

*La transformación del sujeto: el conocimiento occidental y la cuestión de la diferencia**

Sanjay Seth

Universidad de Londres

Fecha de aceptación definitiva: 29 de junio de 2010

Resumen: A partir del análisis de las críticas a la concepción instrumentalista de la educación y al aprendizaje memorístico de los estudiantes indios desde mediados del siglo XIX, el autor reflexiona sobre el vínculo existente entre el conocimiento moderno y la formación de sujetos cognoscentes. El artículo muestra cómo dichos estudiantes, partiendo de sus prácticas educativas tradicionales, rearticulaban tanto la manera de adquirir los conocimientos escolares —mediante la memorización acrítica—, como la propia función social de la educación británica —con la única intención de obtener un empleo en la administración colonial—. Evitando interpretaciones convencionales, que suelen malinterpretar las prácticas y saberes indígenas, el autor explica este proceso como la supervivencia de un tipo de subjetividad diferente a los de la modernidad occidental. Lo hace, eso sí, reflexionando sobre la contradicción que implica utilizar el propio concepto de sujeto, moderno por definición, cuando se analizan sociedades con una manera diferente de ser y de conocer.

Palabras clave: Poscolonialismo, India, discurso occidental, educación moderna, conocimiento, subjetividad, diferencia.

Abstract: By analyzing critiques of the mechanistic use of memory by Indian students and their instrumentalist view of education since the mid-nineteenth century, this article reflects on the link between modern knowledge and the production of knowing subjects. It shows how, influenced by traditional educative practices, these students rearticulated both the way of acquiring academic knowledge (through memory) and the social function of British education (a way of getting a Government employment). Purposely avoiding usual misapprehensions of indigenous practices and knowledge, the author explains this process by the survival of subjectivities other than Western modern ones. At the same time as he reflects on the contradiction implied in the use of the notion of subject when studying societies with different ways of being and knowing, as such a notion is a specifically modern one.

Key words: Postcolonialism, India, Western discourse, modern education, knowledge, subjectivity, difference.

* Publicación original: «Changing the Subject: Western Knowledge and the Question of Difference», *Comparative Studies in Society and History*, 49, 3 (2007), pp. 666–688.

Traducción de Victorio Heredero Gascueña.

En 1840 el Comité General de Instrucción Pública en Bengala, responsable de la política educativa «anglicana» formulada cinco años antes, declaraba que «nuestro principal objetivo consiste en infundir en el estudiante, de talento y posición, el gusto por la literatura y la ciencia», lo cual debería «acelerar la regeneración del país». El Comité observaba con satisfacción que la educación inglesa era cada vez más popular entre las clases medias, pero también señalaba que, «actualmente, la educación es apreciada por la mayoría sólo por los beneficios directos que produce»¹. Evidentemente, el Comité esperaba que la educación llegara a ser, con el tiempo, valorada por otras razones. Mientras tanto, su valor instrumental constituía un incentivo útil y necesario. Unos años más tarde, este mismo organismo informaba que muchos más estudiantes estaban asistiendo y finalizando la escuela, alcanzando así sus objetivos de obtener «la cualificación necesaria para desempeñar las habilidades mecánicas de un escritor [un funcionario]». Pero añadía, «nuestro objetivo de formar el carácter de las personas mediante la educación y no por su cartera está todavía muy lejano»².

Las décadas siguientes no disminuyeron esa distancia. De hecho, en años posteriores aumentaron las quejas sobre el uso creciente de la educación occidental como un activo puramente material y económico. Observaron, lamentándose en la mayoría de los casos, que la educación europea era considerada como un medio para otros fines y rara vez se valoraba en sí misma.

Este artículo tiene por objeto documentar en toda su riqueza un discurso que abarca más de un siglo, y que fue generado desde las vigentes divisiones significativas que servían de marco a las diferentes opiniones; sus autores fueron británicos e indios, leales a la Corona y nacionalistas, humildes y eminentes, funcionarios y particulares. Lo que denomino como la «crítica al pragmatismo», y la estrechamente relacionada «obsesión por el estudio memorístico», no sólo demostraban la inquietud por la existencia de problemas en la difusión del conocimiento occidental sino que, observado con atención, este discurso puede considerarse como un registro implícito que expresaba la preocupación por el fracaso del conocimiento occidental a la hora de producir el sujeto que se trataba de generar.

Los contemporáneos sugirieron que el problema radicaba en que los estudiantes indios se apropiaban de este nuevo conocimiento de la misma manera que habían aprehendido los saberes autóctonos. Voy a demostrar que éste es realmente el caso; que los conocimientos locales produjeron una relación distinta entre el conocedor y lo conocido, o entre lo que nos hemos acostumbrado a ver como el

¹ *Report of the General Committee of Public Instruction for the Presidency of Fort William in Bengal for 1838-39*, Calcuta, Military Orphan Press, 1840, pp. 7-9.

² *General Report on Public Instruction in the Lower Provinces of the Bengal Presidency for 1844-45*, Calcuta, Sanders and Cone, 1845, p. ccviii.

sujeto que conoce y el objeto que es conocido. Parecería que la conclusión a extraer es que el estudio memorístico y el pragmatismo atestiguaban la (insistente) presencia de otra subjetividad, de una subjetividad propiamente indígena. Dicha conclusión nos permite, en un principio, explicar el fracaso que el discurso sobre la memorización y el pragmatismo pone de manifiesto y, además, hacerlo de una manera que reconozca y tenga en cuenta el hecho de que hay distintas maneras de relacionarse con el conocimiento, vinculadas a las diversas formas de existir en el mundo. Sin embargo, la categoría de «subjetividad» tiene una cierta normatividad incorporada, y la cuestión que se plantea es si es posible reconstruirla para abarcar las diversas maneras de vivir en el mundo, las distintas maneras de ser un individuo ¿Nos permiten tales enmiendas historicistas de nuestras categorías reconocer la diferencia, o inconscientemente naturalizan y universalizan la diferencia que pretenden tener en cuenta?

«La cima de la ambición bengalí»: la crítica del instrumentalismo

Con frecuencia se decía que los indios no sólo consideraban la educación como un medio para conseguir empleo sino, más concretamente, que la concebían (en palabras del Virrey Lord Irwin) como un «torno que da paso a la zona del servicio gubernamental»³. La educación occidental era apreciada, según un inspector escolar, porque los nativos creían que les conduciría a «la cima más alta de la ambición bengalí: trabajar para el Gobierno»⁴.

Un título universitario, o incluso presentarse y suspender el examen de matriculación que daba acceso a la universidad, era un signo de distinción⁵, aunque, según *The Englishman*, debido a su uso instrumental, los nativos «no conceden la menor importancia a los [...] títulos, diplomas o certificados» expedidos por la Universidad de Calcuta, «salvo como pasaportes para el empleo gubernamental»⁶. De hecho, se reconocía abiertamente que el conocimiento que certificaban esos títulos era valorado con un cierto escepticismo tanto por alumnos como por profesores. Abundan las historias de maestros de escuela que aconsejaban a sus alumnos

³ «Address to Convocation of Delhi University in 1927», en *Indian Problems: Speeches by Lord Irwin*, Londres, George Allen and Unwin, 1932, p. 184.

⁴ *General Report on Public Instruction in the Lower Provinces of the Bengal Presidency for 1856-57*, Calcuta, 1857, Apéndice A, p. 123 (la paginación comienza de nuevo con cada apéndice).

⁵ Tal y como se señalaba a menudo. Véase, por ejemplo, SUBRAHMANYAM, S.: «National Education: Literary or Technical?», *The Educational Review*, 15 (enero 1921); CORNELIUS, John J.: *A Study of Tagore's Experiment in the Indianization of Education in the Light of India's History*, Madras, 1930, Parte 2, p. 117; y MAYO, Katherine: *Mother India*, Nueva York, Greenwood Press, 1969 [1927], p. 186. Cuando los matrimonios comenzaron a anunciarse públicamente en los periódicos, durante un largo tiempo el «suspense» en este examen se convirtió en algo digno de mención entre los méritos de los futuros novios.

⁶ *Short Essays and Reviews on the Educational Policy of the Government of India, Reprinted from the Englishman*, Calcuta, 1866, p. 88.

a dar la respuesta «correcta» más que la «verdadera»: «debes aprender esas cosas de tal manera que puedas dar respuestas satisfactorias al superintendente cuando venga [les decía un profesor a sus estudiantes], aunque sólo Dios sabe si son ciertas o no»⁷.

Una característica de la crítica de lo que he denominado como «pragmatismo» era que la educación, al ser vista únicamente como una senda hacia un sueldo y quizás una dote, rara vez despertaba el aprendizaje o incluso la curiosidad. Una «Canción de la Universidad de Calcuta», publicada en el periódico *The Statesman* en 1904, captó tanto la falta de entusiasmo como el reconocimiento por los beneficios mundanos de la educación:

¿Suspiramos por las almas que has vaciado?
 ¿Te culpamos por los cerebros que has sorbido?
 ¿Cuestionamos cómo tus éxitos se tiñeron de rojo?
 ¿O suplicamos por los muchos que son arrancados?
 Tus esclavos están todos muertos por placer,
 Y sombrías y estériles sus vidas;
 Pero les das falsas esperanzas con un empleo,
 Y dotes y esposas⁸.

Se criticaba que cualquier despertar intelectual se interrumpía una vez que el objetivo instrumental había sido alcanzado; nada nuevo se aprendía y lo que había sido adquirido se perdía. Numerosos comentaristas, tanto indios como británicos, se quejaban de que tras completar su educación, los estudiantes se negaban a leer más o, incluso, a volver a pensar de nuevo⁹. Según un propagandista,

casi no hay nada parecido a un estudiante, en el propio sentido del término, en nuestro país [...] la gente estudia por los beneficios materiales [...] por las circunstancias de la vida [...] Tras conseguir un trabajo de oficina se convierten en máquinas o, peor aún, en fósiles. Pierden todo el interés en el estudio¹⁰.

