

LA TRAMA DE LO DIDÁCTICO EN LA EVANGELIZACIÓN DE LAS INDIAS : DIVERSIDAD CULTURAL Y DOMINACIÓN

A TRAMA DO DIDÁTICO NA EVANGELIZAÇÃO DAS ÍNDIAS:
DIVERSIDADE CULTURAL Y DOMINAÇÃO

Recebido em: 12 de janeiro de 2025

Aprovado em: 17 de março de 2025

Sistema de Avaliação: Double Blind Review

RCO | a. 17 | v. 1 | p. 159-179 | jan./jun. 2025

DOI: <https://doi.org/10.25112/rco.v1.4125>

Adrián Baeza-Araya abaeza@uchile.cl

Magister en Literatura Chilena y Doctor en Estudios Culturales por la Universidad de Chile (Santiago/Chile).

Docente e investigador en didáctica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile (Santiago/Chile).

Ana Arévalo-Vera aarevalo@uchile.cl

Doctora en Pedagogía de la Universidad de Barcelona (Barcelona/España).

Profesora de Filosofía y Magister en Bioética de la Universidad de Chile (Santiago/Chile).

RESUMEN

El artículo propone el surgimiento de la pedagogía moderna y la trama fundacional de lo didáctico en el contexto de la polémica por el dominio y la evangelización de los pueblos americanos en el siglo XVI, centrándose en el *Procuranda Indorum Salute* del jesuita José de Acosta, quien pretendió zanjar la disputa entre Bartolomé de Las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda. Desde la perspectiva de la resignificación latinoamericana de la didáctica como disciplina de la enseñanza y la formación de sujetos como práctica social histórica, política y contradictoria, el texto rastrea los trazos del pensamiento didáctico en el discurso evangelizador referido a la naturaleza antropológica de los sujetos históricos y su recorte en figuras didácticas que establecen ciertos vínculos a partir de prácticas y saberes europeos tendientes a su redención espiritual e inserción en el plan imperial español. Se concluye que esta pedagogía situada en un contexto colonial constituyó un imaginario estabilizador del fenómeno de la formación en un vínculo estructural geoculturalmente referenciado entre educación y dominación. Esto se tradujo en una racionalidad articuladora que al negar la diversidad cultural situó a los pueblos americanos como "discípulos" de Europa, perpetuando una relación asimétrica de poder y conocimiento.

Palabras clave: Pensamiento didáctico; Diversidad Cultural; Barbarie; Evangelización; Imperio español.

RESUMO

O artigo propõe o surgimento da pedagogia moderna e a trama fundacional do didático no contexto da polémica sobre o domínio e a evangelização dos povos americanos no século XVI, com foco no *Procuranda Indorum Salute* do jesuíta José de Acosta, quem buscou resolver a disputa entre Bartolomé de Las Casas e Juan Ginés de Sepúlveda. Sob a perspectiva da resignificação latino-americana da didática como disciplina do ensino e da formação de sujeitos como prática social histórica, política e contraditória, o texto pesquisa os traços do pensamento didático no discurso evangelizador do autor relacionado à natureza antropológica dos sujeitos históricos e sua redução em figuras didáticas que estabelecem certos vínculos a partir de práticas e saberes europeus voltados à sua redenção espiritual e inserção no plano imperial espanhol. Conclui-se que essa pedagogia, situada em um contexto colonial, constituiu um imaginário estabilizador do fenômeno da formação em um vínculo estrutural geoculturalmente referenciado entre educação e dominação, o que se traduziu numa racionalidade articuladora que negando a sua diversidade cultural, posicionou os povos americanos como "discípulos" da Europa, perpetuando uma relação assimétrica de poder e conhecimento.

Palavras-chave: Pensamento didático; Diversidade Cultural; Barbárie; Evangelização; Império espanhol.

1 INTRODUCCIÓN¹

Uno de los consensos importantes en la didáctica como disciplina es su origen en la Didáctica Magna de Juan Amós Comenio (Mallart, 2001; Runge, 2013; Aguirre, 2017; Vargas, 2021). Empero, la obra comeniana acoge discursos previos que posibilitaron la construcción del imaginario posterior sobre situaciones de enseñanza, cuyas huellas se perciben en la idea de que “el fin del ser humano es salir del estado salvaje y perfeccionar sus características, de las cuales es partícipe porque fue hecho a imagen y semejanza de Dios”(Prada, 2022, p.94), visibles en sus referencias a sujetos bestiales, monstruosos o ferales como antípodas del alumno. Tales huellas derivan de las ideas de autores que contendieron en la polémica del siglo XVI por la condición de los indios y el derecho español a la dominación en América: Ginés de Sepúlveda (1490-1573), Bartolomé de Las Casas (1484-1566) y, en particular, José de Acosta (1540-1600). En cuanto España fue reconocida en su derecho a la dominación imperial y en la que los pueblos americanos aparecieran como evangelizables, la controversia articuló la posibilidad de una relación educativa, construyendo un cierto vínculo entre sujetos metropolitanos y americanos que siendo misional era también pedagógico (Zorilla, 2012) y puede ser leído como didáctico. Para esto, adoptamos la perspectiva de la resignificación latinoamericana de la didáctica que la entiende como disciplina de las prácticas sociales de formación, situadas en un sentido histórico, cultural y político que exige una mirada interpretativa y crítica consciente de las contradicciones y tensiones del fenómeno didáctico (Barco, 1975; Candau, 1982; Behares, 2004; Pimenta, 2013; Anónimo, 2017). Distinguimos, con Behares (2004), la didáctica “como corpus deóntico que incluye discursivamente proposiciones sobre un ser y un deber ser de la praxis de la enseñanza(-aprendizaje), con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones” de lo que atañe a lo didáctico en tanto “fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin”(p.13). Leemos así el discurso evangelizador como corpus portador de determinadas tramas discursivas configuradoras del fenómeno de formación, deónticas respecto de la estructuración de la acción formativa a la cual apuntan y didácticas en tanto centradas en lo interpersonal, esto es, en su instanciación dentro de prácticas y situaciones concretas. Esas tramas manifiestan un pensamiento didáctico que, en tanto “racionalidad articuladora” (Monarca, 2011), otorga unidad intencional, discursiva,

¹ En adelante, todas las citas de los autores analizados, en ésta y en la última parte, respetan rigurosamente la ortografía empleada por ellos mismos según los cánones ortográficos de la época.

al complejo de las relaciones entre conocimientos, pensamiento, prácticas, contextos y sujetos tal como son prefigurados en sus textos² tanto en proposiciones explícitas como en escenificaciones narrativas.

