

**Un ensayo sobre la (des)colonidad en la educación.
El fatalismo y la otra modernidad**

**An essay on (dis) colony in education.
Fatalism and the other modernity**

Ramón Sanz Ferramola*

ramonsanzferramola@gmail.com

Enviado para su publicación: 13/10/2020

Aceptado para su publicación: 12/07/2021

... para obligar a los pueblos presentes a obrar
contra sus sentimientos, es menester ser más fuerte que la Costumbre
–y para disponer de la voluntad de los Pueblos futuros,
es menester haber perdido el juicio.

Simón Rodríguez (2015) (Original: 1842), *Sociedades Americanas*

Si por mi parte he recordado algunos detalles de estas horribles carnicerías,
no es, de ninguna manera, por deleite sombrío,
sino porque pienso que no nos desharemos tan fácilmente
de estas cabezas de hombres, de estas cosechas de orejas,
de estas casas quemadas, de estas invasiones godas,
de esta sangre que humea,

* Dr. en Filosofía, Profesor Titular de Ética, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis (Argentina).

de estas ciudades que se evaporan al filo de la espada.
Estos hechos prueban que la colonización deshumaniza...
Aimé Césaire (2006), *Discurso sobre el colonialismo*

Dos experiencias docentes

Quiero, en primer término, relatar dos experiencias docentes, que desde mi punto de vista connotan dos modos existenciales y consecuentemente, dos constituciones subjetivas distintas. La primera ocurrida al gran Simón Rodríguez en su estancia en la Kingston jamaicana de 1800. La segunda experiencia es personal, muy reciente, sucedida en la novedad de los entornos virtuales de educación que comenzamos a transitar los y las docentes en estos tiempos de pandemia, y que seguramente marcarán el inicio de una nueva vincularidad educativa.

Primera experiencia (Kohan, 2016). El joven Simón Rodríguez quiere aprender inglés y para eso decide ir a una escuela en Jamaica y aprenderlo con las y los niñas y niños del lugar. Como docente, pero a la vez como compañero de aquellos niños Simón juega y comparte tiempo con ellos. En una ocasión, después de clase, van por las calles de la ciudad jugando a arrojar los sombreros al aire y atraparlos antes de que caigan al piso. En la algarabía, pasan por una de las pocas casas de dos plantas que hay en Kingston y allí el juego se transforma en embocar los sombreros en una maceta que está en el balcón de la casa de la familia pudiente que allí vive. El mayordomo de la casa, por ser hora de siesta, ha salido a reprender al corrillo bullicioso de niños y maestro jugando en la puerta. En su primer intento Simón acierta entre el asombro y las risas. Luego del júbilo, el problema, ¿cómo sacar de allí el sombrero? La advertencia del mayordomo hacía inviable tocar la puerta y pedirlo; Simón dice que conoce a alguien que tiene una escalera, pero está muy lejos. En ese momento, Thomas, un niño pequeño, negro, que no asistía a la escuela

pero que acompañaba al grupo de chicos y Simón desde que salieron de ella dijo en tono quedo, en su inglés natal que Simón apenas comprendía: “¿por qué los chicos no nos subimos a sus hombros para alcanzar el sombrero desde la altura dónde está?” Perfecto pensó Simón, la solución está en la conjunción entre la idea de escalera y la idea de cuerpos humanos solidariamente constituidos en un todo. Dos cosas impactaron a Simón de aquella situación: 1) la persona a la que se le ocurrió la solución al problema era un niño que estaba fuera del “nosotros” escolar, recién se unió al grupo efectivamente luego de proponer su solución; 2) la idea de Thomas estaba basada en la invención del artilugio “escalera humana” que no estaba en la realidad antes de su propuesta.

Segunda experiencia. Durante el mes de agosto de 2020, en las mesas de exámenes finales, la situación de pandemia mundial frente al COVID 19, y el consecuente estado de fragmentación y ruptura de vínculos reales entre las provincias de Argentina, hizo necesaria la implementación de la virtualidad. En tal ocasión un estudiante rindió la materia Ética perteneciente al cuarto año de una carrera de Comunicación a través de una reunión virtual: él estaba en el AMBA¹ y los tres docentes que constituíamos el jurado examinador estábamos en San Luis... mejor dicho, los cuatro estábamos en un lugar vincular virtual, en el sentido exacto que tiene la noción de “virtual” para la Real Academia Española: algo que tiene la virtud para producir un efecto, aunque no lo produce de presente. Algo que tiene la capacidad de producir cambios en la realidad pero que sin embargo no está en la realidad. En efecto, el estudiante luego de su examen, aprobó la materia, generó una modificación en el acta de examen y en su hoja curricular académica.