⁷ *Report of the [Bombay] Board of Education for the Year 1846*, Bombay, American Mission Press, 1847, p. 5. En otro relato, un grupo de alumnos admitía que sólo aceptaban lo que les habían enseñado (es decir, que la tierra giraba alrededor del sol) «mientras estamos en clase». ARCHER, William: *India and the Future*, Londres, Hutchinson and Co., 1917, p. 240, nota. En una variante de esta historia, un oficial del gobierno le preguntaba a un maestro si enseñaba que el sol gira alrededor de la tierra o al revés, y éste respondió que el enseñaba que la Tierra gira en torno al sol, pero añadió, «aunque creo que el sol gira alrededor de la tierra». SHARP, H.: *Rural Schools in the Central Provinces*, Calcuta, Oficina del Director General de Educación en la India, 1904, p. 101.

⁸ Citado en «Watchman,» *Higher Education and Control*, Calcuta, 1916, p. i.

⁹ Ejemplos incluidos en *The Bombay University Convocation Address of 1894, Delivered by Ramakrishna Gopal Bhandarkar, Vice-Chancellor of Bombay University*, Bombay, Indian Printing Press, 1894; GHOSH, J.: *Higher Education in Bengal Under British Rule*, Calcuta, The Book Co., 1926, p. 151; y WOOD, Ernest: *Selected Articles on National Education*, Hyderabad, Sind, Sind Publishing House, 1917, p. 50.

¹⁰ *An Address by S. C. Roy, Delivered on the Anniversary of the Students Weekly Service*, Cuttack, Star Press, 1911, p. 4.

La explicación más común para esta afección, ampliamente diagnosticada, era que esta concepción instrumentalista se debía a que los indios no entendían la naturaleza y la importancia de la educación occidental, ni tampoco sus poderes regeneradores y transformadores. La educación se aceptaba porque era lo que el gobernante requería de uno si querías progresar, pero no por ser algo con lo que uno se comprometía al llegar a valorarla, o por el conocimiento que difundía. El instrumentalismo fue al mismo tiempo un indicio de que la educación inglesa había sido malinterpretada y de la forma particular que tomó que tomó dicha incompreensión, a saber, la subordinación de la educación a las preocupaciones materiales exógenas a ella: el empleo, las perspectivas matrimoniales y la dote. El Gobernador Malcolm Hailey advertía sobre esto cuando inauguró la *Conferencia y Exposición sobre Educación de Punjab* en 1926:

Algunos de nosotros considerábamos que la educación ha ejercido en la inteligencia del pueblo ese estímulo generalizado, seguido de un despertar y una apertura de la mente, que hubiéramos deseado ver. Hay un entusiasmo general por la difusión de la escolarización; sin embargo, paradójica y desgraciadamente, el público en general muestra dudas sobre si la escolarización en sí misma confiere algún beneficio duradero en el escolar.

De hecho, continuaba Hailey,

uno se encuentra con la expresión de un vago sentimiento de arrepentimiento; de que sería necesario adoptar esta estrategia un tanto misteriosa para sobrevivir en el mundo; uno incluso encuentra un sentimiento de que el mundo sería posiblemente un lugar mejor si un hombre no tuviera que someter a sus hijos a un proceso que, para otros fines, parece no poseer ningún beneficio reseñable por sí mismo¹¹.

El estudiante indio tuvo sus defensores, incluso entre los británicos. Algunos señalaron que no todos los estudiantes indios consideraban la educación de manera tan instrumental; que entender la educación como un pasaporte para un empleo no era un problema exclusivamente indio y que el instrumentalismo no era desconocido entre los estudiantes británicos. Otros declararon que el espíritu moderno de mercantilismo era el responsable de transformar por todas partes a la educación en una mercadería¹². Pero los críticos respondían que, mientras que el instrumentalismo no era un rasgo exclusivamente indio, aquí el fenómeno había

¹¹ PARKINSON, J. E. y WHITEHOUSE, R. H. (eds.): *Proceedings of the Punjab Educational Conference and Exhibition, Held in December 1926*, sin fecha ni editorial, pp. 13-14. Un inspector escolar en Bihar informaba de manera similar que ni los padres ni los alumnos tenían un gran interés por lo que estaban enseñándoles, «pero consideraban el aprendizaje de nuestra lengua necesario para el progreso de sus hijos en la vida y, por consiguiente, superaban sus recelos por los posibles efectos de este tipo de educación en sus perspectivas de futuro.» *General Report on Public Instruction in the Lower Provinces of the Bengal Presidency for 1855-56*, Calcuta, 1857, Apéndice A, p. 122.

¹² BILGRAMI, Syed: *Presidential Address at 26th Annual Session of the All India Muhammadan Educational Conference, Lucknow, Dec. 28, 1912*, Delhi, 1913, p. 25.

tomado una dimensión exagerada. La Comisión de la Universidad de Calcuta también admitía que en Inglaterra los estudiantes tendían a equiparar la educación con los exámenes y un buen rendimiento en éstos con el éxito mundano. «Pero [escribía la Comisión] allí no percibimos esa cerrazón generalizada hacia todo lo que no contribuya a aprobar los exámenes»¹³.

Máquinas de copiar: la obsesión por memorizar

En 1902 el Virrey de la India, Lord Curzon, decía en la «Convocation» de la Universidad de Calcuta¹⁴, que «el gran defecto de la educación que se imparte en este país es, como todos sabemos, que el conocimiento se cultiva con la memoria en lugar de con la mente, y que el recurso a la memoria es confundido con el desarrollo de la mente»¹⁵. Durante más de cincuenta años, antes y después de esta fecha, se escuchó el lamento constante de que los estudiantes indios aprendían «de memoria», no en el sentido de preparación a última hora sino, más bien, de «retener una cosa por repetición, sin comprenderla ni asimilarla realmente»¹⁶. Los estudiantes, en ocasiones, se referían a esto como «estudiar de carrerilla». La denuncia empezó muy pronto, y se hizo tanto en las escuelas primarias como en las universidades, tanto para la educación femenina como para la masculina. Tampoco se redujo a la India británica exclusivamente; se oyó también en los estados principescos. Y quizás lo más importante, era una observación y una crítica realizadas tanto por británicos como por indios, por funcionarios coloniales y también por nacionalistas. Uno de los críticos, el Director del *Elphinstone College*, hablaba en nombre de muchos cuando declaraba que «el estudio memorístico es el gran cáncer de la educación (india)»¹⁷.

Se propusieron diversas explicaciones de por qué el problema del estudio memorístico alcanzaba esa dimensión, con sus correspondientes remedios. La importancia de los exámenes en el sistema educativo indio era ampliamente mencionada.

¹³ *Calcutta University Commission Report*, Calcuta, Superintendent of Government Printing, 1919, v. 2, p. 154.

¹⁴ *N. del T.*: «Convocation» es, en términos generales, un acto periódico (bi-anual normalmente) organizado en universidades de ámbito anglosajón en donde el claustro universitario («Senate») realiza la apertura o clausura del año académico. En el citado acto se recibe a los nuevos miembros universitarios, se realizan discursos político-educativos y se concede a alumnos y docentes los títulos, diplomas, medallas y demás reconocimientos obtenidos durante el curso. En este sentido, es un acto más amplio que las ceremonias de graduación de estudiantes, pues implica a toda la comunidad universitaria.

¹⁵ Citado en *Lord Curzon in India: Being a Selection from His Speeches as Viceroy and Governor-General of India 1898-1905*, Londres, Macmillan and Co., 1906, p. 485. La «memoria», declaraba Curzon en un discurso realizado el año anterior, «no es entendimiento, aunque sea una facultad de la mente», *Ibidem*, p. 317.

¹⁶ «A Native Philomath», *High Education in Bengal and the University of Calcutta*, Calcuta, Imperial Victoria Press, 1888, p. 18.

¹⁷ *Indian Universities [Raleigh] Commission Report*, Simla 1902, vol. 2, Resumen (s. p.).

Había diferencias entre provincias pero, por ejemplo en Madrás, durante 1896 debían aprobarse tres exámenes (primaria, primaria superior y Secundaria Inferior) antes del importantísimo examen de matriculación. Durante medio siglo, las escuelas «subvencionadas» fueron sufragadas de acuerdo con un sistema de pago por resultados, que se medían en función del éxito en los exámenes. De modo que, como se mencionaba con frecuencia, la propia escuela tenía un poderoso incentivo para orientar toda la enseñanza hacia la superación de los exámenes¹⁸. Además, por supuesto, estaban los exámenes universitarios, que generalmente tenían que ser aprobados en todas las asignaturas si los estudiantes querían pasar al siguiente curso. La excesiva importancia de los exámenes implicaba, proseguía esta argumentación, que el sistema se distorsionara por completo y se orientase simplemente a la superación de los exámenes. El novelista y escritor de relatos cortos de origen hindú Premchand afirmó en una conferencia sobre educación en Gorakhpur que la «mentalidad del examen está destruyendo la educación»¹⁹. Tales críticas llegaron a ser ampliamente aceptadas; una declaración gubernamental sobre política educativa en 1904 señalaba que aunque los exámenes externos no puedan ser totalmente prescindibles, «a su influencia se le ha permitido dominar todo el sistema educativo de la India», y anunciaba que el número de exámenes previos a la universidad iba a ser reducido y que las subvenciones a las escuelas no se basarían en el pago por resultados²⁰. Sin embargo, el problema perduró y, una década más tarde, la siguiente declaración gubernamental de importancia sobre educación seguía denunciando que los exámenes «fomentaban el estudio memorístico»²¹. La vinculación entre los exámenes y la memorización siguió realizándose durante los años siguientes.

