>.

### **La interacción dramática**

En el diario de navegación de Colón, aparecen las primeras menciones europeas que darían material para aquel símbolo de la barbarie americana: “hombres de un ojo, y otros con hocicos de perros” (*Diario* 4.11.1492 en Todorov, 2003: 24). La semblanza -y hasta el nombre- de “caníbal” deriva de los Caribes y contrasta con otra imagen, la del taíno, que es definido como manso o temeroso. El caribe es el hombre bestial; en términos pedagógicos, es el de dudosa educabilidad, el duro o resistente ante la lección “humanista” proveniente de la prédica evangelizadora.

La asociación de barbarie y canibalismo como argumento justificador de violentas persecuciones y cruzadas, es un tema de tradición en el interior del mundo europeo. Ya hacia el siglo II, entre los romanos, estaba muy difundida la opinión de que los cristianos

---

<sup>4</sup> Tomando a América como equivalente simbólico de la figura femenina en tanto tierra invadida y conquistada, y en referencia a la imagen sublimada del canibalismo como significante de la resistencia, es interesante la metáfora de la denominada “mantis religiosa”. El animal presenta un comportamiento canibalístico, siendo la conducta amoratoria de la hembra adulta lo que ha despertado especial interés. En efecto, durante el periodo de apareamiento la hembra, que siempre es de mayor tamaño que el macho, se torna agresiva, y esto la lleva, en ocasiones, a comerse a su pareja en el momento mismo del acto sexual o al finalizarlo, comenzando por su cabeza. Pese a ello, el macho no huye, sino que busca reproducirse aún frente al potencial peligro que ello conlleva para su propia existencia. La figura de la “mantis religiosa”, y la particularidad de su comportamiento, de su “amor devorador”, ha despertado gran interés y curiosidad -así como también temor y desconfianza-. Desde el Psicoanálisis, J. Lacan la ha evocado para ilustrar su explicación de ciertos fenómenos, tales como la angustia. En el presente contexto, traemos este caso como nota de posible ampliación en el marco de un simbolismo que puede acudir a la señalada afinidad de América con el “factor femenino” dada su exuberancia, su fuerza oculta y la doble sensación de placer y miedo que el territorio produjo en los conquistadores. Es un ejemplo más de la posible asociación simbólica de ciertos actos de “canibalismo” como figuras de la resistencia ante el poder (fálico) del invasor.



practicaban “el asesinato ritual y el canibalismo” (Cohn, 1987: 27), idea que luego los católicos trasladaron a las prácticas de las sectas heréticas. Ahora bien, más allá de las leyendas que adjudicaban un carácter fáctico a estas atrocidades, la figura del canibalismo fue adoptando un cariz simbólico a través de la pluma de filósofos como M. de Montaigne (*Des cannibales*). Finalmente, el símbolo del Calibán nutrió la retórica de intelectuales conservadores como E. Renán (*Calibán, continuación de La Tempestad*, 1878) para referirse al “populacho” que manifestaba en los sucesos de la Comuna de París (Cfr. Vior, 2000: 93).

El gran salto americanista se produce con E. Rodó cuando en su *Ariel* desvía la figura del caníbal hacia la órbita del dominador. En ello puede leerse el hallazgo de un *Krónos* devorador, geopolíticamente implantado, que se nutre del sudor y empaña las mentes de los hijos de nuestra tierra. La idea de la Bestia trasladada a la figura de “el Coloso del Norte”, invierte sensiblemente la convicción sarmientina de que la educación norteamericana representaba el progreso, es decir, la natalidad simbólica de los pueblos del Sur.