A pesar de la rara situación de examen, todo aconteció de manera prevista, pero sin embargo, tal situación amplificó en mí, es decir, puso de manifiesto de manera radical una actitud que veo año tras año en muchos estudiantes de grado y de

¹ El AMBA, Área Metropolitana de Buenos Aires está compuesta por localidades y barrios de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, caracterizándose por ser la concentración urbana de mayor densidad del país (concentra alrededor del 30% de la población total).

posgrado (hasta podría decir que tal actitud es la de la mayoría de estudiantes): me refiero a cierta indolencia o fatalismo, en tanto falta de confianza o esperanza en la transformación del ordenamiento socio-político establecido.

Este estudiante propuso para comenzar su examen, analizar algunas noticias periodísticas atravesadas por un racismo-nacionalismo, bastante extendido en el imaginario social de nuestros días, respecto de las exigencias del pueblo Mapuche por la restitución de algo de su territorio. Las noticias que analizaba el estudiante repetían con énfasis, aunque sin fundamento ni historiográfico ni antropológico ni sociológico ciertas falsedades muy comunes en el discurso de derecha: que los mapuches son chilenos y que se habían apropiado del territorio argentino desplazando y sometiendo a verdaderos pueblos originarios argentinos como los tehuelches. Argumento falso, por cierto, en primer lugar, porque se sitúa tal avance territorial mapuche hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, cuando aún no existían Argentina ni Chile como Estados con la configuración territorial tal como los conocemos hoy. La perspectiva que proponía nuestro estudiante se asentaba en los procesos de otrificación - racialización, mediante los cuales la apropiación de la materialidad (territorio y mano de obra) se justifica mediante el antiquísimo argumento de la civilización con el que supuestamente se beneficiarán los pueblos y culturas "bárbaras" (Quijano 2007; Dussel, 2007; De Sousa Santos 2010; Wallerstein, 2007; Zaffaroni, 2015)². El estudiante mostraba cómo en noticias recientes aparecían estos argumentos para desestimar los justos reclamos de los mapuches por una pequeñísima parte de lo que fue su territorio. Sin embargo, y para mi sorpresa, luego de su exposición y ante la pregunta de cuáles serían los caminos que él como futuro comunicador recorrería para aportar a una opinión pública esclarecida, y en tal sentido ejercer la profesión para la que se estaba formando, luego una respuesta ambigua y como conclusión expresó: "y bueno profe,

² Textos que el estudiante trabajaba y utilizaba por ser parte de la bibliografía obligatoria de la materia Ética Profesional, cuyo examen estaba rindiendo.

las cosas son así y es muy poco lo que puede cambiarse". Entonces, pensé, hay una contradicción que el estudiante no alcanza a visualizar entre la perspectiva analítica que había llevado a cabo, con su modo existencial de pensar y vivenciar el mundo y el ejercicio de su futura profesión. Incorporaba espuriamente sobre un análisis crítico decolonial, el fatalismo, lo cual es de suyo una contradicción. Esto me llevó a pensar que las perspectivas teóricas que desarrollamos en la universidad escasamente son incorporadas en la subjetividad de quien se forma. Pareciera que ciertos modos de pensar el mundo y las relaciones entre sujetos, que carecen de basamento epistemológico, montados solamente sobre la recurrencia discursiva y dogmática ("civilización contra barbarie", "mapuches pueblo bárbaro que sigue empecinado en rechazar la civilización", etc.), prevalecen aun cuando el sujeto tenga posibilidades de acceder a modos contrahegemónicos de pensar, como en este caso, a través de una currícula universitaria obligatoria.

A pesar de la diferencia contextual, en el contraste entre ambas experiencias docentes, nos interesa resaltar lo siguiente: para Thomas, el jamaicano, la realidad es posible de ser transformada a partir de la invención de una nueva realidad constituida desde realidades pre-existentes (escalera + cuerpos=escalera/pirámide humana con la cual alcanzar el sombrero). Por el contrario, para el estudiante del examen virtual, la realidad era imposible de ser transformada a pesar de conocer y contar con herramientas teórico-conceptuales para pensar dinámica y dialécticamente el *status quo*. La mirada prístina y transformadora de Thomas, incontaminada de escuela, frente a la perspectiva fatalista y colonializada del estudiante avanzado de una carrera universitaria en plena pandemia de 2020.

El Fatalismo como marca de subalternidad

En el análisis de contraste de estas experiencias docentes está sonando de fondo la hipótesis de que es el propio sistema educativo el que sumerge a las

subjetividades en un estado de fatalismo e inmovilidad socio-política, a través de un proceso de imposición o asimilación no violenta, de internalización de ideas y valores propuestos por quienes conducen moral e intelectualmente (clases dominantes) el proceso histórico.

Antonio Gramsci es quien propone la categoría de "subalterno", como sinónimo de oprimido o dominado, y, de este modo amplía y diversifica la noción de clase trabajadora, obrera o proletaria al incluir otras formas y modalidades populares. La subalternidad da cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista (Madonesi, 2010). Pero más importante, con esta categoría propone un correlato conceptual de la alienación en el terreno superestructural, que sería el equivalente socio-político en el plano de la dominación de lo que ésta indica en el plano socio-económico: el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación. Así, alienación y subalternidad son las dos caras de la subjetividad en la dominación capitalista, la primera mira a la estructura, la segunda a la superestructura.