2 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En las indias del S.XVI, la relación educando-maestro implicaba dos supuestos polémicos. Educar indios, más allá de las diferencias aparentes, exigía la equivalencia antropológica entre invasor e invadido para conducir al último a un estado visto como deseable, fuera el de ser un cristiano en camino a la salvación, o el de un sujeto integrado al imperio. Otro fue el de la autoridad para imponer tal *projecto*, plasmado tanto en el discurso como en la práctica (real o esperada) del acto pedagógico. Visto así, de dicha polémica emergerá cierto sujeto discursivo en el *Procuranda Indorum Salute* de José de Acosta, al modelar cierta subjetividad recortándola como figura educable. En primer lugar, nos acercaremos a los principales argumentos de Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de Las Casas.

2.1 EQUIVALENCIA ANTROPOLÓGICA Y DOMINACIÓN

Al momento de escribirse el *Procuranda*, tanto Las Casas como Ginés de Sepúlveda habían afilado sus argumentos en pro y en contra de la condición de los indios durante la Controversia de Valladolid, cuyo tema de fondo, según Zorrilla (2012), "consistía fundamentalmente en una cuestión pedagógica, al menos en el sentido de que se trataba de una discusión relativa al modo más adecuado de preparar a los indios, en el ámbito natural, para la recepción de la fe sobrenatural, así como al modo más eficaz (y válido) de transmitir esta fe" (p.88). Esto requería una concepción sobre quiénes eran los conquistados, en un contexto donde, para el pensamiento dominante, los bárbaros "podrían ser, de acuerdo con las previsiones del derecho romano, esclavizados legítimamente" (Elliot, 1990, p.136). El bárbaro fue el sujeto inferiorizable por referencia a su fe o costumbres, pues su significado, desde el siglo XII: "se había aplicado en general a todos los pueblos no cristianos y, más vagamente, podía usarse para describir a cualquier raza (...) que se comportara de forma salvaje o incivil" (Pagden, 1988). Tales imágenes operan por similitud o constatación, como señalan Adorno (1988) y Dussel (1994), implicando "que la criatura así descrita era un ser humano imperfecto en algún sentido" (Pagden, p. 46). Empero, un infiel había rechazado la verdadera fe, mientras que su total ignorancia de ella haría de los indios más bien "paganos

² Fuera del plano del texto, en la acción social, cabe agregar que en la acción didáctica no hay necesariamente correspondencia con tal intencionalidad, debido a que los sujetos se implican "en función de su historicidad completa, lo que los incluye en discursos varios y polifacéticos" (Behares, 2004, p.24).

y no infieles, al menos hasta que se les predicara el evangelio, y lo hubieran rechazado" (Bethel, 1990a, p. 136).

Contra dicha visión, en su *Demócrates Segundo* (1984)³, Juan Ginés Sepúlveda, Doctor en Artes y Teología por la Universidad Complutense y cronista de Carlos V, ve a todos los pobladores, "llamados comúnmente Indios" (p.1), como bárbaros que merecen la dominación imperial⁴ mediante la guerra justa, particularmente por una causa: "aquellos cuya condición natural es tal que deban obedecer a otros, si rehúsan su imperio y no queda otro recurso, sean dominados por las armas; pues tal guerra es justa según opinión de los más eminentes filósofos" (p. 19). Esa totalización de la categoría que reduce la diversidad humana y cultural del continente era funcional a "la construcción del enemigo (...) como antípoda de la fe, la razón, la virtud y la propiedad" (Lopera, 2022, p. 375). Desde su *locus* como intelectual del imperio, sin conocimiento directo de las Indias (Elliot, 2009), Sepúlveda (1984) justifica la dominación española asumiendo, al alero de la servidumbre natural de Aristóteles, la existencia de solo dos tipos de hombres, "una clase en que son por naturaleza señores y otros por naturaleza siervos"(p.22). Unos "sobresalen en prudencia y talento, aunque no en robustez física, estos son señores por naturaleza", los segundos "tardos y torpes de entendimiento, aunque vigorosos físicamente para cumplir los deberes necesarios, son siervos por naturaleza, y añaden los filósofos que para éstos no solo es justo, sino también útil, que sirvan a los que son por naturaleza señores" (p. 22).

Dicha relación se justifica en el "imperio y dominio de la perfección sobre la imperfección, de la fortaleza sobre la debilidad, de la virtud excelsa sobre el vicio" (p.20), como ley natural que expresa "la voluntad de Dios, que quiere la conservación del orden natural y prohíbe su perturbación" (p. 5), suerte de "principio ontológico que se extiende a la totalidad de lo real"(Castilla, 2010, p.90). No obstante, evita expresamente el corolario de una esclavitud permanente, presentando tal inferioridad como redimible y, con ello, legitimando la tutela imperial: "¿qué mayor beneficio y ventaja pudo acaecer a esos bárbaros que su sumisión al imperio de quienes con su prudencia, virtud y religión los han de convertir de bárbaros y apenas hombres, en humanos y civilizados (...)? (1984, p.63). El trabajo (y los bienes) de los vencidos se

³ El *Demócrates* no fue impreso hasta 1882, en parte por la oposición de Las Casas, pero sobre todo, como indica Zorrilla (2023), por la oposición de las Universidades de Alcalá y Salamanca que lo examinaron (p.521).

⁴ Son llamativas las declaraciones hechas por el presbítero Teodoro Andrés Marcos en la introducción del libro: "nació por el año 1490 Juan Ginés de Sepúlveda, figura señora de nuestro humanismo filosófico, que había de contar entre sus timbres de gloria más preciados los de cronista de Carlos V y Felipe II, debelador de la herejía luterana, defensor contra Erasmo de la pureza evangélica, filósofo, teólogo y canonista insigne...y uno que para nosotros vale por todos: defensor del Imperio español". Ángel Losada, por su lado, sostiene que "el bando de los impugnadores de tal conquista [de las Indias] acaudillados por fray Bartolomé de las Casas, había logrado imponer su criterio cerrado y con su vocerío no dejaba oír la voz del adversario".

articulan a la relación imperial-pedagógica como recompensa propia del dominio heril, pues “digno es el mercenario de su merced” (p. 123).

Bartolomé de Las Casas, ex encomendero y fraile dominico, acude a Aristóteles, como en su controversia de 1520, para combatir la opinión general sobre los indios (Cadena, 2023). Su *Apologética Historia Sumaria* (1967) de 1552, con una postura afirmativa de la realidad humana de Indias⁵, distingue causas universales (la influencia de los cielos) y particulares (la geografía, la temperatura y el clima, la complejión física) que demuestran la equivalencia antropológica europeo-indio por su racionalidad: “cinco consideraciones principalmente, con el favor divino, explicaremos (...) porque conozcan los imperitos y codiciosos que toman por achaque y color para las sojuzgar, robar y consumir, ser de bajo entendimiento, ser infieles, idólatras y de corruptas costumbres” (p. 115). Primero, el cuerpo proporcionado, favorece a la razón:

“cuanto pues a la primera causa, que asignamos a ser la influencia de los cielos y ésta es causa universal, (...) de que los cuerpos humanos en estas Indias nacidos y criados sean proporcionales en los miembros y en todas sus partes, como vemos claro y abajo parecerá más; luego por las influencias de los cielos *para tener buenos entendimientos*” (Las Casas, 1967, p.169).