Otra explicación común de la tendencia de los estudiantes al mero aprendizaje memorístico era que la docencia y los exámenes se realizaban en inglés y no en la lengua materna de los estudiantes. Cuando los estudiantes eran obligados a aprender en un idioma desconocido, los procesos habituales de estudio y pensamiento

¹⁸ Véase, por ejemplo, RAMA ROW, C. B.: «Condition of Public Examinations,» *Report of the Madras Educational Conference, Held on 21st and 22nd December, 1896*, Madras, Varodochari and Co., 1897, p. 24. El sistema de pago por resultados fue objeto de críticas en la propia Gran Bretaña, al igual que los exámenes externos. En 1911, el «Informe del Comité Consultivo de la Junta de Educación en materia de exámenes de la educación secundaria en Gran Bretaña» «aconsejaba impedir la «proliferación» de exámenes externos. Citado en MACLURE, J. Stuart (ed.): *Educational Documents: England and Wales, 1816-1963*, Londres, 1965, pp. 164-166.

¹⁹ «Gorakhpur me Shiksha Sammelan» (1933) [Conferencia sobre Educación en Gorakhpur], en *premchand ke Vicar* [Pensamientos de Premchand], Allahabad, Saraswati Press, 1988, p. 212.

²⁰ *Indian Educational Policy: Resolution of the Government of India in the Home Department, 11th March, 1904*, sección 11-12, Calcuta, Superintendent of Government Printing, 1904.

²¹ *Indian Educational Policy, 1913: Being a Resolution Issued by the Governor General in Council, 21st February 1913*, sección 26. Calcuta, Superintendent of Government Printing, 1913.

resultaban demasiado difíciles, y se las arreglaban aprendiendo las cosas de memoria. Muchos observadores afirmaban que el inglés de la mayoría de los estudiantes era simplemente insuficiente para seguir una lectura o escribir un ensayo. O bien los alumnos lo compensaban memorizando el texto, o los profesores lo hacían dictando, «*palabra por palabra*, lo que querían enseñarles», como el distinguido historiador Jadunath Sarkar «confesaba» sobre lo que él y muchos otros profesores hacían²².

El sistema de aprendizaje de los textos fue acusado a menudo de fomentar el estudio memorístico. La certeza de que las preguntas de exámen versarían siempre sobre una materia determinada hizo posible, e incluso «racional», memorizar gran parte de los libros de texto. Este problema se agravó sobremanera con la proliferación de hojas de «soluciones» y guías «hazlo-fácil», que liberaban a los estudiantes de la necesidad de estudiar incluso el libro de texto, y proporcionaban modelos de examen con sus preguntas y respuestas.

En muchas ocasiones, los maestros fueron acusados de recurrir también al aprendizaje memorístico. «Si únicamente valoramos el trabajo de un maestro rural en tres *annas* al día», declaraba un orador en la conferencia sobre educación de Madrás en 1869, «también deberíamos estar preparados para obtener un rendimiento laboral proporcionado a esos sueldos de miseria»²³. Los sueldos miserables y las pobres perspectivas de los maestros de escuela suponían, como atestiguaba un observador tras otro, que los docentes ocupaban una posición especialmente baja en la escala social²⁴. En vísperas de la independencia, a los maestros de los niveles inferiores de la escala educativa se les pagaban sueldos iguales o menores a los percibidos por personas con profesiones de baja categoría²⁵, y la mayoría de

²² «Confessions of a History Teacher,» *The Modern Review*, (diciembre 1915), p. 663.

²³ WILLIAMS, L. C.: «Status of Primary Teachers,» *Report of the Madras Educational Conference*, 2. N. del T: El «anna» era una antigua moneda de cobre utilizada en la India antes de que en 1957 su sistema monetario se adaptara al sistema decimal. Era la dieciseisava parte de una rupia.

²⁴ El maestro de escuela, escribía R. Rangaswami AIYAR, es «despreciado [...] es el blanco de las burlas de la sociedad». En «Is the Teaching Profession Calculated to Attract the Best Type of Men?», *The Educational Review* (junio, 1920), p. 403. La enseñanza en la escuela fue diversamente descrita como «una de las profesiones menos respetadas de la sociedad», «el último refugio de los incompetentes y los desesperados», y como una ocupación que «puede ser considerada realmente como la vana esperanza de una población hambrienta». Citado, respectivamente, en GHOSE, Miss N. [Directora de la Institución Victoria]: «How to Make the Teaching Profession Attractive,» *Report of the Bengal Women's Educational Conference*, sin editorial, 1927, p. 64; Transcripción de la charla radiofónica realizada por el Director del Aitchison College (c. 1945), en *Barry Papers*, Cambridge South Asia Centre Library, p. 2; y DAY, Lal Behari: *Primary Education in Bengal: A Lecture Delivered at the Bethune Society on 10 December 1868*, Calcuta, Messrs Barham, Hill and Co., 1869, p. 10.

²⁵ «Report of the Committee of the Central Advisory Board Appointed to Consider the Question of Training, Recruitment and Conditions of Service of Teachers,» en *Reports of the Committees Appointed by the Central Advisory Board of Education in India (1938-43)*, Nueva Delhi, Departamento de Educación, 1944, p. 99. El *Educational Record*, publicado mensualmente en Madrás, enviaba informes realizados re-

ellos continuaban estando mal cualificados y mal capacitados (o sin capacitación alguna) para la docencia²⁶.

Como ocurría con la acusación sobre el instrumentalismo, existieron voces que defendieron al estudiante indio. En su mayoría, señalaban que el aprendizaje memorístico no era un vicio exclusivo de los indios y, en la misma línea, que muchos de los factores culpables de esta conducta no eran exclusivos de la India. Un autor indio citaba que una fuente inglesa intachable, la revista *Pall Mall*, advertía de que los escolares ingleses y los alumnos de Oxford y Cambridge aprobaban sus exámenes «a fuerza de empollar»²⁷. Y, en efecto, las quejas contra el aprendizaje memorístico también se daban en Inglaterra, al igual que existían críticas contra el sistema de exámenes desarrollado desde mediados del siglo XIX²⁸. En realidad, existen suficientes paralelismos entre algunas de las críticas hechas en la India y en Inglaterra como para preguntarnos si estaba ocurriendo algo destacable a escala general, o si el discurso sobre el estudio memorístico y el instrumentalismo era simplemente una exageración interesada. Es cierto que los críticos indios, invariablemente educados en Occidente, se eximían a sí mismos de sus acusaciones contra los estudiantes indios y pueden, por ello, parecer sospechosos de intentar preservar el valor de sus titulaciones, que de otro modo podrían devaluarse al aumentar el número de compatriotas que obtenían una educación occidental. Las críticas británicas podrían ser igualmente descartadas con el argumento de que los colonizadores solían desmerecer los éxitos indios. Sin embargo, esta interpretación cínica no puede explicar el hecho de que muchos críticos indios pertenecían al sistema educativo como profesores o directores y, por tanto, sus acusaciones fueron, en cierta medida, las confesiones de un fracaso. En cuanto a la sospecha sobre las fuentes inglesas, ésta se contradice con otra crítica habitual, que surge de la misma

gularmente por los responsables de las asociaciones de profesores, que documentaban los pésimos salarios y condiciones de éstos.

²⁶ Hasta la independencia, aprobar el examen final en lengua vernácula (tras completar ocho años de formación) constituía una cualificación para la docencia en la enseñanza primaria. Sólo el 54 por ciento de los maestros de primaria en el sistema educativo público recibió algún tipo de formación pedagógica. El *Report of the [More] Committee on the Training of Primary Teachers*, Bombay, Government Central Press, 1938, informe del que se extrajeron estas cifras, concluía que «la mitad de los maestros encargados de la importante labor de impartir la educación primaria han tenido una capacitación general inadecuada y en absoluto una formación [pedagógica] y, el resto, aunque cualificados, han recibido una enseñanza general insatisfactoria y una formación [pedagógica] discontinua», p. 18.

²⁷ SETALVAD: *Indian University Commission: Letters Addressed to 'The Times of India' on the Vice-Chancellor's Vindication of Its Recommendations*, Bombay, 1903, p. vi.

²⁸ Las críticas sobre el aprendizaje memorístico se escucharon desde diversos frentes; véase SIMON, Brian: *Studies in the History of Education, 1780-1870*, Londres, Lawrence and Wishart, 1960. Los efectos nocivos de los exámenes fueron muy debatidos en Inglaterra en las décadas de 1870 y 1880; véase ROACH, John: *Public Examinations in England, 1850-1900*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971, pp. 272 y ss.

premisa de que las iniciativas y declaraciones del colonizador son siempre sospechosas: la única razón de que los británicos introdujeran la educación occidental fue para producir una clase de nativos entrenados para realizar tareas de oficina básicas en los niveles inferiores de la administración colonial. Pero, en ese caso, deberíamos preguntarnos, ¿si los ingleses introdujeron la escuela occidental y las universidades únicamente para la producción de administrativos que pudieran realizar tareas mecánicas, por qué entonces se quejaron sobre el estudio memorístico y el instrumentalismo, aparentemente la manera perfecta de formación para el desempeño de tales funciones?

Si bien hay un paralelismo entre el proceso indio y el inglés, la densidad e intensidad del discurso sobre el estudio memorístico y el pragmatismo en la India no tienen contrapartida en Inglaterra, e incluso tras aceptar la exageración y deducir el interés personal, algo queda por investigar. Aquellos que insistían en que el estudio memorístico no era exclusivo de la India se vieron obligados, no obstante, a reconocer que esto se producía allí de forma particularmente aguda, y con unas consecuencias especialmente desgraciadas²⁹.