En este marco teórico y en el contexto caribeño, el psicólogo social español-salvadoreño Ignacio Martín-Baró³ propone la categoría "fatalismo". La noción de fatalismo le sirvió para investigar acerca de las causas de una supuesta indolencia natural y un modo fatalista de existir propia de los pueblos caribeños. La hipótesis original de la cual parte su investigación era que pueblos latinoamericanos en

³ Asesinado en El Salvador por fuerzas militares estatales encubiertas en la madrugada del 16 de noviembre de 1989. Se trataba del infausto y sanguinario Batallón Atlácatl, creado en 1980 en la Escuela de las Américas.

El viernes 11 de setiembre de 2020, 31 años después de la masacre, la Sala Segunda de lo Penal de la Audiencia Nacional española condenó al ex viceministro de Seguridad Pública y ex coronel Inocente Orlando Montano (extraditado a España) a 133 años y cuatro meses de prisión, por ordenar junto a otros altos mandos militares salvadoreños los "asesinatos de carácter terrorista" de cinco jesuitas españoles, entre ellos Ignacio Martín-Baró y el teólogo de la liberación Ignacio Ellacuría. El caso arrancó con una querrela de la Asociación Pro Derechos Humanos de España aceptada por la Audiencia Nacional en 2008, cuando en ese país estaba vigente la justicia universal, concepto jurídico luego abolido por el Gobierno de Mariano Rajoy. Montano es el único condenado en la causa a pesar de la gran cantidad de actores implicados en aquel acto de terrorismo de estado en El Salvador. (Álvarez, 2020)

general parecen estar heridos en su eje de una aceptación de circunstancias vitales muy desfavorables, aceptación que implica el fatalismo como parte de su modo de existencia (Martín-Baró, 1989).

El fatalismo tiene la doble connotación de un futuro inevitable y definitivo, y de la desgracia, y está caracterizado por "tres rasgos o tendencias comportamentales que definen un síndrome fatalista" (Martín-Baró, 1988: 78): a) Conformismo: actitud asentada sobre la idea de que la vida está predefinida y sobre el sentimiento de la resignación ante lo que me acontece. Este conformismo sería la condición de posibilidad del sentimiento de aceptación de la autoridad y del concomitante personalismo que aceptamos los latinoamericanos). b) Pasividad ante las circunstancias de la vida: actitud fundada en la idea de que la propia acción no puede cambiar el destino fatal, acompañada por un sentimiento de impotencia. c) Reducción del horizonte vital al presente: actitud basada en la idea de que hay una naturaleza o un dios que decide el destino de cada persona, la que desencadena del sentimiento de que no es bueno hacer planes futuros.

El fatalismo, entonces, tiene psicológicamente el peso de una profecía autocumplida ya que provoca aquello mismo que postula: la imposibilidad de alterar el modo de existencia para controlar y transformar las circunstancias que determinan la vida real de cada persona.

¿A qué se debe que las personas y los grupos asuman una actitud fatalista ante la vida? ¿Cómo se explica que las mayorías populares acepten y permanezcan en un modo existencial que los condena al inmovilismo y a la desesperanza? ¿Debe aceptarse como natural esta característica socio-subjetiva en Latinoamérica?

El análisis de Martín-Baró (1988, 1989) parte de Frantz Fanon y de Paulo Freire. A través del primero se acerca a la noción de colonizador-colonizado, y toma la idea de cómo la violencia impuesta por el colonizador queda incorporada tanto a la corporalidad como a la mente del colonizado como tensión reprimida y como culpa respectivamente; sin embargo, la condición de posibilidad de la permanencia en el

estado de dominación requiere una constante reproducción del ejercicio del poder dominante. En este esquema de perpetuación de la dominación lo principal es la obturación de la conciencia de esa dominación. Por otro lado, y análogamente, la noción de fatalismo está basada en la ideología del oprimido propuesta por Freire, en tanto este se encuentra inmerso en una realidad de despojo e impotencia que no puede superar, si previamente no toma conciencia de su condición.

La conclusión a la que llega Martín-Baró es que el fatalismo es una actitud subjetiva continuamente reforzada y reproducida por el funcionamiento opresivo de las estructuras macrosociales, es decir, la resignación sumisa se aprende no como transmisión de valores en una subcultura cerrada, sino de la reproducción continua de condiciones materiales de existencia y la consecuente verificación cotidiana de la inutilidad de cualquier esfuerzo por cambiar las condiciones materiales de existencia en un sistema social opresivo. El fatalismo, pues, es parte de la ideología que tiene como objetivo la configuración social por parte de las clases dominantes. A través de él, las clases subalternas "aprenden" a aceptar su lugar como pobres, ignorantes, campesinos, indígenas. "El fatalismo es, por ello, una realidad social, externa y objetiva antes de convertirse en una actitud personal, interna y subjetiva." (Martín-Baró, 1988: 96).

Podemos entonces, establecer un vínculo entre el fatalismo como un modo de ser y de estar en la realidad circundante, modo subjetivo en que se muestra la condición de sujeto subalterno sometido a condiciones estructuralmente adversas: pobreza, precariedad laboral, temor a los mandatos sociales establecidos. Subjetividad que culmina su configuración en la introyección del fatalismo como la imposibilidad de cambio, de transformación, y menos aún de revolución, del orden social imperante.

Desde esta perspectiva, diremos que la marca, el síntoma de subalternidad expresado por el estudiante de comunicación (del que hablamos en la segunda experiencia docente) es el fatalismo.

Colonialidad: la modernidad de otro modo en el imaginario del sujeto colonizado

Desde las últimas dos décadas del siglo XX y las dos que llevamos del XXI hay un tema recurrente respecto de la constitución de las subjetividades y su característica epocal y civilizatoria. Hay una discusión teórica en torno a la constitución de subjetividades modernas y/o posmodernas⁴ y cómo estos modos de ser sujeto construyen el mundo real en las relaciones que establecen con la naturaleza humana y no humana (Habermas, 1988; Latour, 2007).

Muchas de estas teorizaciones conllevan la limitación y el obstáculo epistemológico (en el sentido propuesto por Gastón Bachelard) de presentar la constitución de la subjetividad moderna/posmoderna desde el lugar epistemológico-político hegemónico de la centralidad del primer mundo, desconociendo o mejor, invisibilizando (De Sousa Santos, 2010), que también hay una constitución moderna/posmoderna de subjetividades subalternas, periféricas, subjetividades construidas en las fronteras de la modernidad (Arturo Escobar, 2015): allí donde la modernidad se manifiesta como despojo y carencia, como contrapartida y envés de la faz prometedora del progreso, del desarrollo y la libertad con que se anuncia la modernidad.

Hay, sin embargo, teorizaciones -bastante menos trabajadas en nuestras universidades, tanto en docencia como en investigación- sobre la constitución de la subjetividad moderna/posmoderna que enfocan la cuestión desde la periferia epistemológico-política en la que vivimos, y que aportan elementos decisivos a la hora de responder la pregunta acerca de por qué el fatalismo. En tal sentido,

⁴ Entendemos que entre modernidad y posmodernidad sólo hay una diferencia de modalidad en el capitalismo que ejerce su hegemonía e instaura su ideal civilizatorio: la diferencia que hay entre capitalismo productivo liberal y capitalismo financiero neoliberal. No hay ruptura, sino continuidad entre la modernidad y la posmodernidad. Se trata de un único proyecto caracterizado por ser una máquina de generación de alteridades, y que bajo la advocación de la razón ha negado e invisibilizado las multiplicidades culturales (Castro-Gómez, 2000).

remontaremos sintéticamente tres de estas teorizaciones: la del sociólogo peruano Aníbal Quijano, la del antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot, y la de la psicóloga brasileña Suely Rolnik.

En Latinoamérica, la "colonialidad" es una de las formas sobre las que se asienta la construcción de las subjetividades. Aníbal Quijano (2007), sociólogo y filósofo peruano fue quien propuso y desarrolló tal categoría analítica. Para nuestro autor, es necesario establecer una clara diferencia entre colonialismo y colonialidad para entender en profundidad el grado de persistencia que la dependencia epistemológica acrítica tiene sobre la subjetividad latinoamericana. Por "colonialismo" debe entenderse la dependencia institucional, política, jurídica y económica de un estado sobre un pueblo (constituido éste en Estado o no), de modo tal que la autonomía, la autarquía y la soberanía son nulas. El ejemplo más cercano de nuestra historia se remonta a las guerras de independencia en nuestra región latinoamericana durante el siglo XIX, llevadas a cabo con el objetivo de obtener independencia estatal y con ello, terminar con el estatuto de "colonia". En tanto colonia española, los virreinos americanos estaban en una relación de subordinación política instituida gracias a la utilización de la fuerza bélica (ejército de ocupación). Las guerras de la independencia latinoamericanas encabezadas por San Martín y Bolívar tuvieron como culminación la constitución de Estados libres y soberanos, con la finalización del régimen colonial (obviamente, esto dicho en términos teóricos, puesto que en realidad nunca alcanzó Latinoamérica la plenitud de la tan ansiada independencia política y económica). Sin embargo, la historia lo muestra, el colonialismo va acompañado siempre de un proceso de construcción subjetiva por el que las y los colonizados terminan aceptando por consenso y convencimiento su propia dependencia. Proceso, generalmente acompañado de violencia física y psíquica, y de epistemicidio, es decir, de crimen contra los saberes propios y autóctonos de los pueblos colonizados (De Sousa Santos, 2009).

Es claro que la colonialidad implica a la vez que una construcción de la subjetividad, su propia destrucción. Así, para referirnos quizás a los ejemplos más cercanos pero a la vez más invisibles de nuestra cotidianeidad cultural, la instauración del castellano como idioma común para todos los pueblos latinoamericanos implicó la destrucción, el olvido violento de una gran cantidad de idiomas autóctonos; del mismo modo, la instauración de una única religión -el cristianismo- implicó siglos sangrientos de persecución y crimen (donde la institución española, jurídicamente establecida, la Inquisición, fue actor principal) contra la práctica de las religiones autóctonas (como el culto a la Pachamama y a Inti) consideradas "paganas".

Estos procesos de colonialidad no han concluido, ni podemos pensar que son una parte perimida de la historia. El actual sistema mundo capitalista (para utilizar la denominación propuesta por Immanuel Wallerstein), que se inicia en los primeros modos de mundialización económica (proto-globalización) advenido con el Descubrimiento de América en 1492 (Dussel, 2007; Wallerstein, 2007), requiere para su funcionamiento de la dependencia cultural que es condición de posibilidad de la dependencia económica y política de nuestros países, denominados eufemísticamente "en vías de desarrollo" pero que en realidad deberían ser llamados países de la región deudora del mundo y por ende sacrificables.

En tal sentido, creemos que el modo actual de persistencia de la colonialidad se encuentra en el propio sistema educativo formal. Es nuestro propio sistema educativo el que está herido de colonialidad, y en tal sentido, la escuela es un aparato ideológico estatal (utilizando la denominación de Althusser), diseñada a la medida de un Estado dependiente del sur.

Así, por ejemplo, un modo en que la colonialidad recorre las venas de nuestra educación es la reproducción acrítica de la historiografía canónica y colonializada (Ramallo, 2017). Un ejemplo claro, entre muchos, de esa colonialidad educativa se expresa en silenciamiento general de la Revolución Haitiana por la historiografía

Occidental. Este "olvido" es grave (en Europa y América del Norte, y más aún en nuestra región del Caribe y América del Sur) puesto que se trata de la primera revolución independentista en estas tierras, en la Santo Domingo (hoy Haití) de 1790 (Trouillot, 2011). Pero claro, se trató de una revolución a fondo en donde los más subalternos de los subalternos, los negros esclavos imbuidos en las ideas de la Ilustración, se alzaron con el poder y desde allí proponían una libertad y una igualdad que atentaban contra los beneficios que la "blanquedad" había usufructuado desde hacía dos siglos con la trata de personas a través del esclavismo como institución. Era necesario, pues, borrar esa memoria, con un olvido diseñado, una sociología de las ausencias (De Sousa Santos, 2010).

Michel-Rolph Trouillot propone denominar⁵ "universales noratlánticos" a particulares que han adquirido altos grados de universalidad por la imposición colonial (Trouillot, 2011; Lander, 2000). Los universales noratlánticos son trozos de la historia de la humanidad convertidos en estándares históricos, y en tal sentido, niegan su localización, las sensibilidades y la historia de la que emanan. Palabras como "modernidad", "posmodernidad", "desarrollo", "progreso", "democracia", "Occidente", son ejemplares de ese conjunto. A pesar de que en su uso común "nos suenan" como descriptivos de entidades, en realidad no describen al mundo, sino que son visiones del mundo, son prescriptivos en la medida en que sugieren implícitamente el estado correcto de las cosas: lo que es bueno, lo que es justo, lo que es deseable; determinan no sólo lo que es el orden social sino el modo en que debe ser restituido tal orden si se produce un apartamiento del canon. En este sentido, los universales noratlánticos son moralizantes, normativos en dimensión cultural y civilizatoria, y, por ende, constructores y constituyentes de la subjetividad.

⁵ Siguiendo de este modo el sendero pionero trazado por Aimé Césaire, en su *Discuso sobre el colonialismo* de 1950: la descolonización requiere necesariamente la afirmación de un universalismo concreto, depositario de todos los particulares culturales, denunciando de este modo la estrategia política de larga data consistente en imposición a sangre y fuego de universalismos abstractos por parte los Estados imperiales (Grosfoguel, 2007).

Claramente, todos los universales noratlánticos pueden ser subsumidos en la palabra-categoría "modernidad", por ser esta la que contiene a todas las demás. Pero "modernidad" es a la vez estructural e históricamente plural. Es estructuralmente plural en tanto requiere de una alteridad, un referente fuera de sí misma para adquirir sentido pleno: un sujeto es moderno cuando aparece el contraste con el sujeto pre-moderno, salvaje, bárbaro. A la vez "modernidad" es históricamente plural en tanto produce esa alteridad en la proyección de la administración y en la imaginación de pueblos externos al atlántico norte. De ahí que la modernidad siempre está acompañada de modernización en tanto el imaginario socio-cultural del canon moderno requiere ser introyectado en las subjetividades colonizadas y por colonizar, y ello se logra mediante un aparato administrativo-jurídico (obviamente, ejércitos de ocupación mediante en sus primeras etapas) que incluye el aparato de la educación, que por eso mismo se convierte en cuestión de Estado. Este proceso de modernidad y modernización no ha culminado, sino que Occidente y su trama civilizatoria requiere de constante recreación, y sobre todo requiere de un Otro y un Allá que le sirvan de contraste para su afirmación.

He argumentado hasta aquí que la modernidad es estructuralmente plural en la medida en que requiere de una heterología, un Otro, fuera de sí misma. Ahora quisiera argumentar que la modernidad es históricamente plural porque siempre requiere de un Otro que esté adentro, el moderno de otro modo, creado entre las fauces de la modernidad y la modernización. (Trouillot, 2011: 89)

En esta continua recreación de alteridades crea subjetividades modernas, pero desde la otredad, otro modo de ser moderno, la modernidad de la frontera, de la precariedad y el drama. Así, la modernidad en su centro exacerba el universal noratlántico como mandato del progreso, con su consecuente valoración: quien no progresa, no avanza, abandona el sendero moderno. Sin embargo, en la periferia, la imposibilidad de progreso por las condiciones materiales de existencia, mandata

la aceptación de un ordenamiento social que en su progreso invalida el aporte propio a ese progreso.

Y éste es otro modo de pensar el fatalismo: me sitúo en la línea del progreso, pero al aceptar mi otredad, acepto paradójicamente mi imposibilidad de contribuir a ese progreso. A partir de esto, podemos pensar que el fatalismo es el modo en que el mandato "progreso" deja sus sobras para el Otro la Otra, que aquí, somos nosotros y son nuestros estudiantes. Entonces, somos modernos de otro modo, modernos en el margen del mundo moderno, sujetos que aceptamos las exiguas comodidades que se derraman sobre nosotros gracias al progreso moderno, pero que renegamos de nuestra potencia en cuanto sujetos históricos para contribuir a ese progreso. Nuestra subjetividad está, en tal sentido, herida de fatalismo.

Suely Rolnik (2019), desde el psicoanálisis en su entronque con la filosofía de Guattari y Deleuze, sostiene que vivimos en un pliegue del devenir del capitalismo al que denomina régimen inconsciente-colonial-capitalístico. El marxismo originario del siglo XIX trajo la conciencia de que la acumulación del capital se asienta en la expropiación de la fuerza vital humana como fuerza de trabajo. El nuevo pliegue neoliberal del capitalismo refina la expropiación y ahora el régimen expropia el movimiento pulsional en su origen. Es decir, expropia el impulso que debería llevar a la subjetividad, a la creación de formas de existencia y de cooperación en las que se concretan las demandas de la vida. El régimen desvía, comunicación y educación mediante, el caudal de la pulsión para que construyan mundos adecuados a sus designios, cuya centralidad radica en la acumulación del capital económico, político, cultural egocentros. Este abuso de la fuerza vital produce en las subjetividades un trauma que hace que el deseo quede abierto a su propia corrupción y en lugar de actuar guiado por el impulso de preservar la vida se extravía de tal modo, que incluso atenta contra ella. Este vuelco del deseo adquiere dimensiones morales al presentarle al sujeto una transvaloración que lo ha llevado a creer, entre otras cosas, que la acumulación del capital-progreso es más importante que el cuidado de la

naturaleza (que es a su vez el cuidado de la vida humana), o que lo individual es prioritario a lo colectivo en el cuidado de la vida, o que los criterios estéticos deben estar regidos por el mercado.

Se trata de una violencia micropolítica que el régimen-inconsciente-colonial-capitalístico ha insuflado en la subjetividad colonizada; micropolítica sobre la que se modela y ejerce la macropolítica neoliberal, y que en su sutileza y refinación se vuelve invisible a la consciencia.

Se trata de una violencia semejante a la del proxeneta, que con el objetivo de instrumentalizar la fuerza de trabajo erótica de la sexualidad de su presa opera por medio de la seducción: la trabajadora sexual tiende a no percibir la crueldad del cafisho, sino que más bien lo idealiza como su protector, lo que la lleva a entregarse al abuso por su propio deseo. Solo se liberará de este hechizo de sumisión (subalternidad) si consigue romper la imagen de la idealización protectora del opresor. Para el proxeneta, la otra es un mero objeto para su goce narcisístico de acumulación de poder y capital, goce que le es proporcionado por su poder de dominar al otro en instrumentalizarlo a su placer (Rolnik, 2019).