A una capacidad visual con la cual parece que “penetran los corazones de los hombres” (p.175), agrega memoria e imaginación “buenas y limpias y fuertes y aptas para ejercitar sus oficios y servir al entendimiento y representarle las formas e intenciones sensibles” (p.196). Pero no serían bastante si no se integraran en una organización armoniosa, la del sentido común, avalada “científicamente” por el buen desarrollo del lóbulo frontal, “celda del sentido común”, lo cual hace de los habitantes de América “seres de buena capacidad y aprehensión y buen juicio; lo cual hallamos en los indios por la mayor parte” (p.196).

La racionalidad del indio es validada por su capacidad de juicio para “aprehender o recibir en sí o cognoscer todas las imágenes, fantasmas o especies o sensaciones de los cinco sentidos exteriores; lo segundo, juzgar dellas, así como ésta es color y este es son” (p.196). Esa base, posible por la convergencia

⁵ Zorrilla (2008) distingue cuatro estrategias lascasianas: la descripción afirmativa de sus culturas; el continuo cotejo con las culturas de la antigüedad; su integración entre las civilizaciones humanas; y su asociación en lo negativo con culturas paganas, legitimando la evangelización.

de los cielos, edades de los padres, sobriedad en comer y beber⁶, entre otras causas, permite pasar a la civilidad de los indios. El capítulo CCLXIII de la *Apologética* (1967) concluye afirmando que poseen “las tres especies que hay de prudencia: monástica, por la cual el hombre sabe regir a sí mismo: económica, que sabe regir su casa, y política, que ordena y dispone para regir la ciudad” (p. 629). La prudencia o *phronesis*, “facultad especulativa suprema que permite a los hombres practicar la virtud” (Pagden, 1988), refuta la condición servil de los indios y afirma su libertad natural por no cumplir las condiciones que para ella establecía Aristóteles: “a) disposición natural para el trabajo con cuerpos robustos y miembros desproporcionados, b) ausencia de la capacidad de gobierno que resulta en la carencia de vida social sin ciudades ni gobernantes y c) falta del juicio de razón” (Cadena, 2023, p.94).

Tras esto, resta a Las Casas asegurar la equivalencia antropológica con los europeos. Su primera definición de barbarie *latu sensu*, basada en “cualquiera extrañez, ferocidad, desorden, exorbitancia, degeneración de razón, de justicia y de buenas costumbres y de humana benignidad” (II, p. 638), la creía aplicable también a sus compatriotas. La segunda, fundada en la carencia de la lengua del dominador y de escritura, se invalida por la reciprocidad de sus consecuencias: “como nosotros las estimamos por bárbaras, ellas también, por no entendernos, nos tenían por bárbaros, conviene a saber, por extraños”(II, p.639). Las Casas agrega que esa percepción sobre el otro nace de un “error grande”: el no reconocer que el estado de “abatimiento” por la pérdida de sus “repúblicas” y “ordenamiento” fue debido a la propia colonización, por “haberlos puesto nosotros en tan gran desorden” (II, p. 639), algo no atribuible a una condición ni anterior ni permanente de los sometidos.

En la tercera definición, *strictu sensu*, caben:

“... los que por sus extrañas y ásperas y malas costumbres, o por su mala y perversa inclinación salen crueles y feroces, y extraños de los otros hombres y no se rigen por razón, (...) no viven socialmente, y así no tienen ni sufren señores, ni leyes, ni fueros, no político regimiento no comunican en usar de las comunicaciones a la vida humana necesarias, como son comprar, vender y trocar, alquilar y conducir, hacer compañía unos vecinos con otros”(II, p. 641).

⁶ Un hecho que luego será leído negativamente, desde Bufón, como es la densidad demográfica indiana, tiene una imagen contraria y positiva en el texto lascasiano, por cuanto “hallamos *aquestas* tierras todas universalmente tan llenas de gente, que en todo el mundo parece que nunca se vio ni halló tierra tanto ni más poblada, ni donde más el linaje humano se multiplicase (...) La razón de esta multiplicación de la generación es, según regla de filosofía, (...) porque los hombres templados en comer y beber son de más fuerte y virtuosa natural *complixión*, más aptos para engendrar y para mejores hijos y de mejor *complixión* producir, que los comedores y bebedores destemplados” (p.185).

Su inhumanidad, debida a cielos desfavorables, autoriza la servidumbre natural, pues “distan mucho de los otros hombres, y tienen necesidad de quien los rija y gobierne y reduzga a vivir como hombres”, pero no le resulta aplicable a los Indios.

El último modo de ser bárbaro abarca a: “todos aquellos que carecen de verdadera religión y fe cristiana” (II, p. 645) y se divide según su relación con la cristiandad: o bien que la hayan desconocido, como los pobladores de Indias, o que la rechacen y combatan, fundando el límite entre guerra justa o injusta⁷. Lo revolucionario en la mirada lascasiana, según Mora (2020), es la distinción entre inferioridad y diferencia cultural establecida por el dominico, ubicando a los indios como “pueblos equivalentes en cultura a los Romanos y a los Griegos, lo cual los acerca por ende, a los cristianos. Este acercamiento es a la vez un reconocimiento que permite liberarlos de su estatuto de inferioridad y de servidumbre” (p.15), aunque tal diferencia cultural pierde complejidad al construirse únicamente frente a lo europeo y siempre reconociendo su necesidad de sujeción espiritual a España.

El *Procuranda Indorum Salute* (1954) surge del deseo de enfrentar las “varias y opuestas opiniones sobre las cosas de indias” y hacerlo libre de “toda parcialidad y afición a ninguno de los dos bandos”. Afirmando que “no hay nada que tanto daño cause a la intrusión y salud espiritual de los indios como la competencia entre las dos potestades, temporal y espiritual” (p.389), Acosta busca zanjar la disputa. Concuera con las Casas en lo injustificable de la guerra contra los indios⁸ y con Sepúlveda en la salvaguarda de la dominación española.

“Vemos que las Sagradas Letras respetan a los príncipes su poder (...). Así, pues, ya sea que el dominio de las Indias haya sido usurpado injustamente, ya sea (...) con derecho y debidamente, de ninguna manera es conveniente poner en duda el derecho de los príncipes cristianos a la gobernación de las Indias, que por lo demás es utilísima a los naturales para su salvación eterna” (p. 449)⁹.

En cuanto a la humanidad de los indios, Acosta (1984), distingue tres tipos de barbarie. Una es “la de aquellos que no se apartan demasiado de la recta razón y del uso común del género humano” incluye

⁷ El párrafo en cuestión parece dedicado especialmente Sepúlveda: “Hase engerido aquí esta historia de Constantino para confundir el error de algunos que dijeron que los cristianos podíamos hacer guerra a todos bárbaros, solamente por ser bárbaros, sin otra causa alguna” (Las Casas, 1967, II p651).