El sujeto de conocimiento

Las dos críticas estaban relacionadas y, de hecho, a menudo aparecían juntas en los mismos textos, como dos caras de la misma moneda falsa. En algunos casos, se sugería que los estudiantes no comprendían realmente el valor y la naturaleza de la educación, y consideraban el mero estudio memorístico como una manera adecuada de adquirirla; o bien, que puesto que la memorización era el único medio para superar el sistema educativo, nunca fueron realmente capaces de entender y apreciar la educación y, por tanto, sólo pudieron considerarla de manera instrumental. En ambos casos, el discurso sobre el estudio memorístico y el instrumentalismo expresaba la percepción de que la educación occidental ni había logrado crear ni podía presumir de un sujeto indio que la valorase y apreciase en los términos que quería.

¿Significa esto que el propósito de los británicos era crear un nuevo sujeto (colonial), por ejemplo, un sujeto racional, ilustrado e incluso «expresivo»? De ningún modo. La educación occidental no pretendía simplemente la producción de oficinistas para proveer el escalafón más bajo de la administración colonial, como en ocasiones se afirmaba. Si así hubiera sido, la habrían liquidado a comienzos de

²⁹ En consecuencia, «A Native Philomath» [un amante del conocimiento nativo] describía el aprendizaje memorístico como «la afección intelectual más grave de la época actual en el mundo civilizado», pero añadía que «en ningún lugar es más peligrosa que en Bengala y en la Universidad de Calcuta», Calcuta, Imperial Victoria Press, 1888, p. 18. De igual manera, Lord Curzon reconocía que la memorización irreflexiva era un problema «universal», pero añadía que ésta mostraba su peor faceta en la India y en China. «Opening Address to Educational Conference, Simla, Sept. 1901», en *Lord Curzon in India*, p. 317.

la década de 1870, cuando los funcionarios británicos comenzaron a advertir a los indios educados que su número excedía la proporción de empleos que el gobierno estaba dispuesto a poner a su disposición. No obstante, tampoco tenía por objeto la producción de «Emilios» o «Tom Paines» indios. Esta manera de plantear la cuestión es poco útil. Es decir, si nos hacemos la pregunta en un lenguaje intencional la respuesta inmediata, como es natural dada la naturaleza explotadora y opresiva del colonialismo, negaría cualquier proposición que pudiera interpretarse como una atribución de buenas intenciones a los colonizadores. Mi argumento, sin embargo, no se centra en la intención; mi crítica no es que los británicos trataran de producir sujetos modernos, sino que el conocimiento moderno occidental postula y supone una cierta subjetividad o un tipo de individualidad, y esto es así con independencia de las intenciones. La introducción del conocimiento moderno occidental no sólo implicó la asimilación de «hechos» y teorías, la sustitución de un conjunto de ideas por otro, sino también un comportamiento, un estilo, toda una serie de «adaptaciones» en la manera en que los sujetos humanos habitan en el mundo —gran parte de las cuales son más informales que formales, más implícitas que tematizadas—. Esto no implica necesariamente que la producción de tal sujeto estuviera siempre rigurosamente «planeada». De hecho, si se insiste en imputar malas intenciones a los gobernantes se podría incluso, adaptando el planteamiento de Pierre Bourdieu, argumentar que el «fracaso» era parte de la intención; que la verdadera pretensión de la educación occidental era demostrar que estaba por encima de la capacidad de la mayoría de los indios. Sin embargo, puesto que el conocimiento necesariamente presupone una subjetividad correspondiente, lo que se deduce es que cualquier discurso sobre un fracaso en la difusión del conocimiento también registraría este hecho en algún nivel, incluso sin tematizarlo explícitamente. En consecuencia, entiendo el discurso sobre el estudio memorístico y el pragmatismo como la expresión, en ocasiones tematizada, de que esta subjetividad estuvo ausente entre los estudiantes indios.

Por tanto, el instrumentalismo y el estudio memorístico no expresaban *simplemente* la inquietud de que el conocimiento occidental no estuviera difundiéndose eficazmente. En parte, este discurso ni siquiera indicaba la creencia en que el conocimiento no estuviese siendo interiorizado, puesto que la satisfactoria difusión de ese conocimiento era medida por la capacidad de realizar ciertas funciones (hacer sumas, aprobar exámenes) y éstas, en ocasiones, se hacían correctamente. Pero resultó que, incluso cuando esto era así, a veces los resultados eran minusvalorados. Por eso un educador se quejaba de que, aunque los escolares indios de primaria mostraban una extraordinaria facilidad para aprender las tablas de multiplicar, «no tenían una comprensión real de cálculo numérico elemental cuando

se les presentaba [...] de una manera ordinaria, cotidiana y concreta»³⁰. Y otro docente señalaba que incluso cuando los estudiantes podían recitar sus lecciones, normalmente ignoraban su significado y, en ocasiones, «no creían que las frases pudieran expresar significado alguno, más allá de lo que leían»³¹.

¿Cómo y por qué la correcta realización de las tareas señaladas continuaba constituyendo un fracaso? A diferencia de la broma de que la inteligencia se define como lo que es medido por un test de inteligencia, aquí no se puso en cuestión una aptitud objetiva sino un modo de relacionarse con el conocimiento, con lo que incluso cuando los estudiantes cumplieron con la prueba que medía su aprendizaje de una materia (por ejemplo, aprobando sus exámenes gracias a la memorización), también se consideró un «fracaso» de la educación. Era un fracaso educativo puesto que el dominio de la tarea se había logrado con medios que eludían la transformación del sujeto y la relación sujeto/conocimiento. Lo que destaco aquí no es que las críticas al estudio memorístico y al instrumentalismo se puedan interpretar «también» como críticas a la subjetividad; lo que estoy haciendo es una afirmación más determinante que no tendría sentido a menos que significara esto; es este hecho lo que hace inteligible la idea de que el estudio memorístico y el instrumentalismo son un fracaso del conocimiento más que una forma del mismo.

Cuando los autores de los testimonios que he documentado trataron de explicar *por qué* el estudio memorístico y el instrumentalismo fueron un fracaso del conocimiento, más que una de sus formas, generalmente lo hicieron mediante la distinción entre la comprensión y la «mera» memorización; entre el «aprender a pensar» por un lado, y la regurgitación por otro, y entre el conocimiento que es adquirido por uno mismo y sostenido por convicción, y el que es aceptado por respeto a la autoridad. Tal concepción del conocimiento tiene una tradición, que incluye la Reforma, la revolución científica y la Ilustración. A finales del siglo XVIII Kant definió la «Ilustración» en términos del uso libre e independiente de la propia razón³², y como pedagogo, en su «Aviso» de sus *Lecciones en el Semestre de Invierno* de 1765-1766, les decía a sus futuros alumnos que «el método de reflexionar y concluir *por uno mismo* es la habilidad que el estudiante está buscando

³⁰ DIPP, H.: «Principles of Education and Class Teaching», en *Instruction in Indian Primary Schools*, Bombay, Oxford University Press, 1936, p. 5.

³¹ PRASAD, Ram: *Teaching the Teacher*, Allahabad, 1915, p. 6.

³² Me refiero, por supuesto, a *Respuesta a la pregunta. ¿Qué es la Ilustración?* Véase asimismo su ensayo de 1786 *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?*; y también *Antropología en sentido pragmático*, obra en la que Kant contrasta memoria con genuino «entendimiento», *Anthropology from a Pragmatic Point of View*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1978, sección 42, pp. 91-92.

realmente»³³. En el siglo XIX, e incluso avanzado el siglo XX, esta manera de entender la educación y el conocimiento en absoluto había triunfado, hasta el punto de reorganizar completamente los sistemas educativos europeos, pero variaciones de esta idea fueron expresadas y desarrolladas de diversas maneras en la obra de figuras como Rousseau, Pestalozzi y Humboldt, así como por burócratas educativos como Kay-Shuttleworth. La noción de que sólo lo que es aprendido con independencia, y sostenido por la convicción personal, puede considerarse como conocimiento se convirtió en patrimonio común de gran parte de la elite intelectual europea.

Tal concepción del conocimiento también se convirtió en parte de la visión de un sector de la elite india, lo que explica precisamente que fueran co-autores del discurso sobre el instrumentalismo y la memorización. Sir Gooroo Dass Banerjee, Juez del Tribunal Supremo y primer indio vice-rector de la Universidad de Calcuta, fue sólo uno de los más distinguidos entre los muchos que en la India hicieron hincapié en la diferencia fundamental entre la comprensión educativa de algo y su mero aprendizaje memorístico; y entre el conocimiento que ha sido interiorizado y el conocimiento de segunda mano³⁴. El líder nacionalista Bipin Chandra Pal, en su autobiografía, explicaba que había mostrado poco interés en la educación «tradicional» que había recibido cuando era niño, puesto que la exigencia de que aprendiese de memoria los pasajes en persa «no se ajustaba a mi intelecto impaciente, que estaba ansioso por conocer y comprender»³⁵.

El corazón indio

Si aceptamos que el discurso sobre el instrumentalismo y el aprendizaje memorístico expresaba la preocupación de que la educación occidental no estaba reconstruyendo sujetos, estamos en disposición de ir más allá. Dicho discurso no sólo expresaba el temor de que la educación occidental fracasara al generar sujetos coloniales, sino también de que los estudiantes indios y las prácticas nativas estaban desviando y «rearticulando» (es decir, moldeando y distorsionando) la propia educación.

Si volvemos al discurso del instrumentalismo y le prestamos atención cuidadosamente, observaremos que la crítica no radica, por lo menos normalmente, en que los estudiantes indios y sus padres no tengan otros deseos y objetivos que los puramente mundanos y materiales. Más bien, la crítica es que teniendo esos otros deseos no los asocian a la educación inglesa; que no vean el conocimiento

³³ Citado en ZAMMITO, John H.: *Kant, Herder, and the Birth of Anthropology*, Chicago, University of Chicago Press, 2002, p. 72.

³⁴ *Reminiscences, Speeches and Writings of Sir Gooroo Dass Banerjee*, Calcuta, Narkeldanga Printing House, 1927, pp. 155 y 171.