Más adelante, en autores como A. Ponce o los mencionados Roig y Fernández Retamar, se produce el giro subalterno de la cuestión. La figura de Calibán pasa a reivindicarse como sublimación que en un símbolo concentra la voracidad de lo propio frente a las pretensiones del invasor/dominador. La expresión de quien toma la lengua del maestro colonizador para maldecirlo, esto es, enfrentarlo, con su propio lenguaje, adquiere un carácter de resistencia pedagógica. El colonizado, entonces, es quien toma la carnada del conquistador como alimento de sí para imponerse sobre él. El débil se apropia de la mismidad del intruso para usar sus armas culturales y pedagógicas como insumo nutriente de su propia natalidad. Esta idea de que al imperialismo pedagógico o cultural hay que responderle con una militancia que asuma la forma simbólica de la “antropofagia”, representa el núcleo político y estético del Movimiento Antropofágico brasileño encabezado por Oswald de Andrade (1928). También el argentino R. Kusch parece congeniar en este punto a través de la idea de “fagocitación”, que en *América profunda* es definida como “(...) absorción de las pulcras cosas de Occidente por las cosas de América, como a modo de equilibrio y reintegración de lo humano en estas tierras” (Kusch, 2009: 18). Es importante destacar que Kusch se refiere a la fagocitación como “especie de dialéctica” o, más bien, “interacción dramática”. La lógica



invasor-invasado describe entonces un juego estratégico donde el conquistado dispone de una técnica legítima para apropiarse del discurso dominante y reconvertir la colonización pedagógica en elemento revitalizador de su matriz cultural.

Ahora bien, más allá de la plausibilidad que pueda concederse a este recurso donde el aprendizaje del dominado retorna como efecto boomerang sobre el discurso colonizador: “maldecir al amo en su lengua”, la estrategia de referencia no encuentra legitimidad plena si no entra en contacto con otra dimensión de la educación donde ésta se muestra irreductible a la dialéctica invasor-invasado. Nos referimos a la lógica del recibimiento y la novedad que encuentra su expresión más adecuada en la metáfora de la natalidad. Para analizar esta dimensión, valga examinar el campo estructural que se descubre a partir de la llamada “ley simbólica”.

### **La ley simbólica y la simbólica de la Conquista.**

La educación como “natalidad” se opone a la “colonialidad”, pero no lo hace planteando una simetría absoluta entre las distintas singularidades. No se trata de que los criterios aportados por una concepción lineal y continua de tiempo hayan de ser dejados completamente de lado. Por el contrario, se suscribe la idea de que hay y debe haber una necesaria asimetría entre educando (niñez) y educador (adulthood); pero, habría que agregar, ella no es suficiente en tanto no agota ni determina los vínculos entre subjetividades.

En relación a esta necesaria asimetría, el concepto de “ley simbólica” trabajado y retomado por varios autores, entre ellos por M. B. Greco, resulta aquí relevante. Frente a la incertidumbre propia de nuestra época, dicha ley, señala la autora, se presenta como una certeza: establece la imposibilidad de que “quienes llegan” no sean recibidos y de que “quienes ya están” no sean los que los reciben; es decir, prescribe que en el acto de recibimiento sean “los viejos” quienes reciban a “los nuevos” (Greco, 2011: 9-32). De manera que dicha ley, no escrita pero estructurante/constitutiva de la subjetividad, ordena y delimita lugares, los fija como no intercambiables trazando una clara distinción entre ellos. Pero a la vez que prohíbe la indiferenciación, habilita/abre espacios. Se trata de una ley que requiere de sostenes para poder dar lugar a “los que llegan”, de figuras que medien para poder



materializarse. Como puede apreciarse, en estas palabras resuena H. Arendt y su concepción de la “natalidad”, en tanto sostiene que cada nuevo nacimiento conlleva, por un lado, la *novedad* del recién llegado y, por otro lado, la *responsabilidad* del adulto que lo recibe (Arendt, 1996: 186). Allí los niños, aquí los adultos.

P. Meirieu, por su parte, también ha trabajado el concepto de “ley simbólica”, y se expresa en términos similares a los de Arendt al decir que es el adulto quien hace las presentaciones, quien *media*, podría decirse, entre el niño y el mundo, quien los presenta. Dado el mundo y llegado el niño, los pone en comunicación.