⁸ “Ningún derecho de guerra se concede a los nuestros a causa de la barbarie y ferocidad de los indios por grande que sea. Y porque con leyes divinas y humanas hemos echado por tierra todas las causas de hacer guerra a los indios; cerrado este camino de predicarles el evangelio, después de tenerlos sometidos por la fuerza de las armas, resta que investiguemos si queda algún otro camino para anunciar a los infieles a Cristo”. (Acosta, 1954, p.441).

⁹ La cursiva es nuestra.

a “los que tienen república estable, leyes públicas, ciudades fortificadas, magistrados obedecidos y lo que más importa, uso y conocimiento de las letras, porque dondequiera que hay libros y monumentos escritos la gente es más humana y política” (p.392). La segunda es similar, pero excluye la escritura, eje de diferenciación entre el europeo y quienes pueden tener “tanta monstruosidad de ritos costumbres y leyes, y hay entre los súbditos tanta licencia de desmandarse que, si no son constreñidos por un poder superior, con dificultad recibirán la luz del evangelio” (p.393). En la tercera categoría, sin inocencia, reconoce a las “infinitas manadas” de indios “salvajes semejantes a fieras, que apenas tienen sentimiento humano; sin ley, sin rey, sin pactos” y a los que por andar desnudos “se diferencian poco de los animales” (p.393). A quienes la integran, “hombres a medias” o que apenas lo son, “conviene enseñarles *que aprendan a ser hombres e instruirles como a niños*. (...) si resisten no por eso hay que abandonarlos, sino que si se rebelan contra su bien y salvación, y se enfurecen *contra los médicos y maestros*¹⁰, hay que contenerlos con fuerza y poder convenientes (...) hacerles fuerza para que entren en el reino de los cielos” (p. 393).

De las tres categorías, ésta cobrará importancia al representar a los sujetos que comienzan a educarse y que, siendo libres por su condición, “en sus costumbres y naturaleza son siervos” (p. 411).

2.2 EDUCANDO: FIGURA Y ANTIFIGURA DIDÁCTICA

Desligadas de su propia diversidad al ser recortadas por la mirada europea, las subjetividades del indio se anclan por igual al *locus* enunciativo imperial y heril en Sepúlveda o misional en Las Casas, en tanto *locus* europeo. Para Pagden (1988), ese recorte trató de resolver la tensión política provocada por el dominio español en América respecto de las pretensiones del papado, “cambiando la base de su argumentación de una sección de la psicología aristotélica (que trataba de la condición mental de los esclavos) a otra (que trataba de la disposición mental de los niños” (p. 23), giro que permitió dar cuenta de la “diferencia” del mundo americano como una alteridad equivalente, pero jerarquizada y sujetable tanto al poder religioso como político europeo.

La diferencia entre la mirada de Sepúlveda y Las Casas sobre la equivalencia reside en la flexibilidad hermenéutica del segundo, que permite la dislocación de su propio lugar enunciativo y su objetivación como parte del enunciado, ejercicio notable que le permite aplicar las categorías del otro al sujeto europeo y focalizar juntamente lo indio y lo europeo, atendiendo a la relación entre ambos en el marco del sistema-mundo. Acosta (1954), menos sistemáticamente, se acerca a la postura de Las Casas cuando declara que “en nuestra misma España vemos hombres nacidos en aldeas, si permanecen entre los suyos, quedan

¹⁰ La cursiva es nuestra.

plebeyos e incultos; pero si son llevados a las escuelas, o a la corte o grandes ciudades, se distinguen por su ingenio y habilidad, y a nadie van en zaga" (p.413).

Las ideas de estos autores, especialmente las de Acosta, permiten percibir el modo en que el recorte permea el imaginario discursivo del acto didáctico, cuyo soporte son los ejes de la construcción global del sujeto no-europeo. En Las Casas y Acosta (1954) el resultado es, en principio, similar: el bárbaro americano puede y debe ser evangelizado/educado. La diferencia estriba en los méritos del educando. Mientras Las Casas sienta unas bases para el reconocimiento, el *Procuranda*, texto del que nos ocuparemos, plantea una tutela paralela del traslado de la relación adulto-infante a la dupla europeo-indígena como actores de la relación maestro/evangelizador-alumno/evangelizado. Acosta jerarquiza la diferencia, la valoriza y desde allí construye una pedagogía *enquistada* en la misión evangelizadora: "no se deben señalar unas mismas normas para todas las naciones de indios si no queremos errar gravemente" pues "el asunto es ciertamente en sí difícil, por lo nuevo y por lo vario, y nuestra capacidad exigua" (p.394). Ambos, sin embargo, coinciden para Zorrilla (2016) en la intención de "hacer respetar las exigencias del derecho natural y de gentes en el ámbito indiano y facilitar, a la postre, la evangelización de los indios" (p.142). Por su lado, la voz de Sepúlveda mantiene el privilegio europeo obliterando su propio *locus, sin* entrar en esta liza, al totalizar la imagen antropofágica de los indígenas y verla -con ojos imperiales- como un obstáculo al dominio.

Algunos fenómenos importantes para el discurso de la pedagogía posterior han ocurrido en tales operaciones con la construcción de la subjetividad del educando. En el orden de los aspectos presentes, uno clave es que se ha recortado la subjetividad indígena educable como equivalente asimétrico, carencial¹¹, no deliberante y disponible, en tanto educable, para el imperio. El segundo es que surge, en el orden de lo excluido y como correlato negativo del educando, una antifigura: el bárbaro/salvaje, feroz, animalesco, lascivo, etc., como límite punible marcado por lo excedente. El tercero es que se establece la relación tutelar del evangelizador como sujeto discursivamente más pleno, presente en ambos órdenes, en calidad de maestro/adulto sobre el indígena educable y su antifigura (como peligro constante de reingreso de lo excluido, amenaza de los rasgos del actor sobre los rasgos del rol).

¹¹ Entendiendo que, frente a Acosta, para las Casas esto solo toca a la ignorancia de la fe verdadera que requieren conocer los indios.

2.3 EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN ACOSTA

El vínculo pedagógico, cuya legalidad es evangélica y económica, fundará en la infantilidad del indio una tutela civilizatoria y moral que impide “abandonarlos”. Si en Las Casas el rechazo a la religión determinaba el uso de la fuerza, para Acosta la coerción se justifica por la incompletud del indio.

“Los que creen ineptos para el evangelio a estos pobres y miserables, los que los excluyen del beneficio de la patria celeste, los que los menosprecian y los dejan perecer, oigan al Señor suyo y de ellos que les amonesta severamente: ‘mirad que no despreciéis a estos pequeñuelos, porque os digo que sus ángeles siempre ven en el cielo la cara de mi padre.’ Quien es digno del servicio de los ángeles bien merece la protección y el patrocinio de los hombres” (1954, p.407).