Análogas a la perversión de la dupla prostituta-proxeneta, son las subjetividades tramadas dialéctica e inconscientemente en el capitalismo de nuestros días, y por eso el capitalismo tiene en su núcleo la actitud subjetiva de dominio sin límite del cafiolo frente a su instrumento de acumulación de capital que es la prostituta.

Esta entrega del otro al régimen inconsciente-colonial-capitalista se manifiesta en una merma de su potencia pulsional de creación (absolutamente necesaria para su condición completamente humana), potencia desviada de su curso humano para ser utilizada en la composición de nuevos escenarios de acumulación del capital.

Rolnik completa así la idea de "acumulación por desposesión" como signo del capitalismo neoliberal planteada por David Harvey (2004), postulando una desposesión total en la entrega de la propia potencia creativa de la subjetividad

humana: “la potencia vital pasa a ser usada para la reproducción de los instituidos” (Rolnik, 2019: 104).

En situaciones de crisis como las que estamos viviendo ahora, la entrega del deseo se intensifica manifestándose en movimientos de masa que claman por mantener un *status quo* que los daña y los oprime: explicación que nuestra autora encuentra (y que compartimos en su totalidad) para la vertiginosa ascensión del conservadurismo en la actualidad.

Esta política dominante de la subjetivación produce una tendencia a actuar contra la vida, sello peculiar de la humanidad en el concierto de la naturaleza. Esa actuación contra la vida está a la base de la aniquilación del cuerpo del otro.

La otrificación proviene de la perspectiva hegemónica del régimen, en tanto las diferencias de cualquier modo de existencia en relación al suyo propio son interpretadas como índices de retraso en las etapas de un supuesto y determinístico progreso civilizatorio único para la humanidad.

Lo paradójal es que requiere del progreso, y a la vez de otro que no progresa ni debe hacerlo para poder constituir sus áreas de despojo. Allí está el fatalismo, como *psixé* (*Ψυχή*) alma en su sentido etimológico, como primer aliento, soplo de vida) capitalista de la otredad.

Quijano, Trouillot y Rolnik nos aportan elementos para pensar en una construcción de la subjetividad diseñada para sumirnos y sostenernos en el fatalismo, en un convencimiento inconsciente de la imposibilidad del cambio. Entonces, podemos pensar que no sólo es la reproducción de las condiciones materiales de existencia y la experiencia subjetiva concomitante de que el cambio es imposible lo que causa el fatalismo (tal como sostiene Martín-Baró), sino que estas condiciones estructurales están acompañadas complementariamente por un diseño superestructural que lleva a la construcción de una subjetividad fatalista. Y allí, los medios masivos de comunicación y la educación formal cumplen un papel decisivo.

Conclusión

La colonialidad, los universales noratlánticos y el cafisheocapitalístico, condiciones de posibilidad del fatalismo, pesan sobre todas las personas, sin embargo, mientras unas se benefician de ellos, la mayoría sufren por ellos despojo y opresión.

En este punto es importante recordar la diferenciación que hace Frantz Fanon entre colonos y colonizados:

El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía. En las colonias, el interlocutor válido e institucional del colonizado, el vocero del colono y del régimen de opresión es el gendarme o el soldado... La ciudad del colono es una ciudad dura, toda de piedra y hierro. Es una ciudad iluminada, asfaltada, donde los cubos de basura están siempre llenos de restos desconocidos, nunca vistos, ni siquiera soñados. Los pies del colono no se ven nunca, salvo quizá en el mar, pero jamás se está muy cerca de ellos. Pies protegidos por zapatos fuertes, mientras las calles de su ciudad son limpias, lisas, sin hoyos, sin piedras. La ciudad del colono es una ciudad harta, perezosa, su vientre está lleno de cosas buenas permanentemente. La ciudad del colono es una ciudad de blancos, de extranjeros. La ciudad del colonizado, o al menos la ciudad indígena, la ciudad negra, la "medina" o barrio árabe, la reserva es un lugar de mala fama, poblado por hombres de mala fama, allí se nace en cualquier parte, de cualquier manera. Se muere en cualquier parte, de cualquier cosa. Es un mundo sin intervalos, los hombres están unos sobre otros, las casuchas unas sobre otras. La ciudad del colonizado es una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz. La ciudad del colonizado es una ciudad agachada, una ciudad de rodillas, una ciudad revolcada en el fango. (Fanon, 1983: 16)

En el análisis de Fanon, todo colonialismo implica un antagonismo entre colono y colonizado. El colono no busca ningún cambio en el orden social porque el *status quo* lo beneficia.

¿Y si el diseño de la educación está en manos de colonos? En tal caso estaríamos en presencia de una educación diseñada por colonos para colonizados, centrada en un ejercicio de la sociología de las ausencias con el objetivo de obturar el pensamiento transformador de liberación, perpetuando de este modo el fatalismo.