De lo dicho se desprende que la “ley simbólica” posee un estrecho vínculo con la concepción cronológica del tiempo, en tanto los lugares que fija remiten a lo etariamente determinado. Pero esto no es suficiente, porque de serlo se correría el constante riesgo de derivar de ello una autoridad entendida en términos de superioridad y dominio, apelando al criterio etario y, culturalmente, a una idea de “acumulación de experiencia” en base a una imposición unilateral y monológica de la experiencia y el tiempo de una cultura dominante. Greco se pregunta si, conservando la asimetría, se puede pensar una autoridad que escape a la identificación con la superioridad o la jerarquía (Greco, 2011: 16). A nuestros fines, podría preguntarse si el criterio etario que determina a Europa como el “viejo continente” habilita al dominio de lo supuesto “nuevo”, y en base a qué criterio cronológico se establece dicha diferencia de “edades”.

Volviendo a fuentes ya clásicas, es notorio el peso simbólico de estas alusiones al tiempo de vida en el discurso pedagógico europeo. Es conocida la reivindicación de la autonomía que I. Kant realiza en *¿Qué es la Ilustración?* (Kant, 1978: 25), articulando metáforas temporales a la órbita de la autoridad y la obediencia. En efecto, allí responde a dicha pregunta señalando que ella (la Ilustración) implica el pasaje de la “minoría” a la “mayoría de edad”. Con ello se alude al pasaje de toda forma de tutelaje o *heteronomía* al plano de la *autonomía* del sujeto, entendiendo a esta última como la capacidad de hacer un uso legítimo de la propia razón. La concepción de la niñez como prolegómeno de una adultez cualificada como “autonomía”, atañe al deslizamiento del significante “infancia” en la identificación del nativo americano. Esto queda muy claro ya desde el comienzo de la *Pedagogía* del filósofo





alemán. Allí Kant, contradiciendo al mismísimo J. Rousseau, ataca la teoría del “buen salvaje” y hasta se anima a considerar a los americanos como poseedores de una infancia -etimológicamente: “carencia de voz”- difícilmente remediable. Por eso, dicho en sus palabras:

(...) ha de aplicarse la disciplina desde muy temprano, porque en otro caso es muy difícil cambiar después al hombre; entonces sigue todos sus caprichos. Se ve entre los salvajes que, aunque presten servicio durante mucho tiempo a los europeos, nunca se acostumbrarán a su modo de vivir; lo que no significa en ellos una noble inclinación hacia la libertad, como creen Rousseau y otros muchos, sino una cierta barbarie: es que el animal aún no ha desenvuelto en sí la humanidad. (Kant, 1983: 1).

Para Kant, una generación educa a otra emplazando la coacción de las leyes de la humanidad, y sólo mediante esto se puede lograr la autonomía y la libertad. En general, desde los proyectos pedagógicos de corte moderno (incluso desde Rousseau y su *Emilio*), la infancia es vista como carente, como *tabula rasa* o vacío a “poblar” y modelar de acuerdo con un tipo ideal de humanidad. Nótese la afinidad en la cadena simbólica: “infantes”, “caprichosos”, “salvajes”, “animal aún no desenvuelto”, que verifica la trama equivalencial entre América y “minoría de edad”. Y cómo este “vacío” que debe poblarse y modelarse “a la europea” ha sido luego identificado como “desierto” por los “padres fundadores” del Estado-nación, y de nuestro sistema educativo. Resulta llamativa, asimismo, la calificación de “primitivos” atribuida a los pueblos americanos. En efecto, si bien “primitivo” denota “lo primero”, simbólicamente ha quedado equiparado a “lo rústico”, a “aquello que hay que pulir”, a “lo salvaje”. En última instancia, en los calificativos atribuidos está presente la clásica distinción moderna entre naturaleza y razón, y el privilegio indiscutido otorgado a esta última.