Acosta se toma de la anécdota bíblica en que Jesús responde a sus discípulos quién es el mayor en el reino de los cielos para representar al niño como no-adulto, operando por constatación de similitud y valorizando la carencia resultante como parte de un ordenamiento natural dado por otro ordenamiento divino. Esto es muy claro en la animalización jerarquizadora del indio: “despreciar a los bárbaros por los griegos o a los indios por los de nuestra nación, es ciertamente como tener en menos a los jumentos que a los hombres” dice Acosta (1954), y su razón es que “para ambos prepara lugar bondad de Dios, a ambos congrega en su casa” (1954, p.410). Y por si hay dudas, reconforta al evangelizador abundando en la tercera categoría de barbarie: “no te desanimes; *es un irracional, un jumento el indio o el negro.* (...) pues aunque no comprendan bien lo que oyen, no por eso dejan de aprender con la fe, lo que les basta para salvarse” (p.410.)¹².

La metáfora del niño, para referirse a indios cuya adultez como estado de autodeterminación es negada, impone en la subjetividad del educando una condición de minoría de edad epistemológica que será solidaria del rol de alumno. En pocas palabras, antes que en Comenio o en Rousseau, Acosta introduce al “niño” como factor estructural del discurso pedagógico, corresponda o no al actor real, quien se sujeta asimétricamente a un sujeto discursivamente más pleno y, por ende, con autoridad. Junto al indio/niño se alza la figura del maestro-evangelizador, como subjetividades y roles constituyentes del acto didáctico. El evangelizador/maestro como representante de un tiempo por venir “no busca el favor de los hombres, sino que espera el galardón de Dios a cambio de lo que se hace por sus *pequeñuelos*” (1954, p.521)¹³.

¹² Las cursivas son nuestras.

¹³ Todas las cursivas son nuestras.

Hija del contraste con lo europeo, la infantilidad justifica la condición carencial: "la incapacidad de ingenio y fiereza de costumbres de los indios no proviene tanto del inflojo (sic) del nacimiento o la estirpe, o del aire nativo, cuanto de la prolongada educación y del género de vida no muy desemejante al de las bestias" (p. 413). Esto, por un lado, sitúa el eje de relación maestro-discípulo en el plano de los saberes que podrían redimirlos de su condición, aunque, por otro, apunta a su rol de mano de obra con preceptos propios del gobierno de los esclavos que son muy convenientes para los indios: "Dice el sabio: la vara y la corrección dan la sabiduría, y el niño que es dejado a su capricho avergüenza a su madre", por eso "mándalo a trabajar, que no esté ocioso, porque el ocio enseña muchas malicias" (p.411).

En Europa, según Pagden (1988), el niño, el demente y la mujer tienen en la época una condición de otredad que solo en el niño es redimible pues "también posee una capacidad deliberativa, pero la suya solo está formada parcialmente, porque el alma irracional se genera antes que la racional" (p.72). Esto puede verse en Comenio, para el cual la infancia era "un estadio inevitable (...) una conclusión del razonamiento que, habiendo ordenado los pasos secuenciales hacia la plenitud, vislumbra uno inicial que es el más simple, el inferior, el determinante" (Narodowski, 1994, p. 47). En las Indias, la niñez epistemológica para Acosta no será asunto de gradientes, sino de suspensión de la autodeterminación, sin especificidad cultural por fuera de los saberes europeos (del trabajo o religión) que legitiman el dominio por su potencialidad redentora. Si, para García (1994), Acosta "propugna que se permita a los indios evolucionar a partir de sus propias instituciones" (p.8), es solo para que "dentro de ellas sean gobernados y se hagan mejores"(Acosta, 1984, p.487) evitando que con una legislación enteramente diferente perciban el dominio como tiranía y perjudiquen "la república misma temporal, tanto de indios como de españoles, porque los bárbaros ni se quedan con lo suyo ni se les deja hacer lo suyo" (1984, p.489). El contenido político (república) y económico (trabajo) que Acosta asigna a la relación educativa indígena-europeo tensiona su contenido legitimador, misional, mostrando la diferencia entre una pedagogía en situación imperial -desde la cual escribe Acosta- y otra en la situación intraeuropea, aunque cismática, de Comenio.

Ligada a acción del evangelizador/maestro, encontramos las metáforas de la enseñanza e instrucción para a) aludir a la transmisión de los saberes europeos como contenidos: "por ser las naciones de indios innumerables, y cada una con sus ritos propios, y necesitar *ser instruida* de modo distinto..." (1954, p.391); los maestros-misioneros "que toman sobre sí la carga de *instruir a los bárbaros* padecen tales dificultades que querrían más herir las piedras o quebrantar los mármoles que declarar misterios difíciles y elevados" (p. 398-9) o bien para b) criticar cierta actuación didáctica, por ejemplo, la de esa catequesis donde todo

"es ficticio y cosa de juego; y con tal *manera de enseñanza*, que me den a mí los hombres de ingenio más agudo y mas ávidos de aprender, y aseguro que saldrán mucho más ignorantes"(p. 508).

La suspensión de la autodeterminación viene dada por las dificultades de humanizar esos "hombres de tan baja inteligencia"¹⁴, animalescos, "bajos y viles", "hechos a vivir como bestias"¹⁵, "muy inferiores en razón, en cultura, en autoridad"¹⁶, y con "un natural que parece mezclado de hombre y fiera"¹⁷, adultos que como el niño no son aún lo que deben ser. La evangelización los reeduca para que abandonen esta condición infantil (en el mejor de los casos) a fin de lograr ser hombres en propiedad: "primero hay que cuidar que los bárbaros aprendan a ser hombres y después a ser cristianos, principio que es tan capital que de él depende todo el negocio de la salvación o de la ruina cierta de las almas" (p. 491). En este proceso, la imposición encubridora del rol niño/alumno a los actores adulto/indígena (y aún niño/indígena) constituye una experiencia de aculturación en relación con los saberes y prácticas europeos, al tiempo que es también de deculturación y negación de los propios:

"otro impedimento más grave que éstos nace para la fe de los vicios tan arraigados y costumbres inveteradas de los infieles (...) [el Maestro o "discípulo de Cristo"] cuidará de ir lentamente y con cautela destruyendo los monumentos de su antigua superstición, a fin de que lleguen a olvidar completamente sus ídolos (...) y cuide de imbuir suavemente las almas tiernas de los niños (...) y como lo hacía el Maestro Francisco, enséñeseles a hacer mofa y burla de las bagatelas y niñerías de sus padres" (p. 458).

Acosta postula un proyecto pedagógico cuyas etapas corresponden a un esquema del desarrollo espiritual en tres estadios donde "no es primero lo espiritual, sino lo animal"(1954, p.458)¹⁸, los que van de lo físico (cuyo fruto es la hierba: un logro material como ir a la liturgia), a lo racional (representado por las espigas como fruto de entendimiento) y lo teológico (bajo la imagen del trigo como símbolo de fe), cruzando dimensiones diversas de un sujeto que ve su propia subjetividad crecientemente escindida: cuerpo, razón, espíritu; desintegración de la unidad del ser humano (Fanon, 2007) en separaciones

¹⁴ Acosta, 1954, p. 457.