³⁵ PAL, Bipin Chandra: *Memories of My Life and Times*, Calcuta, Bipinchandra Pal Institute, 1973, p. 21.

occidental como algo relativo a ese ámbito, como si tuviera algo que contribuir al mismo. Un ensayista en *The Modern Review* escribió: «La educación inglesa es universalmente considerada como *Arthakari vidya*, o el aprendizaje que le permite a uno ganar dinero»³⁶. Ni el ensayista ni sus lectores creían que ganar dinero era el *único* objetivo que tenían sus compatriotas sino, más bien, que «la educación inglesa» sólo tenía ese objetivo. En una línea similar, era un lugar común que para un bengalí, «el inglés es el idioma del comercio, el bengalí es el lenguaje del corazón». Además de indicar de nuevo la naturaleza instrumental del interés por el inglés y la educación occidental, lo que este tópico expresaba era que los bengalíes, después de todo, también tenían corazón. Sin embargo, su educación occidental no lo dirigía; o lo hacía sólo en su responsabilidad como cabezas de familia, deseosos de mantener a su familia y tener su estilo de vida. La educación fracasaba en sus objetivos deseados no sólo porque no fuera adecuadamente comprendida, valorada y, en consecuencia, utilizada instrumentalmente; más que eso, estaba siendo compartimentada o desconectada, encasillada con la etiqueta de «aquello que permite a uno progresar en la vida», en lugar de remodelar la comprensión de lo que constituye la buena vida. Dicha actitud fue resumida alegremente por un funcionario judicial musulmán, quien le dijo a un inspector escolar: «El trabajo de los hombres es para Din [propósito de salvación en la otra vida] o Duniya [los propósitos de la vida mundana]. Para Din tenemos nuestros propios libros, para Duniya la «Guía de Derecho Civil Marshman en lengua Urdú». Así llegaremos seguro a presidente de los Sadir Amin»³⁷.

¿Y que pasa con el estudio memorístico? Hemos observado anteriormente que a menudo se indicaba que los indios tenían el «don» de la memorización. Esta capacidad, o virtud, fue considerada como un elemento estrechamente relacionado con la pedagogía autóctona, la cual se creía que se fundamentaba amplia o exclusivamente en el aprendizaje memorístico. Los estudiantes indios, concluyeron muchos observadores, aprovecharon esta circunstancia de tal manera que aquello que estaba destinado a ser transformado infectó el medio de transformación. El informe de la Comisión de Educación de Bombay del año 1845 constataba que si bien la escuelas vernáculos oficiales eran un «adelanto considerable» en relación con las escuelas indígenas a las que trataban de reemplazar, «no creemos estar en disposición de suponer que nuestras instituciones en lengua vernácula, tal y como actualmente funcionan, sean capaces de operar alguna mejora efectiva y permanente en la mentalidad de los nativos [...]». ¿Por qué motivo? Una razón de peso

³⁶ CHANDA, Ramaprasad: «Future of Education in Bengal», *The Modern Review* (septiembre 1917), p. 316.

³⁷ Citado en CHATURVEDI, Sri Narain: *The History of Rural Education in the United Provinces of Agra and Oudh (1840-1926)*, Allahabad, The Indian Press, 1930, p. 174. [N. del T.: El *Sadr Amin* era un magistrado judicial en la Corte civil, subordinado al servicio judicial colonial británico. Se instauraron en la India en la década de 1830 y adoptaron a lo largo del tiempo diversas funciones y denominaciones].

era que las escuelas gubernamentales se habían contagiado de los viejos métodos y simplemente estaban aplicándolos a nuevas materias;

el mismo hábito ineficaz de aprender de memoria todo lo que les pasa por delante es lo único que prevalece; Catecismos de geografía, de gramática y reglamentos gubernamentales eran tratados de esta manera, al igual que las complicadas e innecesariamente extensas tablas de multiplicar. Y las personas que a las que apoyamos están muy predisuestas a esas viejas prácticas³⁸.

Setenta años más tarde, se seguía haciéndose la misma observación sobre la relación entre el aprendizaje «antiguo» y el «nuevo».

La educación occidental estaba transformando el conocimiento y a sus destinatarios, pero las prácticas locales habían deformado el sistema, y los estudiantes indios lo habían orientado hacia sus propias virtudes, encontrando los resquicios generados en el proceso pedagógico constituido por los estudiantes (y maestros) indios, en lugar de que fuera la pedagogía la que conformara a los propios estudiantes. Podríamos preguntarnos, llegados a este punto, si este hecho puede interpretarse como un ejemplo de «resistencia» del nativo luchando por subvertir las prácticas y disciplinas impuestas sobre él. Por mi parte, sin embargo, me «resisto» a la tentación de sumarme a una visión tan de moda, aunque superficial. Una tentación fácilmente evitable, puesto que sería absurdo considerar a los empollones busca-dotes como figuras heroicas, decididos a combatir la hegemonía británica.

La cuestión más interesante es la siguiente: si los estudiantes indios moldearon las cosas a su manera, ¿el fracaso en la formación de subjetividades se produjo porque otra subjetividad, una subjetividad propiamente india, estaba interponiéndose? Habiendo mostrado que el conocimiento occidental presupone una subjetividad propia, y que el discurso sobre el instrumentalismo y el estudio memorístico registraron su ausencia, ahora nos podemos preguntar si este hecho demuestra la presencia de otra subjetividad, una subjetividad conectada con los saberes indios. A continuación voy a argumentar que los saberes indios supusieron una relación diferente entre conocimiento y conocedor. No obstante, la cuestión de si esto lleva a la conclusión de que tales saberes postularon una subjetividad diferente no se puede responder simplemente atendiendo a las prácticas de conocimiento autóctonas; esto depende de si la diferencia en cuestión es una diferencia que se manifiesta claramente ampliando la categoría de «sujeto» para acomodar diversas maneras de relacionarse con el mundo y nuestro conocimiento del mismo. Pero para llegar al punto en el que esta cuestión se nos presenta, necesitamos abordar las prácticas de conocimiento locales en las que los indios se basaban, según se decía, como fuente de sus prodigiosos poderes de memorización.

³⁸ *Report of the [Bombay] Board of Education for the Year 1845*, Bombay, Government Press, pp. 15-16.

Otros conocimientos

El conocimiento moderno, con toda su diversidad, es unitario, por lo que su transmisión puede ser organizada según el nivel de dificultad (primaria, secundaria y educación superior), que en principio es accesible a todos. Por el contrario, en la India el conocimiento fue siempre plural; siempre adoptó la forma de muchos saberes y prácticas: conocimientos esotéricos y restringidos, accesibles únicamente a algunos grupos sociales; saberes «prácticos» ampliamente disponibles; variaciones según la casta, la región y la religión; y ninguno de estos saberes organizado como un «sistema educativo». En conjunto, esto produjo una desenfadada variedad de prácticas de conocimiento, desde algunas conductas ocasionales y desestructuradas a «instituciones» más estructuradas como las *maktabas*, las *madrasas*, las «escuelas» de sánscrito (*tols*), de castas pobres (*pyal*), las *patshalas* y otras³⁹, donde el saber era transmitido por *gurumashboys*, *pandits*, *pantojis*, *maulvis*, *upadhyayas* y *acharyas*, sólo algunas de las múltiples palabras para referirse al «maestro» o «sabio» en el subcontinente indio. Por tanto, no podemos comparar los conocimientos modernos con los saberes indígenas sino que, más bien, tenemos que especificar a cuál de entre los diversos saberes locales —y las prácticas con las que fueron incorporados y a través de las cuales se transmitieron— estamos haciendo referencia.

Un tipo de saber con formas de transmisión rigurosamente codificadas y preestablecidas era el conocimiento de los Vedas, los textos sagrados que se remontaban a más de tres mil años de antigüedad. Su conocimiento era cultivado por aquellos brahmanes cuya labor consistía en recitar las fuentes sagradas pertinentes en los sacrificios, y en conservar los Vedás a través de la recitación⁴⁰. Los Vedas fueron compuestos oralmente y se han mantenido, durante un extraordinario lapso de tiempo, por tradición oral. Los textos védicos son *srutis*, verdades destinadas a ser oídas, las cuales no fueron puestas por escrito hasta fecha tardía y sobre las que la tradición impone restricciones para su aprendizaje por escrito. Cada estirpe de brahmanes que cultivaban el conocimiento védico tenían su propio *sutra*, que era conservado y transmitido (aunque sólo por los que se consideraban autorizados a recibirlo) mediante la *svadhyaya*, o transmisión oral. El sánscrito arcaico en el que fueron compuestos fue sustituido por el sánscrito clásico, y luego por lenguas vernáculas diversas; pero los Vedas continuaron siendo recitados y transmitidos en

³⁹ William Adam proporcionó una imagen reveladora de la diversidad de prácticas docentes incluso en una sola unidad administrativa, la thana de Nattore en el distrito de Rajshahi. Véase BASU, Anathnath (ed.): *Reports on the State of Education in Bengal (1835 and 1838)*, Calcuta, Universidad de Calcuta, 1941, Informes 2º y 3º.