Para quien se pregunte de qué lado de la ciudad fanoniana estamos los universitarios (estudiantes y docentes), creo que debemos situarnos en la ciudad de los pies protegidos por zapatos, pero a pesar de ello, muchos universitarios creemos en la necesidad de una educación para la transformación y la creatividad, y en tal sentido no debemos olvidar la dedicatoria de *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (2000: ix):

A los desarraigados del mundo
Y a quienes
Descubriéndose en ellos,
Con ellos sufren
Y con ellos luchan

La experiencia de mis más de veinticinco años de docencia en la universidad me muestra que nuestra educación está mayoritariamente asentada en la reproducción, no en la creatividad, no en la propuesta de nuevas ideas para viejos problemas: así, el mejor estudiante en la universidad es el que mejor repite, quien mejor acepta el canon epistemológico hegemónico, quien es buen discípulo de la ciencia normal (en el sentido definido por Thomas Kuhn) imperante.

Quisiéramos ver pobladas nuestras aulas (reales y virtuales) de muchos Thomas (hoy hay demasiado pocos) como el que disparó el pensamiento de Simón Rodríguez hacia la postulación de una educación para la liberación y la libertad, educación que sin renegar del saber que la humanidad va acumulando, fomenta la creatividad y la transformación a partir de un proceso dialéctico entre esos saberes y el análisis lúcido de la realidad circundante. Los Thomas, que dan el paso abismal, entre la independencia y la libertad, la necesaria continuidad del efímero vencedor material de la milicia en persistente miliciano del pensamiento. Ese segundo nacimiento del útero de la educación, donde todas y cada una de las subjetividades lleguen a

albergar el saber de su propia contradicción y el modo de apropiarse de ella (Rozitchner, 2012).

Quizás se trata de poner en funcionamiento una herramienta definida por el funcionalismo-estructuralismo sociológico, pero ahora al revés, así como somos modernos de otro modo en estas latitudes del mundo.

Curiosa y azarosamente, se trata del denominado "Teorema de Thomas" – difundido por el sociólogo Robert Merton como la "Teoría de la profecía autocumplida"⁶-, concepto pionero dentro de los estudios socioeconómicos norteamericanos en la Universidad de Chicago a mediados del siglo XX, que postula lo siguiente: "Si los individuos definen una situación como real, esa situación es real en sus consecuencias" (Thomas, 2005: 27).

Hasta ahora el modo de aplicación del "Teorema de Thomas" en la construcción de la subjetividad latinoamericana ha implicado la imposición de un modo de ser funcional a la colonización, consistente en una forma de otredad psicológica que conlleva una marca de fuego sobre la subjetividad, construida e introyectada, de la que resulta el fatalismo y la colonialidad.

Sin embargo, podemos pensar en la posibilidad de una educación que partiendo del mismo axioma, sostenga la descolonialidad como situación real para que se haga realidad su consecuencia. Sería el "Teorema del Otro Thomas", el negro jamaicano.

Referencias

⁶ Merton señala que este teorema es un recordatorio de que las personas responden principalmente al sentido que tienen de una situación para ellas y no tanto a los "rasgos objetivos", de allí que las conductas estarán determinadas, en su mayoría, por el sentido, individual o colectivo que se le dé a tales situaciones. (Vargas Castro, 2016)

Álvarez, R. (2020). *La Audiencia condena al ex coronel Montano a 133 años de prisión por ordenar la matanza de Ellacuría y los jesuitas en El Salvador como "terrorismo de Estado"*. Madrid: Diario El Mundo.

<https://www.elmundo.es/espana/2020/09/11/5f5b402ffdddf60288b45d2.html>

Césaire, A. (2006) (Original: 1950). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal.

Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión Universitaria Universidad de la República.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Editorial Trotta.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: El pluriversalismotransmodernodecolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 63-78.

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: ontología política de los "derechos al territorio". Cuadernos de Antropología Social / 41, 25-38.

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En: Foster, Hal (1988), *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.

Harvey, D. (2004). El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 99 – 129.

Kohan, W. (2016). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Solar.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Martín-Baró, I. (1988). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.

Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica (II)*. El Salvador: Uca Editores.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro Gómez, S. y Grosfogel, R. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.

Ramallo, F. (2017). Pedagogías descoloniales en la didáctica de la historia. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas/ Vol. 19*.

Rodríguez, S. (2015) (Original: 1842). *Sociedades Americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Urbanita.

Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Thomas, W. (2005). La definición de la situación. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 2005, 10, 27-32.

Trouillot, M. (2011). Una historia impensable: la revolución haitiana como un no-evento. *Antropología Política 2 (8G)8*, 351-396.

Trouillot, M. (2011). Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje. *Tabula Rasa, Bogotá-Colombia, Nro. 14: 79-97*.

Vargas Castro, A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el Jardín de Freud, N° 16, Enero-Diciembre 2016, 63-75.*

Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder*. México: Siglo XXI.

Zaffaroni, E. (2015). El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* Rio de Janeiro: vol. 7, no.2, maio-agosto, 2015, p. 182-243.