¹⁵ Acosta, 1954, p. 443.

¹⁶ Acosta, 1954, p. 446.

¹⁷ Acosta, 1954, p. 450.

¹⁸ De manera consistente con esta tripartición, tres también son las consideraciones para la preparación del sacerdote que busca la conversión de los infieles: prepararse a sí mismo orando y "poniéndose en manos de Dios" (Acosta, 1954, p.456); luego dando un buen ejemplo y mediante la beneficencia: "nada gana tanto la confianza de los corazones como la beneficencia (...) vean los infieles, vean los catecúmenos, vean los neófitos en él a un padre y protector (...) si hay que imponer un castigo, no lo haga por sí mismo". Por último, actuar mediante la palabra, con los catecúmenos a quienes se puede dirigir en llana y simple conversación.

propias del proceso de constitución de la subjetividad moderna (Lander, 2000). Su esquema comporta un proyecto basado en la jerarquización de los tres órdenes de realidad y las potencias que gobiernan al sujeto: las pasiones del cuerpo en el primero, la inteligencia en el segundo y la fe en el tercero. Esto implica una noción de cómo se produce el aprendizaje en cada etapa, particularmente en las primeras. Hierba, espigas y trigo, cuerpo, mente y espíritu respectivamente, son frutos que verifican el progreso de los indios (1954, p. 422). Así, el horizonte del acto didáctico lo traza una línea del *desarrollo* (espiritual) del sujeto mediado por su aprendizaje, donde la acción didáctica transforma al sujeto: “[los indios] cuando encuentran guías y sacerdotes fieles, estrenuos y prudentes, perciben bien toda la fuerza de la doctrina y responden con el arreglo de su vida, poco a poco, como en todas las cosas, pero acogen la semilla” (1954, p.422)¹⁹. Veamos esto.

El primer nivel es representado por la “hierba” como fruto tosco del contacto con los civilizadores cristianos menos en lo interpersonal que en lo institucional, pues la práctica social convocada no es escolar, sino litúrgica, y deviene didáctica por la intención de las situaciones que la plasman: deleitar a los indios con el culto externo para auparlos al primer escalón de humanidad. Acosta recomienda usar “señales exteriores, y haga mucho caso de las ceremonias y de todo el culto de la iglesia, porque así instruirá mejor a hombres de tan baja inteligencia” (1954, p. 457). Para ello será útil “poner toda diligencia en los ritos, señales y todas las ceremonias del culto externo, porque en ellas se deleitan y entretienen *los hombres animales*, hasta que poco a poco vaya borrándose la memoria y gusto de las cosas pasadas” (pág. 458).

El rito y el trabajo serán centrales, pues “el trabajo y la ocupación continua se puede ver en la muchedumbre de sacrificios, lavatorios, unciones, ritos, observancias y ceremonias, de suerte que en estas cosas estuviesen siempre ocupados y no les quedase tiempo de pensar en idolatrías” (p. 412). En esta etapa priman la dimensión política (dominación) y la productiva (trabajo) como ejercicio educativo de la coerción cuyo fin es que los indígenas “estén apartados del ocio y de la licencia de costumbres” (1954, p. 412). Si el cuerpo gobierna con sus pasiones lo que la inteligencia debiera dirigir, la superación de la animalidad pasa por el castigo como vía de entendimiento apropiado, cuyo fruto es el miedo, garante de la relación didáctica: “con el temor de castigos ya otras veces experimentados aplicarán el corazón a los preceptos saludables, y deponiendo la resistencia aprendiesen a obedecer a sus guías. Tal era su condición, que no eran capaces de entender cosas mejores y más altas” (p. 412). Inciden aquí prácticas ya

¹⁹ Nótese el uso del verbo “percibir” y recordemos la definición de sentido común que daba Las Casas y su relación con el aprendizaje.

no litúrgicas, sino penales como el azote: " Dice el sabio: la vara y la corrección dan la sabiduría, y el niño que es dejado a su capricho avergüenza a su madre"(p.411). Analogías del tipo "al asno la cebada, la vara y la carga; el pan, la disciplina y el trabajo al esclavo", o bien "el yugo y la correa doblan la cerviz dura, y al esclavo lo doma el trabajo constante" avalan este proceder apelando a la inferioridad de los indios.

La coerción, sin embargo, es excluida de las labores sacerdotales, indicación no muy bienvenida por "los clamores de muchos que dicen se les quita todo poder de enseñar y corregir a los suyos; que los indios, si no temen al sacerdote, no tienen en nada sus amonestaciones, desprecian sus mandatos (...) y hay que tratarlos como niños, que no tienen a la vista la vara del maestro, ni aprenden ni saben obedecer" (p. 536).

Gobernados por sus pasiones y su cuerpo, solo es enseñable a los indios aquello reducido a las dimensiones de lo físico y emocional: deleite, dolor, temor, sumisión. La magnitud del desafío hace necesaria la alianza con el poder temporal: "a los bárbaros hay que mantenerlos en su obligación con penas corporales; (...) No es pequeño el aprieto, pues por un lado se ofrece la dignidad sacerdotal y benevolencia paternal que es necesario conservar, por otro se opone la necesidad de la disciplina y la condición servil de los indios" (1954, p.537). Los alcaldes o corregidores ocupan un rol complementario, pero sustancial, del evangelizador "paternal", en los márgenes de la estructura social del acto didáctico. Aquí Acosta antecede a La Salle en la racionalización del castigo: "es pues necesario que los castigos impuestos no tengan ninguna apariencia de venganza o ira" (p.538), habiendo castigos que manifiestan "clemencia paternal propia de un ministro de la Iglesia": "alguna ligera multa pecuniaria, echarlo en grillos durante el día, alguna vez unos pocos azotes, lo más grave de todo trasquilarle, que es tenido por la mayor afrenta entre los indios" (p.538).

En la segunda etapa, de las espigas de la inteligencia y "afecto de todas clases" que comienzan a brotar cuando los ahora catecúmenos se acercan a los misterios de la fe, adquieren algo de importancia el intelecto y la construcción de consenso. Ya es posible apelar a lo racional y "dialogar" con los evangelizados, ampliando sus ocupaciones didácticas más allá de lo corporal, incluyendo el "estudio" de la palabra divina contenida en la Biblia y los dogmas de la fe mediante la memorización: "no necesita a acudir con estos bárbaros a exquisitas razones de filosofía (...) les propondrá razones breves, fáciles y que entren por los ojos, y repitiéndolas, aumentándolas y apelando a la misma experiencia de los oyentes las grabará en el ánimo de los indios"(1954, p.562).