⁴⁰ La discusión sobre *svadhyaya* en este párrafo se basa en la obra de MULLER, Max: *Lectures on the Origin and Growth of Religion*, Varanasi, Indological Book House, 1964, especialmente el epílogo de la tercera conferencia; en STAAL, J. Frits: *Nambudiri Veda Recitation*, 'S-Gravenhage, Mouton and Co., 1961; y en *Staal's Ritual and Mantras: Rules Without Meaning*, Delhi, Motilal Banarsidass Publishers, 1996.

su forma original. Y se convirtió en una crítica habitual que esos Brahmanes eran realmente unos ignorantes, puesto que no entendían lo que recitaban. Incluso los indios que trataban de defender las tradiciones locales fueron sensibles a esta acusación, y ni negaron su veracidad ni idearon ingeniosos argumentos para explicarla o excusarla⁴¹. Pero esta crítica no reflejaba lo esencial: los Vedas son *apauruseya*, de origen sobrenatural, y las palabras *son* el significado. Es decir, el significado de esos textos está intrínsecamente relacionado con sus sonidos y sus formas de recitación. Por tanto, la manera en la que lo decían era fundamental y los textos sagrados incluyen elaboradas instrucciones sobre cómo deben ser recitados; con qué acentos, cuándo tiene que decrecer el tono, etcétera. En *svadhyaya*, explica Frits Staal, «no hay una distinción clara entre la palabra y el significado»⁴². Esto no implica que no tengan un significado, o que éste no sea importante, sino que lo que el recitador y el indólogo entienden por «significado» podrían ser dos cosas diferentes. Cualquiera enfoque basado en la concepción occidental de que las palabras expresan o representan un significado previo a ellas siempre considerará esto como «simple» memoria. Se puede objetar que dicho ejemplo no es esclarecedor porque este conocimiento particular de los Vedas (hay otros) es esencialmente litúrgico. Ya he señalado que el subcontinente tiene saberes (en plural) en lugar de conocimiento (en singular), así que vamos a considerar otros tipos.

Otras formas de saberes subcontinentales son las artes y las ciencias, que podríamos denominar como las gramáticas, la lógica, el arte poético, la medicina y la astrología. Estas no son ciertamente litúrgicas; implican operaciones intelectuales tales como la interpretación y la categorización. Por ejemplo, una filosofía extraída de (o leída en) los Vedas, produce Vedanta. Aquí el significado en un sentido reconocible para nosotros está mucho más presente. Pero incluso en este caso, deberíamos señalar dos importantes diferencias cuando son contrastadas con los saberes modernos, más allá de las obvias disparidades de contenido.

⁴¹ En el trabajo académico y nacionalista de A. S. ALTEKAR: *Education in Ancient India*, publicado en la década de 1930 y luego en ediciones posteriores, reconocía que muchos pandits (sabios) no conocían el significado de lo que recitaban. Pero lo explica como consecuencia de una división en el trabajo originada cuando el número de textos se hizo demasiado grande para un sólo grupo de personas, que al tiempo los memorizaban, los comprendían y los recitaban. Altekar conjetura en este sentido que algunos pandits eran asignados a la tarea de recitar, mientras otros eran obligados a «dedicar sus energías en la memorización mecánica de esta enorme literatura con el fin de prevenir su pérdida»; una medida que «sin duda expuso a algunos Brahmanes a la burla de parecer simples loros, recitadores de himnos védicos». «Es gratificante descubrir [continuaba diciendo] que las burlas no les importaban en beneficio general de la preservación de la literatura y la cultura nacional», Varanasi, Nand Kishore and Bros., 1965, p. 150 (5ª ed.).

⁴² STAAL, J. Frits: *Nambudiri Veda Recitation... op. cit.*, p. 16.

En primer lugar, el aprendizaje memorístico era todavía un componente esencial de estos saberes⁴³. El modo de transmitir el conocimiento requería, invariablemente, el uso de grandes cantidades de información para memorizar (los textos memorizados estaban normalmente compuestos en forma de versos, aforismos y otras composiciones nemotécnicas, lo que indica que fueron compuestos para ser memorizados). Además, el aprendizaje de memoria para la recitación y el canto fue valorado por las tradiciones en las que estos conocimientos fueron incorporados, en forma de mandamientos a memorizar, plegarias pidiendo el don de la memoria o rituales y ceremonias de iniciación.

La «explicación» común de este fenómeno remite a la ausencia o escasez de libros y manuscritos, asumiendo que el aprendizaje de memoria era una «técnica» necesaria dadas las deficiencias tecnológicas. Todos conocemos el argumento de Derrida de que la metafísica occidental privilegia el habla sobre la escritura; sin embargo, cuando se trata de la comprensión histórica podría parecer que suponemos que el habla y la memoria son el medio al que hemos de recurrir en lugar de la escritura (de lo contrario, ¿por qué el aprendizaje memorístico necesita «justificación» alguna?). Sin embargo, esta explicación no tiene en cuenta las formas de aprendizaje premodernas en la propia Europa donde, como en la India, incluso cuando los libros manuscritos proliferaron, la enseñanza memorística no fue considerada superflua. En la Alta Edad Media, Tomás de Aquino memorizó un extraordinario número de «obras»; su capacidad fue excepcional, pero el fenómeno en sí mismo era todavía común. Los propios libros fueron durante un largo período de tiempo concebidos como recursos mnemotécnicos, en tanto que «guías e indicaciones memorísticas», y la gente a menudo los leía con la intención de retenerlos en la memoria⁴⁴. En su célebre trabajo *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, Mary Carruthers plantea que en la Europa medieval la *memoria* no era sólo una técnica, necesaria por la ausencia de la imprenta, sino una práctica ética, una disciplina y una manera de desarrollar el carácter, el juicio y la piedad⁴⁵. Los saberes del subcontinente indio fueron muy diferentes a los de la Europa medieval, pero compartieron la característica de que la memoria era un componente esencial del conocimiento; y la memorización no fue simplemente

⁴³ Sobre la importancia concedida al aprendizaje memorístico véase, entre otros, MULLER, Max: *Lectures on the...* *op. cit.*; ALTEKAR, A. S.: *Education in Ancient India...* *op. cit.*; ACHYUTHAN, Mavelikara: *Educational Practices in Manu, Panini and Kautilya*, Trivandrum, College Book House, 1974; GHURYE, K. Govind: *Preservation of Learned Tradition in India*, Bombay, Popular Book Depot, 1950; VENKATESWARA, S. V.: *Indian Culture through the Ages*, Londres, Longmans, Green and Co., 1928; y MICHAELS, Axel (ed.): *The Pandit: Traditional Scholarship in India*, Nueva Delhi, Manohar, 2001.

⁴⁴ CARRUTHERS, Mary J.: *The Book of Memory: A Study of Memory in Medieval Culture*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990.

⁴⁵ *Ibidem*. Véase también JAFFEE, Martin S.: *Torah in the Mouth: Writing and Oral Tradition in Palestinian Judaism 200 a. E-400 d. E*, Oxford, Oxford University Press, 2001.

una técnica necesaria por la ausencia de ciertas tecnologías, sino que implicó una relación diferente entre el conocedor y lo conocido.

La segunda característica de los saberes de las artes superiores indias que se debe destacar es la extraordinaria importancia concedida a las formas o a las normas (a un estilo y una conducta), a diferencia del contenido del aprendizaje. Esto se aprecia, sobre todo, en el énfasis en el respeto y la devoción absoluta hacia el maestro. Los textos que tratan de cómo debe transmitirse el conocimiento prestan tanta atención o más a este aspecto que la que dedican a los problemas metodológicos o de «currículum». De hecho, la cuestión de cómo se aprenden mejor las materias era en gran parte solventada con la obligación de respetar y obedecer al maestro. El estudiante iniciaba y concluía las clases cubriendo con sus manos los pies del profesor; y el mandamiento *acharya devo bhava* («Tu maestro debe ser tu Dios») era bien conocido por todo discípulo.

Los modernos tenemos preparada una explicación para este hecho. La educación, diríamos, no sólo es la transmisión de conocimiento, sino también implica socialización y guarda relación con el poder. El niño al que se le exige tratar a su maestro con respeto está recibiendo lecciones de autoridad y orden, más allá del conocimiento que recibe. Si los modernos somos capaces de someter nuestras propias prácticas al mismo escrutinio crítico, añadiremos que lo mismo puede decirse de la escuela moderna; la disciplina del timbre escolar, de formar en fila y similares, inculcan nociones abstractas de orden y autoridad que nuestra sociedad requiere y reproduce constantemente.

Tal explicación de la educación indígena no estaría fuera de lugar, si no fuera gravemente incompleta. Poder y autoridad los había en abundancia, sin duda, pero superamos el límite de este argumento cuando suponemos que los modos de transmisión son separables del conocimiento transmitido. Lo asumimos por nuestros saberes, ya que una característica definitoria del conocimiento moderno es su carácter formal; el hecho de que en principio es concebible fuera de la red actual de relaciones (y poderes) que caracterizan la transmisión de conocimiento en la mayoría de las sociedades. La racionalización, en el sentido weberiano, significa precisamente esto; que el conocimiento se libera de los contextos sustantivos y puede ser utilizado «técnicamente», para que coincidan los medios con los fines. Pero con los saberes que estoy describiendo aquí no sucede lo mismo. En el aprendizaje «tradicional», el contenido y la forma son indistinguibles. Absorber la «información» o dominar las «habilidades» no es el contenido, siendo el respeto y el temor hacia el maestro la forma o el proceso a través del cual el conocimiento se transmite; por el contrario, todo ello son facetas de un mismo proceso. El conocimiento transmitido no era una «cosa» divisible, que se pasara a transmitir a través de la relación *gurú-shishya*; sólo podía difundirse mediante esa relación. Esto no quiere decir que *no se puedan* separar ambas y, de hecho en la actualidad,

algunos de estos saberes han sido arrancados de sus contextos y tienen una nueva vida como parte del mundo moderno (por ejemplo, la medicina *ayurvédica*), si bien normalmente en los márgenes del mismo. A veces pensamos que este hecho (que tales saberes puedan ser reproducidos en y a través de contextos totalmente distintos) va a «demostrar» que esos contextos eran formas tan aparentes, contingentes e innecesarias como el contenido sustantivo. Por supuesto, tal circunstancia no demuestra nada por el estilo. Uno puede considerar a las máquinas y al conocimiento que las produce como algo mágico y adorarlo, la gente lo hace, y no suponemos por ello que esta sea su realidad y que los protocolos científicos, las fábricas y los laboratorios son fetiches aparentes cuya función es simplemente ocultar el encantamiento sobre la verdad de esas máquinas.