De este modo, el “viejo continente”, en tanto adulto y “mayor de edad”, se autoimpuso como “responsable” de “alimentar” al “nuevo/infante continente” con su cultura, nutriéndolo de “humanidad” o “civilización” -términos éstos intercambiables desde el punto de vista del “invasor”-, como si el “infante” aún no pudiera ser considerado “humano”. La caracterización del “viejo mundo” como portador del “mundo” por antonomasia y del “nuevo mundo” como instancia virginal y receptora, reconstruye una idea aristocrática de lo viejo





asociado a lo sabio, que al interior de Europa empezaba a desacreditarse con la impugnación moderna del principio de autoridad.

En este marco, tal como analiza Boaventura de Sousa Santos, la faceta imperial del “descubrimiento” radica en que el descubridor no descubre y en ese punto está más cerca de la condición de objeto que de sujeto. Ante la presentación de un mundo supuestamente “tal como es” -como si eso fuera posible-, se cierra toda instancia dialógica con el mundo del Otro. Su cosmovisión queda ausentada o, en el mejor de los casos, “atrasada” ante una pretendida visión correcta o modelo a seguir.

El esquema de conocimiento propuesto por la Modernidad filosófica, consiste en una relación entre un sujeto que conoce y un objeto que es conocido, y dicha relación implica una “construcción”. El sujeto conoce un objeto por él mismo construido, aplicando sus propias categorías y haciendo abstracción de las particularidades. Conceptualizar consiste precisamente en eso: en generalizar y dejar a un lado los distintos matices, formando nociones “vacías” que se pretenden aplicar a distintos casos. En definitiva, esta es la operatoria propia de la razón moderna: anular la vitalidad de lo natural en aras de una pretendida homogeneidad. Este mecanismo se le revela al propio Zaratustra en un sueño:

Desde ataúdes de cristal, me miraba la vida vencida (...) Entonces un viento rugiente abrió sus hojas -de la puerta del corredor del castillo-: y entre agudos silbidos y chirridos arrojó hacia mí un negro ataúd: Y en medio del rugir, silbar y chirriar el ataúd se hizo pedazos y vomitó miles de carcajadas diferentes. Y desde mil grotescas figuras de niños, ángeles, lechuzas, necios y mariposas grandes como niños algo se rió y se burló de mí y rugió en contra mía. (Nietzsche, 2007: 198-199).

Esta imagen ilustra poéticamente la momificación de “lo vital” a que conduce la conceptualización; es decir, la muerte de lo contingente, de la diversidad, de lo “bestial” o, de modo englobante, de lo otro que la razón. Sin embargo, y pese a todas estas características que parecen ir en contra de una “experiencia” propiamente “otra” -para nuestro caso, americana- la historiadora A. Puiggrós, lee en clave crítica cierta imagen pesimista que puede extraerse de las sospechas nietzscheanas o, luego, agambenianas, que desde el centro de Europa se lanzan contra una Europa misma, culturalmente agotada, desencantada, con su experiencia vital empobrecida. Si bien menciona como escena fundante de la pedagogía



latinoamericana la imposición de los llamados “Requerimientos” que exigían fidelidad y sometimiento a la Corona española y a la Fe Católica, también destaca algo que bien podría asociarse a la “natalidad”: el Colegio de Traductores de Santa Cruz de Tlatelolco. Allí religiosos, como Fray Bernardino de Sahagún, hicieron traducir al latín numerosos documentos de la antigua tradición indígena, promoviendo la memoria de un tiempo “otro” y habilitando el reconocimiento de una experiencia distinta de la europea. Estas “semillas de natalidad”, aún en el drama de la Conquista, representan, para Puiggrós, jalones de una posible vía de transmisibilidad de un mundo diferente al de la “res extensa” y particularmente nuestroamericano (Puiggrós, 2005: 119).

### ***Excursus sobre Brodie***

La apreciación de que los instintos de Conquista y de reducción se debaten con la lógica del reconocimiento y la natalidad, aparece claramente en el cuento de J. L. Borges “El informe de Brodie”, que forma parte de su libro homónimo. Allí se retoma un manuscrito hallado y nunca publicado de un misionero escocés en que describe detalladamente a una tribu con que se ha encontrado en uno de sus viajes: los “Yahoos”. Su descripción atañe tanto a sus características físicas y emocionales como a sus hábitos y costumbres, y el modo en que la despliega lleva implícita una lógica comparativa en términos de un “nosotros-los otros”, primando un tinte peyorativo (“de áspero lenguaje”, “devoran cadáveres crudos”, “incapaces de fabricar objetos simples”, “insensibles al dolor y al placer”), que, de a momentos, va acompañado con asombro y hasta horror ante sus “prácticas”. Pero a pesar de considerarlos un pueblo bárbaro, el misionero realiza una reflexión que direcciona hacia el sentido del recibimiento y de la natalidad: los “Yahoos”, de algún modo, también tienen sus instituciones, su lenguaje, su jerarquía social; “ellos” representan una cultura tanto como lo hacemos “nosotros”. Este planteo genera un quiebre en toda concepción que considere a lo propio como el parámetro que permite medir y ajustar “lo otro”. En última instancia, nos lleva a preguntarnos si sería posible -y cómo- un encuentro entre “culturas” que escape a la lógica colonizadora, un encuentro dialógico que hasta podría derivar en el hallazgo de múltiples “modernidades”.





## El campo educativo y la ley simbólica invertida

A partir de lo visto hasta aquí, desde un análisis en términos del par modernidad-colonialidad, parece derivarse una inversión de la ya mencionada “ley simbólica”, en el sentido de que “quienes llegan” son “los conquistadores” y “quienes están” son “los conquistados”. Bajo esta consideración, podría hablarse de una “ley simbólica invasora”, que invierte a aquella y que hace de “la invasión” la llegada de lo “nuevo” (recuérdese que “evangelio” significa “buena nueva”), aún bajo el eufemismo de la “novedad” aplicada al lugar conquistado.

Ahora bien, en este planteo se esconde una trampa, pues la llegada de “lo nuevo” implica, en tal contexto, el borramiento de lo que hay -en América- y la imposición de lo que se trae -de Europa-. La lógica de la natalidad -por el contrario- implica el recibimiento como acto de bienvenida a un Otro, con quien se compartirá un mundo y al que se le dará un nombre o una ley, no para contabilizarlo entre nuestras cosas sino para entenderlo en su indocilidad interpelante, para comprenderlo o aún acompañarlo en su rebeldía. En la lógica de la natalidad, el Otro es siempre de algún modo el futuro o la utopía. En el caso de la Conquista de América, el “porvenir” que se le ha adjudicado a nuestro continente bajo la denominación de “Nuevo Mundo” ha sido mentiroso. Ha representado la proyección de un futuro europeo, por sobre lo que, en palabras del mismo Hegel, resultaba ser un cúmulo de pueblos “sin historia” (Roig, 1981: 131).

Trasladando la cuestión al plano estrictamente educativo, y siguiendo esta lógica, podríamos hablar en términos de un “maestro invasor” que “llega” al aula y “conquista” a quienes “están”, anulando aquello con que se encuentra y generando un espacio de *artificialidad*. En efecto, las *singularidades* de los “alumnos” quedan, de algún modo, opacadas por la siempre presente necesidad de *homogeneidad*; y asimismo, el despliegue de una pretendida *temporalidad objetiva* -vinculada a la *gradualidad*- relega a un segundo plano -o anula- las distintas *temporalidades* vivenciadas o experimentadas.

Desde esta perspectiva, lo desajustado con respecto a lo esperable es visto peyorativamente y, en este punto, surge la necesidad de encauzarlo en el surco de la



“normalidad”, que establece parámetros fijos y aceptables generando, así, seguridad. En última instancia, no se trata sino de cómo vérselas con lo Otro, que interrumpe el curso de la linealidad y disloca continuamente. Bajo una lógica invasora, se arrasa con aquello que está a fin de allanar el territorio para poder realizar una buena siembra. El denominado “cultivo” es, precisamente, eso: desmalezar el suelo -sacar aquello que no sirve- para plantar o procurar el nacimiento de los frutos.

### El campo educativo entre la estructura de la ley simbólica y el acontecimiento ético

Lévinas sostiene que el “bien” que la educación hace viable alude al “contacto”: en el estar en contacto, dice, “no se trata ni de investir al otro para anular su alteridad ni tampoco de suprimirme en el otro” (Lévinas, 1999: 147). En este sentido, no vincula el “contacto” con la idea de una “influencia estratégica”, sino con la “caricia”:

Lo acariciado no es tocado, hablando con propiedad. No es lo aterciopelado ni la tibieza de esa mano dada en el contacto lo que la caricia busca. Es esa búsqueda de la caricia lo que constituye su esencia, por el hecho de que la caricia no sabe lo que busca. Este no-saber, este desarreglo fundamental es lo esencial en ella. Es como un juego con algo que se sustrae, y un juego absolutamente sin proyecto ni plan, no con lo que puede llegar a ser nuestro y nosotros, sino con algo otro, siempre otro, siempre inaccesible, siempre por venir. Y la caricia es la espera de ese porvenir puro sin contenido. (Levinas, 1999: 147).

La “caricia” entendida en estos términos nos acerca a la noción levinasiana del Otro en tanto *infinitamente* inaccesible, inaprensible, irreductible, que escapa a toda posible conceptualización y que nos exige un vínculo “des-interesado”, de “responsabilidad, sólo a partir del cual puede hablarse, propiamente, de “justicia”. La “hospitalidad”, puede decirse, es *primera*; y que sea tal significa que para poder hablar de la propia *ipseidad* es preciso que la *irrupción* del Otro ya haya *acontecido*. La ética, para Lévinas, precede a la ontología; ella es “filosofía primera”.

Ahora bien, si la ética prima por sobre todo y la ley simbólica es constitutiva del ser humano, la pregunta que emerge es si es posible -y de qué modo- conciliar en la educación las nociones de “acontecimiento” y “estructura” que una y otra implican, respectivamente. Y la respuesta parece sencilla: un encuentro ético conlleva, necesariamente, una asimetría. C. Cullen sostiene que la situación educativa es tanto simétrica como disimétrica (Cullen, 2007:



37). Disimétrica, podría decirse, en función de la ya mencionada ley simbólica: hay alguien que enseña y hay alguien que aprende, y dichos lugares están fijados. Pero, asimismo, simétrica en tanto el vínculo pedagógico lo es entre “alteridades”. Ambas nociones se mantienen en una tensión necesariamente irresoluble.

Retomando la idea de “contacto”, éste nos permite pensar en un vínculo entre alteridades que escapa a la fagocitación, en tanto vela por el resguardo de la infinita distancia que nos separa y que habilita la vivencia propia e intraducible de las distintas temporalidades. En estos términos, podría pensarse en un maestro que “conquista” a sus “alumnos”, en el sentido de acariciarlos pero sin nunca pretender apropiárselos, bajo esa otra acepción de “conquista” que, en el marco simbólico del amor bien entendido, delata una búsqueda no posesiva, siempre asociada a la irreductibilidad. Para cerrar con la metáfora de la nutrición presente a lo largo de nuestro escrito, se trataría de pensar en un maestro que provea a sus “alumnos” de condimentos o aditamentos que despierten sus ganas y potencia de actuar. Más allá de todo sustancialismo alimenticio, pensamos en un docente capaz de guiar u organizar una práctica donde la vitamina esté en el intersticio. Una lógica de potenciación recíproca donde -como quería P. Freire- de la interacción surjan nuevos rumbos y sentidos.