Para esto, Acosta entrega preceptos que guían la acción de quienes tratan con indios más avanzados en su desarrollo, los que constituyen su visión del "oficio de predicador evangélico". En lo tocante al contenido, éste pasa con cautela de lo exterior al conocimiento religioso: "No enseñe muchas cosas o

difíciles". La interacción maestro-educando se vuelve más interpersonal con la enseñanza catequística, en base a repeticiones del saber y, en menor medida, al diálogo: usará "lengua vulgar y familiar" así como "ejemplos y comparaciones acomodados a ellos cuanto sea posible"; hará "preguntas de modo agradable"; disputará en estilo popular con los que tengan "algo de ingenio o juicio"; usará tanto "los sermones públicos" como "las conversaciones particulares".

En cuanto al disciplinamiento, se sofistican los procedimientos emocionales aplicando el método de la emulación, que será marca registrada jesuita: "halagar con palabras", "invitar con premios". Sin abandonarlo, el castigo se ve precedido por la "amenaza" como elemento disuasivo: "Atemorizar con amenazas", "persuadir con ejemplos"²⁰. Ambos se coordinan, dentro de una escenificación imaginaria de una de tales conversaciones (en la que no aparece, por impensable, la actuación del educando), mediante el aviso de una instancia de evaluación, suerte de requerimiento pedagógico, como parte final de la enseñanza con dos resultados posibles: la alabanza (que gatilla la emulación) y el castigo.

"¿Qué doctrinero²¹ pidió jamás cuenta a los indios de lo enseñado? ¿Quién, usando del diálogo, les enseñó por lo conocido lo ignorado? ¿Cuándo oyó el indio de su sacerdote palabras como éstas: mira, acuérdate lo que te digo: te doy esta tarea que aprendas en tres días, que sepas que ese Cristo a quien los cristianos adoramos y ves representado en aquella imagen es Dios, que reina en el cielo desde toda la eternidad, y se hizo hombre, y bajó a la tierra para darnos a nosotros el reino de los cielos; si respondes bien, llevarás premio y alabanza; si mal, sufrirás público castigo y afrenta?" (1954, p.508)²².

Por último, la etapa del trigo es la de "una fe plena que por la caridad produce obras dignas de Dios" (p. 422). Sin embargo, la vía a la fe se revela paradójica: en la relación medio-fin que hay entre el entender y el creer como objetivo al cual llegar mediante la razón (p. 420), la fe misma se ve pospuesta por medio de la supresión de las costumbres antiguas y la instalación de otras nuevas:

"hay que retenerlos por mucho tiempo antes del bautismo, a fin de que entiendan lo que profesan, y depongan la antigua superstición a sus ídolos y se revistan de nuevas costumbres. La mala costumbre hay que curarla con otra costumbre, a fin de que de verdad se vistan de Cristo, y no sirviendo parte a Cristo y parte a Baal" (de Acosta, 1954, pág. 459).

²⁰ Acosta, 1954, p.457.

²¹ Para Elliot, la idea de "doctrinero" refleja bien el carácter programático de la evangelización en la empresa imperial española (Elliot, 2009, p.120).

²² Mención aparte requerirían la brevedad del plazo y la escasa especificación de la consigna.

Vemos que el esquema depende del complejo tránsito entender-*creer* hacia la conversión, pues “todas las cosas puede el hombre hacer contra su voluntad, mas creer no puede sino queriendo” (p. 420). Al excluir el castigo físico de la acción sacerdotal/docente, lo intelectual queda instalado paradójicamente como dimensión central de la conversión de los indios como seres de muy baja inteligencia, lo que es visible en la historia de los samaritanos²³ quienes, atemorizados por los leones, piden que se les enseñe la ley divina, tras lo cual, empero, “adoran a Cristo y dan culto a sus dioses; temen a Dios y no le temen”, en suma, no adoran realmente a Dios “ni creen con su entendimiento como es necesario para la justicia”(p. 421). Esta complejidad de la formación espiritual es perjudicada, adicionalmente, por “la mucha falta de operarios fieles y prudentes en Cristo, y la mucha abundancia de mercenarios” (p.421), cuya fe, empero, no se cuestiona.

Apresado en estas paradojas, el paso de la hierba (el cuerpo) a las espigas (lo racional) y al trigo (fe) se ve constreñido por esta *pedagogía para bajas inteligencias* como intención estructural, articulando la exterioridad litúrgica del ceremonial con el trabajo y el sistema penal. Se abre así una brecha entre premisas pedagógicas y acción didáctica que reduce el proyecto formativo a una pedagogía del cuerpo cuya permanencia niega la posibilidad de la conversión en pro de la dominación, que aparece como real horizonte donde la racionalidad didáctica de Acosta cobra sentido “como parte de una propuesta educativa global, en una interacción permanente entre el individuo y la sociedad” (Monarca, 2011, p.111).

2.4 CONCIENCIA IMPERIAL Y LOCUS ENUNCIATIVO

A lo largo del despliegue (discontinuo y enquistado) de la racionalidad didáctica en el *Procuranda*, se construye una voz enunciante portadora de una conciencia imperial a cargo de una misión civilizadora autoimpuesta, de la que participan también Las Casas, en alguna medida, y Sepúlveda. En el *Procuranda*, ella se manifiesta además en la construcción de la figura de un maestro ideal como correlato de la voz del enunciante, quien así adquiere la categoría de maestro de maestros.

La lógica identitaria de la constatación -cuyo discurso homogeneizante olvida “la gran variedad de naciones” de indios, pues en el fondo percibe a un sujeto único surgido de la experiencia del autor en Perú que se erige como representante de todos los sujetos no españoles- encubre repetida y continuamente la diversidad cultural de América al funcionar sobre el símil con infieles y bárbaros de la tradición judeocristiana: samaritanos, hunos, etíopes. Su reducción a según parámetros europeos instala esa subjetividad educable como grado cero de lo europeo, cuya contraparte es la imagen e idealizada del

²³ Acosta además llama a Indias, “la Samaria de nuestros tiempos” (1954, p.421).

sacerdote/maestro, ligada a la “excelencia del oficio sacerdotal” como “sal de la tierra” y “luz del mundo”, imagen adulta por su cultura europea (la vida y las costumbres) y su religión (la doctrina). El horizonte político de su superioridad es visible por su exclusión de los mestizos, debido a que “no podemos nosotros ni debemos descargar toda nuestra solicitud en estos criollos mestizos, y no es conveniente confiar tan grande empresa a hombres, sí, peritos en la lengua, pero de costumbres poco arregladas por los resabios que les quedan de haber mamado leche india y haberse criado entre indios” (p.517). El *misto* (Bernard, 2001)²⁴, categoría sociológica antes que racial, expresa lo excluido, lo espurio. Junto al indio, sufre la suspensión de su autodeterminación: “es necesario pues observar con diligencia los ingenios de estos hombres, y probar por mucho tiempo sus costumbres, para que cada uno borre la mala reputación de su patria, menos morigerada y constante o más bien lasciva y liviana” (p.518). Ambos muestran la imposibilidad del esquema del desarrollo espiritual de Acosta y la condición geoculturalmente referenciada de la relación educativa que se construye.