Vamos a considerar una última forma o clase de prácticas de conocimiento. Ya he apuntado que en el subcontinente los saberes estaban relacionados con el estatus. Los saberes más ritualizados y especializados no eran accesibles para todos, no sólo «de hecho», debido a la pobreza y la desigualdad, sino «por principio». Los conocimientos descritos anteriormente pertenecen a esta categoría. Había otros saberes que eran adecuados para casi todo el mundo: para las castas superiores que podían entretenerse con ellos brevemente antes de proceder a la adquisición de los conocimientos correspondientes a su estatus; para las castas comerciantes y las ocupaciones relacionadas con la administración de la tierra y la recaudación de impuestos; e incluso, a veces, para los hijos de los labradores de la tierra. Las escuelas *patshala* y *pyal* (ya sean las elementales o las más especializadas, que enseñaban contabilidad, escritura de cartas comerciales y otras habilidades a los niños que iban a heredar la profesión de su casta) a menudo transmitían un conocimiento que, a diferencia de lo descrito hasta ahora, tenía un valor práctico pero una escasa o nula condición ritual. Es más, a menudo lo transmitían de una manera que era extremadamente efectiva. En algunas ocasiones, las autoridades británicas se vieron obligadas a reconocer este hecho, si bien, como hemos señalado anteriormente, añadían que este «éxito» era un tipo de fracaso, puesto que algunos estudiantes, cuando se les pedía hacer algo fuera de lo normal, no podían aplicar sus conocimientos aritméticos. Al igual que podían leer pasajes enteros correctamente pero al ser preguntados por su significado, a menudo no podían explicarlo y, en ocasiones, ni siquiera sabían que el pasaje tenía un significado más allá de la recitación. En otras palabras, esos estudiantes confundían el conocimiento con su aplicación, y no poseían el conocimiento más allá de ese uso. Nuestra concepción y empleo del conocimiento son muy diferentes. Sin duda, también tenemos «conocimientos aplicados», pero son aplicaciones de un conocimiento que siempre es, en principio, independiente de sus usos. En efecto, los procesos de racionalización implican que, de manera creciente, los saberes y las habilidades que podían ser adquiridos una vez «en el trabajo», y que no tenían existencia más allá de su uso/aplicación, sean

ahora considerados por tener un componente formal, que es un conocimiento como cualquier otro; su componente práctico ahora presupone un dominio de la teoría de la cual es también la aplicación. Enfermería y turismo se convierten en materias universitarias, saberes que deben ser aprendidos de manera que el estudiante pueda aprovechar su acervo de conocimientos formales y «aplicarlo» según el contexto (siendo cada persona un caso particular).

Conocer y ser

Tras esta breve descripción al menos una cosa debería ser evidente: la comparación entre las escuelas locales y aquellas de tipo moderno revela mucho más que una diferencia entre dos pedagogías y currículos diferentes. Sería más exacto decir que lo que encontramos *no* es una diferencia entre currículos y pedagogías, ya que las prácticas autóctonas no eran la misma cosa con un contenido diferente. Como señala Tim Mitchell —en el contexto de un debate sobre el tipo de enseñanza que se imparte en la gran mezquita de al-Azhar—, en estos casos la misma categoría de educación

es un término equivocado, una mala comprensión de los tipos de prácticas en las que la vida de la comunidad [...] se vivía. Se coge una práctica dominante a finales del siglo XIX y durante el siglo XX y se retrotrae a un mundo en el cual no existía, obteniendo como resultado observaciones inútiles sobre la naturaleza limitada de sus currículos⁴⁶.

Si categorizamos esos saberes como una forma de «educación», estamos condenados a verlos como versiones inferiores del conocimiento y la pedagogía modernos. Sólo si admitimos que corresponden a formas diferentes de constituir la relación entre el conocedor y lo conocido, que fueron diferentes maneras de *ser* en el mundo y no sólo diferentes formas de aprendizaje, podremos empezar a comprender esos saberes en su especificidad.

Si la educación indígena se correspondía con lo que aquí provisionalmente denomino como una distinta manera de ser y no sólo de conocer —dejando para el próximo apartado la cuestión de si historizar el concepto de «subjetividad» es el medio para poder reconocer y traducir, en toda su complejidad y riqueza, esa diferente manera de ser—, esto explicaría por qué «la educación indígena» continuó siendo popular durante bastante tiempo —desconcertantemente para los responsables educativos—, especialmente entre aquellas clases (bajas) que no se veían a sí mismas en condiciones de aprovechar los beneficios instrumentales de la educación occidental. Incluso quienes habían recibido una educación occidental, aunque precedida por una cuantía de años de «educación tradicional» —y había muchos en el siglo XIX y comienzos del XX—⁴⁷, expresaron su ambivalencia con respecto a esta «educación premoderna».

⁴⁶ MITCHELL, Timothy: *Colonizing Egypt*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988, p. 85.

⁴⁷ M. G. Ranade observaba en 1882 que «todos los hombres adultos de esta generación fueron enseñados en su juventud por maestros de escuela indígenas». «Primary Education and Indigenous

Se podría esperar que quienes habían sido agraciados por el «raciocinio» en lugar de la repetición, y habían continuado poblando las instituciones modernas de los tribunales de justicia, las universidades, etcétera, rechazaran rotundamente una pedagogía que reprimía su subjetividad. En palabras de J.S. Mill, habiendo experimentado tanto las formas inferiores como las superiores del placer, ¿no optarían por ser «un Sócrates insatisfecho» antes que un «cerdo satisfecho»? Sin embargo, las reacciones fueron a veces más complejas.

Un ejemplo interesante es el de S. N. Chaturvedi, un funcionario del Servicio de Educación Provincial de las Provincias Unidas. Chaturvedi fue autor de dos libros, y en su *The History of Rural Education in the United Provinces of Agra and Oudh (1840-1926)* describió sus propias experiencias de educación indígena⁴⁸. Tras una instrucción doméstica elemental a cargo de un *maulvi*, Chaturvedi asistió a una *patshala* en su pueblo, luego una *mahajani patshala* en Allahabad donde aprendió contabilidad, aritmética y la escritura *mahajani* —sistema taquigráfico propio de comerciantes y banqueros— y posteriormente a una *patshala* sánscrita, donde aprendió vocabulario, versos y gramática sánscrita, además de algunos versículos de los Vedas. Sólo entonces ingresó en las escuelas de inglés que «habían cautivado mi imaginación», tras lo cual obtuvo un título en Allahabad y un Diploma de Maestro en Londres. Chaturvedi era un funcionario del nuevo sistema educativo y alternaba las descripciones de su formación nativa con una crítica a su estrechez de miras, su falta de pragmatismo y el hecho de que la mayor parte del aprendizaje se realizara de memoria. Pero esto se contradice con el tono de su descripción, con su detallado relato de la rutina diaria, de un maestro cuyo «aspecto severo y su voz autoritaria eran normalmente suficientes para mantenernos a los pilluelos en orden»⁴⁹, de los caprichos que se daban los escolares en los días festivos, con la reproducción completa de algunas de las rimas y aforismos que los alumnos aprendían, y con su caracterización del tipo de alumno que generaba: «El respeto a la autoridad, la devoción por aprender por nuestro propio bien, la humildad, una actitud casi ascética hacia la vida, y un gran respeto por los valores espirituales eran los rasgos destacables de los productos de esas escuelas»⁵⁰. En el momento en que el lirismo de la descripción amenazaba con ahogar la narración, Chaturvedi rectificó de esta manera: «estas virtudes son sus defectos [...] El respeto a la autoridad era tan acentuado que el pupilo

Schools» (1882), en *The Miscellaneous Writings of the Late Hon'ble Mr. Justice M. G. Ranade*, Bombay, The Manoranjan Press, 1915, p. 265. Para los recuerdos de algunos ancianos sobre la educación que recibieron en cambio de siglo, en la provincia de Kerala, consultar WOOD, Ananda K.: *Knowledge Before Printing and After: The Indian Tradition in Changing Kerala*, Delhi, Oxford University Press, 1985.

⁴⁸ CHATURVEDI, Sri Narain: *The History of... op. cit.* Mi resumen del relato de sus días de escuela ha sido extraído de las páginas 40 a la 66.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 41.

⁵⁰ *Ibidem*, p. 61.

no podía pensar o actuar por sí mismo [...] Se fomentaba tanto la humildad que todo el valor para discrepar o resistir era totalmente aniquilado»⁵¹. Desde el punto de vista del «progreso nacional», todo esto hizo a la gente mirar demasiado hacia el pasado. Desde un planteamiento individual, sin embargo,

a pesar de las desventajas que sufrieron debido a las causas ya descritas, los más educados de ellos obtuvieron una capacidad de goce intelectual y una satisfacción material que hicieron sus vidas brillantes, alegres y felices. Incluso aquéllos que sólo pudieron obtener los rudimentos necesarios de las primeras letras y el cálculo (*la regla de las tres erres*) participaron de estas ventajas⁵².

Esta es, cuanto menos, una condena bastante ambigua. Cuando se evalúan sus experiencias infantiles bajo la categoría de «educación», los criterios (modernos) contruidos sobre esta categoría llevan a Chaturvedi a contradicciones clásicas —razonamiento frente a memoria, conocimiento propio frente a conocimiento de segunda mano— e imponen un juicio negativo. Aunque los términos de su descripción desbordan la «educación» y claramente se convierten en una descripción de una forma de vida, y en razón de ello, la propia descripción adopta en conjunto un tono más suave y benévolo.

Subjetividad y diferencia

Al documentar el discurso de lo que he denominado como «estudio memorístico» e «instrumentalismo» he argumentado que este discurso no sólo era una expresión de la sensación generalizada de que el conocimiento no estaba difundándose con éxito, sino que es mejor interpretarlo como la expresión de que la difusión del conocimiento occidental requería, aunque no lo produjera, una forma correspondiente de sujeto cognoscente. Seguí preguntándome si esto implicaba que existía otra subjetividad presente, una que frustrase la emergencia de la subjetividad pretendida.

Podría parecer que he respondido categóricamente a esta pregunta. El estudio memorístico, como hemos visto, fue atribuido en gran medida a la supervivencia y adaptación de las prácticas indígenas de conocimiento. Estos otros saberes y las formas de aprendizaje asociadas correspondían, como he sostenido, a una subjetividad o identidad diferente de las que el conocimiento moderno y la pedagogía suponían. La implicación obvia —evidente sólo porque he llegado a ella cuidadosamente— es que el fracaso al producir el sujeto moderno demuestra la resistencia

⁵¹ *Ibidem*, p. 64-65.

⁵² *Ibidem*, p. 66. [*N. del T.*: El término original utilizado para designar estos conocimientos es «the three R's». Hace referencia a los tres conocimientos que durante el siglo XIX y comienzos del XX se consideraban imprescindibles para la instrucción elemental: la lectura, la escritura y el cálculo aritmético (Reading, wRiting and aRithmetic)].

de una subjetividad preexistente, la que iba a ser reemplazada, el sujeto «nativo» implícito en las prácticas indígenas de aprendizaje descritas anteriormente.

Defenderé esta conclusión, aunque de manera muy provisional, sugiriendo que, en efecto, es necesario considerar esta idea, pero sólo con el fin de problematizarla y a continuación superarla. Para concluir, argumentaré que es necesario considerar la noción de «subjetividad diferente», aunque no podamos terminar ahí la discusión, pues la «diferencia» en «una subjetividad diferente» está simultáneamente habilitada y eclipsada por el concepto de «subjetividad».

La ambigüedad e imprecisión son parte intrínseca del discurso sobre el instrumentalismo y el estudio memorístico. En algunos casos el estudio memorístico y el instrumentalismo son vistos como fracasos de la pedagogía, como un exceso de aprendizaje memorístico y una comprensión equivocada del valor y la finalidad del conocimiento occidental. Que este discurso esté vinculado a y asuma una cierta concepción de sujeto es algo que nosotros descubrimos como lectores e intérpretes del mismo. En otros casos, el fracaso de la pedagogía está explícitamente relacionado con la subjetividad, e incluso registra sutilmente que la ausencia en cuestión no es una carencia absoluta, sino que expresa la presencia de otra manera de relacionarse con el conocimiento. El segundo razonamiento es incuestionablemente más profundo, pero tras un examen más detallado, resulta no ser tan diferente del primero: la ausencia de la subjetividad deseada es entendida por la presencia de otra, pero esta «otra» resulta ser una versión inadecuada o, más concretamente, inacabada de la primera. Por ejemplo, el sujeto que se pierde a sí mismo en el mundo por estudiar sin comprender es claramente diferente del sujeto que se aparta con criterio de ese mundo y lo hace por sí mismo, aunque también resulta ser (potencialmente) un sujeto moderno que simplemente ha fracasado al tratar de emanciparse de sus orígenes. ¿Por qué esta ambigüedad o imprecisión?

La respuesta está en que las categorías en que se plantea esta cuestión, «los diferentes tipos de sujeto» y «no convertirse plenamente en un sujeto», son en principio inseparables. Todas las formas de subjetividad resultan ser variaciones superpuestas y, más concretamente, versiones parcialmente realizadas de una única subjetividad: un sujeto «diferente» siempre es un sujeto que no se ha convertido «plenamente» en sujeto. Bromeando, podríamos decir que en este marco categorial sólo hay bellotas, robles y bellotas en proceso de hacerse robles; una castaña siempre parecerá una bellota que, por alguna razón, ha sufrido un retraso en su desarrollo. Mi planteamiento aquí no es simplemente que la noción de subjetividad tenga una teleología incorporada, de tal manera que todas las formas de subjetividad culminen en formas modernas de individualidad, ni la cuestión relacionada de la normatividad intrínseca de la subjetividad. El argumento que trato de exponer incorpora a ambas, pero también va más allá de ellas. Permítanme aclararlo con un ejemplo.

El concepto de «esclavo» es para los modernos una categoría social, acepción que entendemos con el significado de un hombre libre esclavizado y no, como lo entendían los griegos, como una forma de individualidad. Nuestra idea de individualidad humana o subjetividad posee, en otras palabras, una determinada noción de «libertad» incorporada. Términos como «libertad» nos hacen pensar en Rousseau y Kant, y en las revoluciones americana y francesa, y en las concepciones «más completas» de libertad —no sólo la libertad como la ausencia de esclavitud, sino como autonomía, como elección de nuestros objetivos y de los medios para alcanzarlos—. Por supuesto, estas asociaciones son pertinentes y forman parte de lo que he defendido al insistir en que el conocimiento moderno supone una forma de subjetividad más activa que pasiva y demás. Sin embargo, el significado «primero» de libertad —primero tanto en el sentido de ser lógicamente previo como históricamente anterior— es libertad en el sentido de no ser ahogado por el contexto, de estar perdido en la naturaleza, como los animales y los esclavos; *nomos* en lugar de *physis*. Los griegos no pensaban que todos los hombres la poseyeran y, en consecuencia, la libertad no fue incorporada a su concepción de lo que significa ser un sujeto humano⁵³.

Este es mi planteamiento. Cuando se trata del individuo moderno —el individuo que es heredero de las revoluciones burguesas y la filosofía kantiana— podemos reconocer, siendo productos inteligentes de una época historicista, que los electores libres y autónomos, poseedores de derechos, no son el único tipo de ser humano que ha existido. Con un poco de esfuerzo y observación podemos intentar abstenernos de interpretar que todas las otras formas de individualidad conducen hacia, y culminan en, esta subjetividad moderna, y por tanto que sean formas incompletas de ésta. Constituye nuestra manera de ser sensibles a la diferencia. Pero nuestra noción de individuo o sujeto no se presenta así, como imaginamos, en una estructura vacía en la que cualquier contenido puede ser vertido; este sujeto ya tiene un contenido inscrito en su misma estructura. Cuando «pensamos» la diferencia de esta manera lo hacemos al estilo de aquellos historicistas, como Max Weber, que insisten en que quienes vivieron en otros tiempos concibieron y habitaron el mundo de forma distinta a la nuestra y, por lo tanto, que la comprensión no puede lograrse mediante la atribución de nuestras formas modernas de pensar y ser en el mundo a otras épocas y otros pueblos. En lugar de eso, debemos imaginar otros humanos que, a su vez, representaron el mundo de maneras muy distintas de la nuestra. El sujeto que amenaza con confundirse con el mundo aparece así de manera muy diferente a nosotros; su diferencia consiste en que adopta una postura

⁵³ Se ha argumentado que la gran riqueza de la noción griega de libertad está estrechamente relacionada con la absoluta subordinación que implica la esclavitud en la antigua Grecia. Véase, por ejemplo, ANDERSON, Perry: *Passages from Antiquity to Feudalism*, Londres, Verso, 1978, p. 23. [Ed. esp.: *Transiciones de la antigüedad al feudalismo*, México, Siglo XXI, 1994].

hacia el mundo que es la de confundirse con él. El sujeto que atribuye su capacidad de acción [agency] a poderes sobrenaturales es también muy distinto de nosotros; su diferencia radica en la atribución a otro de sus propias creencias y capacidades. Pero al igual que nosotros, ellos también representan el mundo, también lo dotan de significados —significados distintos para nosotros— y, siendo así, nos vemos impelidos a ver su noción de individuo como una versión de la nuestra, tan sólo carente de auto-conciencia —todos los sujetos dotan al mundo con significados, pero los sujetos modernos sabemos que lo hacemos—. No obstante, si afirmamos que sus maneras de ver el mundo son «tan válidas» como la nuestra, esa intención se contradice por el modo en que es concebida. Nuestro compromiso con la diferencia se queda en el nivel de las intenciones, mientras nuestras categorías, la gramática de nuestro pensamiento, nos llevan siempre a la teleología y la normatividad. Lo mejor que podemos hacer es estar alerta; pero es una lucha desigual, puesto que nos esforzamos por expresar una cosa, mientras que nuestro lenguaje conceptual nos lleva a decir otra.

Considero que es necesario asumir la idea de que el estudio memorístico y el instrumentalismo son pruebas de la presencia de otra subjetividad y seguir esta línea argumental. De no hacerlo, si no ensanchamos la categoría de sujeto de tal manera que podamos imaginar diferentes tipos de sujetos, las cuestiones de la memorización y el instrumentalismo seguirían siendo propias de la pedagogía y el método, y la «diferencia» aparecerá sólo en su forma racista, como la cuestión de la obstinada ignorancia india. No podemos prescindir de la historización, porque la alternativa es un universalismo en el que hay siempre una única norma y toda diferencia es una forma desviada de la misma, o un tránsito evolutivo hacia ella. Pero permítanme terminar sugiriendo que tampoco deberíamos contentarnos con esto. Por tanto, no me gustaría concluir este artículo con una rotunda demostración de que la ausencia de la subjetividad moderna, puesta de manifiesto por el discurso de la memorización y el instrumentalismo, fue consecuencia de la existencia de una subjetividad indígena. Por el contrario, sugiero que necesitamos buscar maneras con las que podamos «pensar» esta diferencia sin naturalizarla en otra subjetividad, y sometiéndola así a una categoría que borra con una mano la diferencia que escribe con la otra. Necesitamos buscar formas de pensamiento que nos permitan reconocer que ha habido, y hay, maneras de pensar el mundo distintas a la moderna occidental, pero también maneras de pensar la diferencia sin invocar al Sujeto y sin desplegar una antropología que no se cansa de transformar a los humanos en el Hombre.