### **Consideraciones finales**

Tal como señala Todorov, el “descubridor” encerró en todo su nombre, “Kristóphoros” (el que lleva a Cristo) seguido de “Colón”, la doble emblemática del evangelizador y el colonizador. La acción de la cristiandad imperial -a diferencia de la hospitalidad de obispos como V. De Quiroga o B. De las Casas- consistió en la difusión de supuestas “buenas nuevas” sobre cuerpos arrasados y tiempos nihilizados. Y la acción de nombrar lo ya nombrado, bajo la convicción autoritaria del bautismo unilateral delata el espíritu de toda conquista. Conquistar es imponer un nombre en la superficie, una borradura, sobrenombrar así, violentamente, cada cosa y, con ello, instalar una ley y un tiempo únicos. Según Todorov, a Colón poco le interesaban las palabras de los demás. De ese modo, quería ejercer sus bautizos en función de sus exclusivas coordenadas espaciales y cronológicas. Establecer identificaciones “justas” pues, al decir de Todorov: “el dar nombres equivale a tomar posesión” (Todorov, 2003: 35).





Sin embargo, la natalidad también implica un tiempo de espera y un bienvenido a quien se recibe con un *nómos* y un mundo. La educación tiene algo de original y algo de impuesto, algo de natalidad y algo de conquista; pero cuando la conquista borra las huellas de la natalidad, allí sí la pedagogía es un claro instrumento de penetración y dominio.

Imbuido en esta simbología que despierta la reflexión sobre el *ego conquistador*, E. Dussel recurre a la metáfora del “filicidio” en su *Pedagógica*, para referirse justamente a la Conquista, y su colonialidad derivada, como aquello opuesto a lo que aquí hemos descrito como “natalidad”. Según Dussel, el “hijo” es lo nuevo cuya exterioridad ha sido negada. La expresión educativa de la matanza simbólica del Otro, entonces, es que su mundo -su cultura (africana, asiática, latinoamericana)-, no ha sido comprendido ni incluido en el sistema escolar, universitario o en el de los medios de comunicación (Dussel, 2011: 147).

Ahora bien, si la colonización pedagógica puede ser leída como lo contrario de la natalidad, esto se articula simbólicamente con la leyenda del Dios griego *Krónos*, según la cual éste devoró a sus hijos. La Conquista ha seguido -cultural y pedagógicamente hablando- una deriva opuesta a la de la educación como alimentar *al* Otro (alumno). Se ha alimentado *del* Otro -a lo *Krónos*- en el sentido de la subsunción en su mismidad: lo ha negado en el curso de su expansión voraz. Sin embargo, también hemos visto que el avasallamiento buscó humana justificación en la supuesta falta de “hospitalidad” del invadido. Y el salvoconducto encontrado vuelve a la imagen del comerse los unos a los otros, ahora en un sentido más empírico: eran salvajes, eran caníbales.

Pero más allá de la facticidad o no de tales prácticas, términos tales como “Calibán” (de “caníbal”), “antropofagia” o “fagocitación”, han sido usados como símbolos de resistencia cultural en el sentido de apoderarnos de las categorías del invasor para nutrirnos contra él usando su propio lenguaje. Al fin y al cabo, el término “Latinoamérica” es un nombre impuesto por un político y economista francés, Michel Chevalier (1806-1879), para legitimar los intereses imperialistas de Francia sobre nuestro continente frente a las sucesivas avanzadas de los norteamericanos sobre México (1862). Hoy utilizamos “Latinoamérica” y “América” (por Américo Vespucio), y no el nombre original de *Abya Yala* dado al continente



americano por el pueblo *Kuna* de Panamá y Colombia, antes de la oleada de “nombres justos” impuestos por Cristóbal Colón y los europeos.

Este recurso de agenciamiento de símbolos por parte del dominado, por el cual la pedagogía invasora termina “nutriendo” aún a despecho de su proyecto ideológico, corre en las antípodas de la noción de “natalidad”. Si la metáfora de la natalidad pone el acento en el recibimiento del lado del docente, la metáfora de la fagocitación pone el acento en la resistencia del lado del alumno. No obstante esta diferencia de acentuación, la lógica de la responsabilidad y la de la resistencia se necesitan. No es deseable que una borre el campo de acción de la otra. Aún cuando la natalidad parece ser primigenia, de acuerdo con el esquema levinasiano de “acontecimiento ético”, la fagocitación puede servir como estrategia *post festum* ante los procesos de conquista y sus falsas natalidades. El olvido de la colonialidad, y su inversión de la ley simbólica, puede llevarnos a una posición ingenua de celebración incondicional de pedagogos e instituciones vigentes. Pero el borramiento de la educación como instancia de caricia y recibimiento, puede conducirnos a una posición soberbia y por demás ingrata.

Las metáforas de la natalidad y la fagocitación en clave educativa nos conducen tanto a “la distancia infinita de esos peces que nos miran”, como a la rebeldía ante la “buena voluntad” de sus amos.





## Referencias

- AGAMBEN, G., (2007), *Infancia e historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AÍNSA, F., (1999), *La reconstrucción de la utopía*, Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- ARENDT, H., (1996), *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona: Península.
- BÁRCENA, F. y MELICH, J-C., (2000), *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BONILLA, A., (2004), “La Utopía de Tomás Moro y el Descubrimiento de América”; *Nuestra Historia*, Volumen XXXI, N° 51, pp. 5-34.
- BORGES, J. L., (1998), *El informe de Brodie*, Barcelona: Alianza.
- COHN, N., (1987), *Los demonios familiares de Europa*, Madrid: Alianza.
- CULLEN, C., (1997), *Crítica de las razones de educar*, Buenos Aires: Paidós.
- CULLEN, C., (2007), *Resistir con inteligencia. Reflexiones éticas sobre educación*, México: Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C.
- DOCUMENTAL *D’Ailleurs, Derrida - Por otra parte, Jacques Derrida-*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2dFM1OO315k>
- DUSSEL, E., (2011), *Filosofía de la liberación*, México: F.C.E.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, R., (2000), *Todo Calibán*, La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- GRECO, M. B., (2007), “Autoridad, ley y palabra”. En *Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar*, Buenos Aires: Aique, pp. 157-168.
- GRECO, M. B., (2011), “Acerca de una ley estructurante y el “vivir juntos” en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación”. En *Cátedra Abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, pp. 9-32.
- GRECO, M. B., (2011), *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Rosario: Homo Sapiens.
- GROSSO, J. L., (2014), “Hospitalidad excesiva, semiopraxis crítica y justicia poscolonial”. En Haber, A. y Shepherd, N. (eds.) *After Ethics. Ancestral voices post-disciplinary worlds in archaeology*, New York: Springer Press, pp. 5-42.



KANT, I., (1978), “¿Qué es la Ilustración?”. En *Filosofía de la Historia*, México: F.C.E., pp. 25-38.

KANT, I., (2003), *Pedagogía*, Madrid, España: Akal.

KUSCH R., (2009), “América Profunda”. En *Obras Completas*, Tomo IV, Rosario: Ed. Ross.

LÉVINAS, E., (1999), *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca: Sígueme.

LÉVINAS, E., (2012), *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme.

MEIRIEU, P., (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes.

NIETZSCHE, F., (2007), *Más allá del bien y del mal. Preludio de una filosofía del futuro*, Buenos Aires: Alianza.

NIETZSCHE, F., (2007), *Así habló Zaratustra*, Buenos Aires: Alianza.

PUIGGRÓS, A., (2005), *De Simón Rodríguez a Paulo Freire, Educación para la integración iberoamericana*, Bogotá: Editorial Convenio Andrés Bello.

ROIG, A., (2009), *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, Buenos Aires: Una Ventana.

SANTOS, B., (2006), *Una epistemología desde el Sur*, Buenos Aires: Siglo XXI.

TODOROV, T., (2003), *La conquista de América. El problema del otro*. Buenos Aires: Siglo XXI.

VIOR, E., (2000), “Visiones de Calibán, visiones de América”. En *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Año 2000, N° 17, pp. 89-103.