3 CONCLUSIONES

La constitución de un vínculo didáctico enquistado en el discurso pedagógico de la evangelización se asienta en un imaginario geocultural surgido de la construcción de un vínculo de dominación en la estrecha relación entre lo pedagógico y la evangelización, relación que dará lugar a su propia tradición pedagógica (Zorrilla, 2017) en América. Lo didáctico, como fenómeno de la formación y foco de atención religiosa funcional a las preocupaciones imperiales, supuso la constitución de una trama básica de la acción educativa en la cual los sujetos no europeos, apareciendo homogéneamente vaciados de cultura, requieren la tutela y el saber europeos para su humanización/redención. Tal trama, estabilización imaginaria (Behares, 2004) de la relación didáctica, opera manteniendo ciertas ilusiones como las de “totalidad, síntesis, autonomía, dualidad y por sobre todo, semejanza”(p.98), permitiendo “capturar la factualidad del acontecimiento, donde se repite lo que se repite por representable (...) como un efecto discursivo conformador”(p.26).

Esa trama, desde su origen, excede ampliamente la tríada enseñanza-contenido-aprendizaje reconocida actualmente como estructura de lo didáctico, pues su sentido profundo se articula en una trama de expolio material y desvinculación cultural de lo propio para reinsertar las subjetividades en un

²⁴ Bernard ha mostrado la construcción del antecedente ibérico del concepto de mestizo, el *misto*, al fragor de las batallas pro la (re)conquista de la península ibérica, y con la función clara de aislar la figura problemática del mozárabe tributario.

nuevo orden imperial con múltiples aristas que quedan opacadas ante el fulgor de la estructura triádica. Dicha trama la protagonizan sujetos europeos (sacerdotes, corregidores, encomenderos) y no europeos (indios y mestizos) en distintas posiciones dentro de una polaridad de figuras y ant figuras didácticas asentadas en tal diada, constituida y regulada tanto por la labor pedagógico/misional (que establece los saberes y prácticas europeos como materiales redentores y deseables ya que propician “deleite”) como por la productiva/judicial (la que educó el cuerpo mediante el trabajo, el castigo y el miedo que facilita la sumisión/aceptación de la dominación), en un vínculo totalizador que situó in totum a los pueblos de América como discípulos de Europa. Esto fue posibilitado por un reconocimiento de su condición de seres humanos mediado por la atribución de una infantilidad espiritual/epistemológica que autorizó la suspensión de su autodeterminación y negó su diversidad. El surgimiento de esta trama funda un imaginario pedagógico colonial con implicancias profundas para el desarrollo posterior del pensamiento didáctico y sus modos de concebir el contacto cultural entre adultos formadores y educandos en formación.

REFERENCIAS

Acosta, J. de (1954). De *Procuranda Indorum Salute*. Madrid: Ediciones Atlas.

Acosta, J.de (1984) *De procuranda indorum salute*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Adorno, Rolena. (2do semestre de 1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*(28), 55-68.

Aguirre Lora, M. E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e019. <https://doi.org/10.24215/23468866e019>.

Anónimo (2017). Título, Revista, Número, Volumen, pp-pp

Barco, S. (1975) ¿Antididáctica o nueva didáctica? En I. Hernández (Ed.), *Crisis en la didáctica*. Rosario: Axis.

Behares, Luis, Bordoli, E., Caraballo, A. M. F., & Ros, O. (2004). *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Ltda.

Bernard, C. (2001). Mestizos, mulatos y ladinos en Hispanoamérica: un enfoque antropológico de un proceso histórico. En M. León-Portilla, *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bethel, L. (1990a). *Historia de América Latina: 1. América Latina Colonial: La América Precolombina y la Conquista*. Barcelona: Crítica.

Cadena, M. A. de la (2023). Cumaná y Bartolomé de las Casas: el aristotelismo en el Nuevo Mundo. *Classica Boliviana*, (XII), 87-108. <https://doi.org/10.62774/RcbXII164>

Candau, V.M. (2011) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes.

Castilla, Francisco. (2010). El Democrates secundus de Juan Ginés de Sepúlveda, ¿retórica o ideología?. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 66(247), 83-107.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del indio: 1942*. México: Cambio XXI.

Elliot, J. H. (2009). *Imperios del mundo atlántico, España y Gran Bretaña en América 1492-1830*. México: Taurus.

Elliot, J.H. (1990) La conquista española y las colonias de América en Bethel, L. *Historia de América Latina - América Latina colonial: la América precolombina y la conquista*. Barcelona: Ed. Crítica.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. (1a Edición en español. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

García, Manuel. (1994). De Procuranda Indorum Salute: salvación y liberación del indio en José de Acosta, SJ. *Inti*, (39), 3-18

Las Casas, B. de (1967). *Apologética Historia Sumaria*. México D.F.: UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas.

Lopera Becerra, F. (2022). Mirar al humanitarismo del pasado. Una aproximación al Demócrates Segundo de Juan Ginés de Sepúlveda. *Visitas al Patio*, 16(2), 365-382. <https://doi.org/10.32997/RVP-vol.16-num.2-2022-4078>.

Mallart, Joan. (2001) Didáctica: concepto, objeto y finalidades. En Rajadell, N y Sepúlveda, F (2001) Didáctica General para psicopedagogos. Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED.

Mora, Luis. (2020). Bartolomé de Las Casas y el pensamiento decolonial: debates y precisiones. *Revista Estudios*, (41), 7.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUÉ.

Pagden, A. (1988). *La caída del hombre natural*. Madrid: Alianza.

Sepúlveda, G. de (1984). *Demócrates Segundo o de las justas causas de la guerra contra los indios*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas - Instituto Francisco de Vitoria.

Vargas, G. (2021). Los presupuestos filosóficos en la Didáctica magna de Juan Amós Comenio — Comenio, 350 años—. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11525>

Zorrilla, V. (2008). Los instrumentos argumentativos de la defensa lascasiana de la plena racionalidad de los indios. *Tópicos (México)*, (34), 223-231. <https://doi.org/10.21555/top.v34i1.154>

Zorrilla, V. (2012). Educación, barbarie y ley natural en Bartolomé de las Casas y José de Acosta. *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 6, 87-99.

Zorrilla, V. (2016). Economía, riqueza y ética en Bartolomé de las Casas y José de Acosta. *Revista Empresa y Humanismo*, 135-148. DOI: 10.15581/015.XIX.1.135-148

Zorrilla, V. (2017). La barbarie y su superación en Francisco Javier Clavijero. *Nóesis: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 26(51), 84-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2017.1.5>

Zorrilla, V. (2023). Variantes del aristotelismo y su superación en el tratamiento de la servidumbre natural en el siglo XVI español: Juan Cabedo, Juan Ginés de Sepúlveda y Bartolomé de las Casas. En Zorroza, M.Y. (Ed.) *Antropología del dominio y la propiedad en la Escuela de Salamanca* (pp. 515-530). Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones.