

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 16, N° 20, Julio – Diciembre 2018

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 21 - 39

AMPLIANDO LAS DINÁMICAS DEL PODER: FREIRE Y LA POLÍTICA DE LA RAZA EN LA EDUCACIÓN

EXPANDING THE DYNAMICS OF POWER: FREIRE AND THE POLITICS OF RACE IN EDUCATION

Michael W. Apple*

(Traducción, Claudia Araya Castillo)

Resumen

En este artículo me enfoco en discutir las formas en que las relaciones de poder se ocultan en la educación, la cultura y la economía, enfatizando en la naturaleza del poder diferencial y sobre los efectos de la política de exclusión y de las realidades opresivas que experimentan las personas. Recordando las conversaciones sostenidas con Paulo Freire vuelvo a reflexionar sobre el significado de la identidad y la raza para una pedagogía de los oprimidos y desarrollo lo que le habría dicho a Paulo si nuestras conversaciones hubiesen continuado. Dirigiré mi atención a las realidades de la raza en las naciones con las que estoy más familiarizado, aunque también me referiré a Brasil, Portugal y otros países. Mi base epistemológica será freireana interrogando la "cultura del silencio" en la que vivimos, especialmente los silencios de los grupos dominantes. Sostengo que los grupos dominantes prefieren vivir en una "niebla epistemológica", en la que no ver, no saber, es crucial para su dominio. Concluyo señalando que ver el mundo de manera más política, a través de los ojos de los oprimidos, es una condición necesaria pero no suficiente para la transformación social. Argumentaré que no es posible comprender completamente la génesis y los efectos de las "reformas" neoliberales y neoconservadoras en la educación y la sociedad en un gran número de naciones, sobre las cuales Freire tenía mucho que decir en sus últimos libros, sin colocar a la raza en el centro del análisis crítico.

Palabras Claves: poder, política de la raza, pedagogía del oprimido, identidad

* Ph. D.; Profesor John Bascom de Currículo e Instrucción y Estudios de Política Educativa en la University of Wisconsin, Madison; apple@education.wisc.edu

Fecha de Recepción: 27 agosto 2018

Fecha de Aceptación: 30 septiembre 2018

Abstract

In this article, I focus on discussing the ways in which power relations are hidden in education, culture and economics, emphasizing the nature of differential power and about the effects of the politics of exclusion and of the oppressive realities that large numbers of people experience every day. Recalling the conversations held with Paulo Freire, I reflect again on the meaning of identity and race for a pedagogy of the oppressed, and I develop what I would have told Paulo if our conversations had continued. I shall direct my attention to the realities of race in those nations with which I am most familiar, although I shall also touch on Brazil, Portugal, and elsewhere. My epistemological basis will be Freirean, interrogating the "culture of silence" in which we live, especially the silences of the dominant groups. I argue that dominant groups prefer to live in an "epistemological fog," in which not seeing, not knowing, is crucial to their dominance. I conclude by pointing out that seeing the world in more political ways, through the eyes of the oppressed, is a necessary but not sufficient condition for social transformation. I shall argue that it is not possible to fully understand the genesis and effects of neoliberal and neoconservative "reforms" in education and society in a large number of nations, about which Freire had much to say in his later books, without placing race at the center of one's critical analysis.

Keywords: power, politics of race, pedagogy of the oppressed, identity.

FREIRE Y LA POLÍTICA DE LA RAZA

Soy una de las muchas personas que tuvieron la suerte de pasar tiempo con Paulo Freire, tanto en los Estados Unidos como en Brasil. Antes de convertirse en Secretario de Educación en Sao Paulo, él y yo tuvimos varios diálogos públicos en los Estados Unidos frente a grandes audiencias. Pasamos mucho tiempo en esos diálogos discutiendo las formas en que se ocultan las relaciones de poder en la educación, la cultura y la economía. Estuvimos de acuerdo en la absoluta importancia de hablar honestamente sobre la naturaleza del poder diferencial y sobre los efectos de la política de exclusión y de las realidades opresivas que un gran número de personas experimenta día a día. Una de las cosas que siempre impresionaban sobre Paulo era su lucha constante por ampliar su comprensión y acción contra las relaciones de dominación y subordinación que están tan profundamente consolidadas en todas nuestras sociedades.

Durante estos diálogos era claro que Paulo estaba luchando contra las realidades de las opresiones de género. Él había sido muy elocuente durante muchos años acerca de la forma en que opera la clase. Fue fascinante -y convincente- verlo enfrentar las realidades del estado patriarcal y las formas en

que las jerarquías de género funcionaban como formas de exclusión. En respuesta a algunas de las críticas hechas a su trabajo por algunas feministas (véase, por ejemplo, Luke y Gore, 1992), se propuso con determinación a incorporar sus críticas. Su replanteamiento de posiciones teóricas, políticas y educativas - sin renunciar al inmenso poder de sus ideas y argumentos originales- proporcionó un modelo para muchos de los otros educadores críticos que luchaban por expandir los tipos de relaciones de poder con los que trataban, sin olvidar las materialidades capitalistas que organizaban y desorganizaban las sociedades en que vivían.

Durante el período de tiempo en que fue Secretario de Educación en Sao Paulo y también más tarde, Paulo y yo tuvimos varias oportunidades para continuar estos diálogos tanto en público como en privado. Él y yo pasamos horas discutiendo la importancia no solo de las intervenciones teóricas, sino también de la importancia crucial de la práctica, de intervenir en la vida cotidiana de las realidades culturales y pedagógicas y de dejar que estas intervenciones retroalimenten el trabajo político y teórico que uno realiza. Desafortunadamente, demasiados "teóricos críticos" en educación se han olvidado de la necesidad de tal acción (Apple, 2013; Apple, 2006; Apple y Beane, 2007). "Reglas" de la teoría, poco ajustadas a las realidades de las instituciones reales en comunidades reales en luchas reales. Para demasiadas de estas personas, la realidad se había convertido en un "texto", un tema para la deconstrucción, pero con poca acción concreta en solidaridad con los oprimidos. Paulo, con razón, estaba preocupado por esto, aunque también, de nuevo con razón, estaba muy comprometido con la interrupción de los fundamentos epistemológicos, políticos y éticos de nuestras aceptadas formas de conocimiento.

Uno de los temas a los que dedicamos tiempo fue la *raza*. De las propias experiencias de Paulo en el noreste de Brasil, claramente tuvo la sensación de que, en muchos sentidos, la opresión estaba "codificada por colores". Cuando hablaba sobre las historias asesinas acerca del tratamiento de los pueblos indígenas en Brasil y en todo el mundo, este sentido se hacía aún más fuerte. Él y yo discutimos el "mito de la democracia racial" en Brasil y el rápido crecimiento de la política de identidad racial que había estado teniendo lugar entre los afro-brasileños. Para él, este fue uno de los movimientos más importantes en Brasil y en otros lugares, y reflexionó sobre su significado para su propio sentido de una pedagogía de los oprimidos. No puedo recordar sus palabras exactas, pero los puntos fueron decididamente similares a los que escribió en *Pedagogía del Oprimido* cuando afirmó que "La pedagogía de los

oprimidos es una pedagogía que debe ser forjada *con*, no *para* los oprimidos... en la lucha incesante por la recuperación de su humanidad. Esta pedagogía hace que la opresión y sus causas sean objetos de reflexión por parte de los oprimidos, y de esa reflexión vendrá la liberación" (Freire, 1982, pág. 25). Las luchas del pueblo afro-brasileño contra la subyugación no fueron abstracciones para él. Las vio como parte de las luchas necesarias contra la dominación (véase también Apple, et al., 2003; Apple y Buras, 2006; Apple, 2013; Apple, Gandin, Liu, Meshulam y Schirmer, 2018). La clase, por supuesto, era una realidad crucial para él. Pero así como entendió la importancia de las realidades de género que organizaron su y nuestras sociedades, también vio la política de la raza como un escenario importante que necesitaba transformaciones igualmente serias. Aunque no escribió una gran cantidad sobre esto en su trabajo posterior - y aunque es incipiente a lo largo de su escritura y se puede ver en su preocupación por la "re-africanización" en *Pedagogía en proceso: Las cartas de Guinea-Bissau* (Freire, 1978) - una vez más, su pensamiento sobre este tema apoyó las luchas de otros.

En este artículo, aunque él ya no esté presente, quiero continuar el diálogo que comencé con Paulo sobre la raza. Puesto que él insistía en que nos centráramos en nuestras propias experiencias diarias, dirigiré mi atención a las realidades de la raza en las naciones con las que estoy más familiarizado, aunque también me referiré a Brasil, Portugal y otros países. Mi base epistemológica será decididamente freireana. Quiero interrogar la "cultura del silencio" en la que vivimos, para que pueda ser transformada. Pero aquí, los silencios son de los grupos dominantes, no de los subordinados. Como he afirmado en otros lugares, los grupos dominantes prefieren vivir en una "niebla epistemológica", en la que *no ver, no saber*, es crucial para su dominio. Saber es estar llamado a actuar. Por lo tanto, no saber, crear un vacío epistemológico, tiene una importancia estratégica en su realidad (Apple, 2013; Davis, 2006).

Ni Freire ni yo hemos sido ingenuos acerca de los efectos del cuestionamiento crítico. La línea que divide la educación como dominación de la educación como instrumento de liberación no se cruza simplemente a través de un proceso de "desenmascaramiento". Ver el mundo de manera más política, a través de los ojos de los oprimidos, es una condición necesaria pero no suficiente para la transformación social. Pero es un comienzo. Dado el poder de la raza como un elemento constitutivo de la opresión -un elemento que no puede reducirse simplemente a la dinámica de clase, aunque la clase es absolutamente crucial para cualquier análisis completo- permítanme usar este artículo para desarrollar lo que le habría dicho a Paulo si nuestras

conversaciones hubiesen continuado. Como verán, argumentaré que no es posible comprender completamente la génesis y los efectos de las “reformas” neoliberales y neoconservadoras en la educación y la sociedad en un gran número de naciones, sobre las cuales Freire tenía mucho que decir en sus últimos libros (ver, por ejemplo, Freire, 1996), sin colocar a la raza en el centro del análisis crítico.

CONOCIENDO LA RAZA

En su excepcional análisis de la forma en que los discursos de la raza han operado en los Estados Unidos, Omi y Winant argumentan que la raza no es un "complemento", sino que es verdaderamente constitutiva de muchas de nuestras experiencias diarias que se toman por obvias. Esto es ciertamente poderoso y muy visible en la continua opresión de los ciudadanos negros en los EE. UU. y también, por ejemplo, en el trato deshonroso de los puertorriqueños cuyos sufrimientos por los efectos mortales de los recientes huracanes fueron ignorados por el gobierno de Washington.

En los EE. UU., la raza está presente en cada institución, en cada relación, en cada individuo. Esto sucede no solo por la forma en que la sociedad está organizada - espacialmente, culturalmente, en términos de estratificación, etc.- sino también por nuestras percepciones y entendimientos de la experiencia personal. Por lo tanto, cuando vemos en la cinta de video [a muchas personas negras] siendo golpeadas [o recibiendo disparos de la policía], comparamos los precios de bienes raíces en diferentes vecindarios, evaluamos a un cliente, vecino o maestro potencial, hacemos fila en la oficina de desempleo, o llevamos a cabo otras mil tareas normales, nos vemos obligados a pensar racialmente, a usar categorías raciales y sistemas de significado en los que hemos sido socializados. A pesar de las exhortaciones, tanto sinceras como hipócritas, no es posible o incluso deseable ser daltónico o "ciego al color" (Omi y Winant, 1994, pp.158-159).

No solo no es posible ser ciego al color, cuando siguen diciendo que "oponerse a la raza requiere que notemos la raza, no que la ignoremos". Solo notando la raza podemos desafiarla, "con su reducción cada vez más absurda de la experiencia humana a una esencia atribuida a todos sin tener en cuenta el contexto histórico o social". Al colocar la raza frente a nosotros, "podemos desafiar al estado, a las instituciones de la sociedad civil, y a nosotros mismos como individuos para combatir el legado de desigualdad e injusticia heredada del pasado" y continuamente reproducirse en el presente (Omi y Winant, 1994, p.159; Ver también Omi y Winant, 2015).

Mientras Omi y Winant están analizando las dinámicas raciales en los Estados Unidos, espero que a estas alturas esté igualmente claro que sus reclamos se extiendan más allá de estas fronteras geográficas para incluir Australia, el Reino Unido, Brasil, Portugal, España, Mozambique y muchas otras naciones. No sería posible comprender la historia, el estado actual y los múltiples efectos de la política educativa sin colocar a la raza como un elemento central del análisis. Interrumpir estas dinámicas requiere que confrontemos directamente el poder de la raza también (ver Mills, 1997).

Colocar la raza en el centro es menos fácil de lo que uno podría esperar, ya que uno debe hacerlo con el debido reconocimiento de su complejidad. La raza no es una categoría estable; ni es necesariamente "biológico". Lo que significa, cómo se usa, quién lo hace, cómo se moviliza en el discurso público y su papel en la política social educativa y en la más general -todo esto es contingente e histórico. De hecho, sería engañoso hablar de raza como "eso". "Eso" no es una cosa, un objeto reificado que se puede medir como si fuera una entidad biológica simple. La raza es una *construcción*, un conjunto de *relaciones* totalmente sociales. Desafortunadamente, esto no impide que las personas hablen de la raza de manera simplista que ignora las realidades del poder diferencial y las historias (véase, por ejemplo, Herrnstein y Murray, 1994 y Kincheloe, Steinberg y Greeson, 1996; Leonardo, 2009). Sin embargo, la complejidad también debe ser reconocida aquí. Las dinámicas raciales tienen sus propias historias y son relativamente autónomas. Pero también participan, forman y están formadas por otras dinámicas relativamente autónomas que involucran, por ejemplo, realidades de clase, coloniales y poscoloniales, etc., las que están implicadas y relacionadas con la construcción social de la raza (Powers, Fischman, y Tefera, 2018). Además, las dinámicas raciales pueden operar de manera sutil y poderosa incluso cuando no están abiertamente en la mente de los actores involucrados. Por lo tanto, una persona puede estar totalmente comprometida con una pedagogía emancipatoria en términos de opresión de clase y al mismo tiempo participar en la reproducción de categorías y relaciones racialmente opresivas (Ladson-Billings y Tate, 2015; Lynn y Dixson, 2013).

Podemos hacer una distinción entre explicaciones intencionales y funcionales aquí. Las explicaciones intencionales son aquellos objetivos autoconscientes que guían nuestras políticas y prácticas. Las explicaciones funcionales, por otro lado, se refieren a los efectos latentes de las políticas y prácticas (véase, por ejemplo, Liston, 1988). En mi opinión, los últimos son a menudo más poderosos que los primeros.

En esencia, este punto da vuelta correctamente lo que se llama, en lógica, la falacia genética, por así decirlo. Déjeme ser específico aquí. Estamos dispuestos a pensar en la falacia genética en formas particulares. Con razón, tendemos a criticar a los autores que asumen que la importancia y el significado de cualquier posición están totalmente determinados por su fundamento original. Así, por ejemplo, está claro que E.L. Thorndike, uno de los fundadores de la psicología educativa, fue un eugenista confirmado y estaba profundamente comprometido con el proyecto de "mejora de la raza" y tenía una visión de la educación que era inherentemente antidemocrática (Apple, 2019). Sin embargo, uno está en un terreno inestable si llega a la conclusión de que cada aspecto de su trabajo está totalmente "contaminado" por sus (repugnantes) creencias sociales. El programa de investigación de Thorndike puede haber sido epistemológicamente, social y empíricamente problemático, pero se requiere un tipo diferente de evidencia y un análisis más complejo para desmentir todo eso, que simplemente afirmar (correctamente) que a menudo era racista, sexista y elitista (vea Gould, 1981 y Harraway, 1989 para ver cómo se podría haber hecho más complejo este programa). De hecho, no es difícil encontrar educadores progresistas que se basen en el trabajo de Thorndike para apoyar lo que luego se consideraron posiciones socialmente radicales.

Cuando hablamos sobre racismo y reforma en las políticas actuales, debemos dar vuelta la falacia genética. Las motivaciones manifiestas de los patrocinadores de las políticas educativas actuales del Reino Unido, de las políticas del ex presidente George W. Bush en *No Child Left Behind* ("Ningún Niño Queda Atrás") para la educación, como el establecimiento de pruebas nacionales en los EE. UU., del apoyo del presidente Barack Obama a las evaluaciones del rendimiento de los maestros para que se les pague básicamente en función de los puntajes de sus estudiantes en los exámenes, o de los planes continuos para un curriculum nacional en Brasil pueden no haber sido sobre la raza o pueden haber asumido que tales propuestas "nivelarían el campo de juego" para todos. Sus intenciones pueden haber sido conscientemente "meritorias" (Realmente quiero utilizar este juego de palabras). Sin embargo, los motivos de origen consciente no garantizan en absoluto cómo se emplearán los argumentos y las políticas, cuáles serán sus funciones y efectos múltiples y determinados, a qué intereses servirán en última instancia y qué patrones identificables de beneficios diferenciales emergerán, dadas las relaciones desiguales y existentes de capital económico, cultural y social y estrategias desiguales de conversión de una forma de capital a otra en nuestras

sociedades (Bourdieu, 1984; Apple, et al., 2003; Apple, 2006; Apple y Buras 2006, Valenzuela, 2005; Katz y Rose, 2013).

Tales funciones y resultados diferenciales son claros en algunos poderosos análisis sobre raza y educación en Inglaterra. Por ejemplo, en el informe de Gillborn y Youdell de los resultados de su investigación de los efectos de los "puntos de referencia" nacionales (estándares de desempeño) y "reformas" similares en escuelas con poblaciones significativas de niños de color, afirman que los datos disponibles sugieren que "por debajo de los avances superficiales indicados por una mejora año a año en comparación con el criterio de referencia ... en algunas áreas ha habido un aumento de la desigualdad; entre los estudiantes, las escuelas y, en algunos casos, los grupos étnicos", y esto es especialmente cierto para estudiantes blancos y afrocaribeños (Gillborn y Youdell, 1998, pág. 7; véase también, Gillborn y Youdell, 2000; Gillborn, 2008).

No debería sorprender en absoluto que Gillborn y Youdell encuentren lo que ellos llaman un sistema de "clasificación educativa" funcionando en la escuela. De hecho, sería sorprendente que no lo hicieran, dado lo que sabemos sobre los efectos en otras instituciones de patrones raciales específicos de desigualdad de ingresos, de empleo y desempleo, de salud y vivienda, de nutrición, de encarcelamiento y de logros escolares en países como Estados Unidos, Inglaterra y Brasil, por mencionar solo algunos (ver, por ejemplo, Apple, 1996, pp.68-90; Apple, 2006; Alexander, 2012). Estos patrones y efectos se burlan de cualquier reclamo de igualdad de condiciones y no debería sorprendernos que en tiempos de crisis fiscales e ideológicas se encuentren múltiples formas de clasificación en múltiples instituciones.

Sin embargo, la advertencia de Gillborn y Youdell debería hacernos extremadamente escépticos acerca de que la búsqueda constante de "estándares más altos" y los puntajes de logros cada vez mayores pueden hacer mucho más que poner en marcha dispositivos aparentemente neutros para la re-estratificación. Como ellos lo demuestran (aunque se requeriría una investigación considerablemente más empírica para fundamentar completamente la afirmación más general), en situaciones como estas, hay una reducción del currículo. Aumentar los puntajes en los exámenes de una escuela significa enfocarse tanto en las materias como en aquellos estudiantes que pueden contribuir a un mejor rendimiento escolar. Como continúan mostrando, clase, raza y género interactúan, aquí, de formas complejas. El logro de los muchachos blancos, especialmente para aquellos en el límite D/C (aprobar / reprobado) de la prueba nacional, es visto con mucha frecuencia como cambiante.

Para los estudiantes varones negros, se asume tácitamente su supuesta "menor habilidad". Los estudiantes "valiosos", entonces, no suelen ser negros, aparentemente por un conjunto de accidentes naturales (Gillborn y Youdell, 1998; Gillborn y Youdell, 2000; ver también Valenzuela, 2005). Todo esto no es necesariamente intencional. Se debe a un conjunto de relaciones históricas excesivamente determinadas y a las complejas micropolíticas sobre los recursos y el poder dentro de la escuela y entre la escuela y el estado local y nacional, y también, por supuesto, a la dinámica del poder de la sociedad en general. Paulo Freire habría entendido estas dinámicas en la educación, ya que tenía claro que sin luchas políticas sustantivas, la educación formal servía para perpetuar el dominio.

Sin embargo, incluso mientras digo esto, no quiero sugerir que esto hace que la raza sea menos poderosa. De hecho, mi afirmación es exactamente lo contrario. Obtiene gran parte de su poder a través de su propia ocultación. En ninguna parte es esto más cierto que en el discurso de los mercados y las normas que ahora permea las discusiones sobre políticas educativas en todo el mundo.

EDUCACIÓN, FUERZAS DE MERCADO Y LA INVISIBILIDAD DE LA BLANCURA

La invisibilidad de la blancura y sus efectos en la educación y en las fuerzas del mercado permiten que la raza funcione como una presencia ausente (al menos para algunas personas) en nuestras sociedades. Si bien algunos comentaristas sostienen que "el mercado competitivo de las escuelas... según lo previsto por los neoliberales se creó sin hacer referencia a las implicaciones para las minorías étnicas" (Tomlinson, 1998), esto puede ser cierto solo en el nivel de las intenciones conscientes. Si bien el discurso racial puede estar abiertamente ausente (o puede ser utilizado como parte de una estrategia de legitimación) en el discurso de los mercados, sigue siendo una presencia ausente que creo está totalmente implicada en los objetivos y preocupaciones que rodean el apoyo a la comercialización de la educación en un gran número de países. Para los grupos dominantes, el sentido de declive económico y educativo, la creencia de que lo privado es bueno y lo público es malo, y así sucesivamente, se combina con un sentido de pérdida a menudo desarticulado, un sentimiento de que las cosas están fuera de control, un sentimiento anómico que está conectado a un sentido de pérdida del "lugar que nos corresponde" en el mundo (un "imperio" ahora en decadencia), y un temor a la cultura y el cuerpo del Otro, y de hecho un desafío a la comprensión más básica de lo que cuenta como "la racionalidad

y quién la tiene y no la tiene" (Mills, 1997). Lo "privado" es la esfera del buen funcionamiento y las organizaciones eficientes, de la autonomía y la elección individual. Lo "público" está fuera de control, desordenado, heterogéneo. "Nosotros" debemos proteger "nuestra" elección individual de aquellos que son los controladores o los "contaminadores" (cuyas culturas y cuerpos son exóticos o peligrosos). Por lo tanto, creo que hay conexiones muy estrechas entre el apoyo a las visiones neoliberales de los mercados y los individuos libres y las preocupaciones de los neoconservadores con sus preocupaciones claras sobre los estándares, la "excelencia" y el declive (Buras, 2014; Apple, 2006; 2010). Creo que esto es cierto no solo en lugares como los Estados Unidos y Gran Bretaña, sino también en Brasil y otras naciones que han implementado políticas similares. Y Paulo tuvo muy claro que las políticas neoliberales eran excepcionalmente peligrosas para las vidas y las esperanzas de gente identificable.

En este sentido, creo que es cierto que, en las condiciones actuales, los currículos nacionales representan, con demasiada frecuencia, un paso atrás en la educación crítica y antirracista (aunque nunca deberíamos romantizar la situación anterior; tampoco antes estaba sucediendo tanta educación anti-racista, me temo). ¿No es extraño que al mismo tiempo en que se estaban obteniendo avances en el descentramiento de las narrativas dominantes, la dominación vuelva en forma de currículos nacionales (y pruebas nacionales) que especifican -a menudo en angustioso detalle- cómo somos "nosotros"? Así, justo cuando las voces de protesta afro-brasileñas, con su larga historia, se escuchan de manera cada vez más poderosa en Brasil, y cuando las formas de música de protesta y rap afro-brasileñas son una verdadera presencia pública, se forma una narrativa nacional que tiene poco lugar para la voz de los oprimidos racialmente. Por supuesto, en muchas naciones los intentos de construir planes de estudio nacionales y / o estándares nacionales fueron y se vieron obligados a transigir, para ir más allá de la mera mención de la cultura y las historias del Otro (ciertamente, este fue y es el caso en los Estados Unidos). Y es en tales concesiones que vemos el discurso hegemónico en su máxima expresión creativa (Apple, 2014; Apple, 2006; Apple, 1996; Apple y Buras, 2006; Apple, Gandin, Liu, Meshulam y Schirmer, 2018).

Tomemos como ejemplo los nuevos estándares de historia nacional en los Estados Unidos y el intento en los libros de texto de responder a la creación de estándares de una narrativa multicultural que "nos" une para crear ese "nosotros" esquivo. Dicho discurso, si bien tiene una serie de elementos de sondeo progresivo, demuestra cómo las narraciones hegemónicas borran

creativamente la memoria histórica y las especificidades de la diferencia y la opresión. Demasiados libros de texto en nuestras escuelas construyen la historia de los Estados Unidos como la historia de los "inmigrantes" (Cornbleth y Waugh, 1995). "Nosotros" somos una nación de inmigrantes. *Todos* somos inmigrantes, desde los nativos americanos originales que supuestamente atravesaron el Estrecho de Bering hasta personas más recientes de Europa, Asia, África y América Latina. Bueno, seguro que lo somos. Pero tal historia malentende totalmente las diferentes condiciones que existían. Algunos "inmigrantes" llegaron en cadenas, fueron esclavizados y se enfrentaron a siglos de represión y al apartheid ordenado por el estado. Otros, como los indígenas, fueron sometidos a la muerte y el encierro forzado como políticas oficiales. Y hay un mundo de diferencia aquí entre la creación de un "nosotros" (artificial) y la destrucción de la experiencia histórica y la memoria (Apple, 1996). (Aquí, como también exigiría Paulo, les pido que reflexionen críticamente sobre cómo funciona esto en su propia nación. ¿Qué "narrativas nacionales" se están creando actualmente? ¿De quién se valora el pasado? ¿A través de qué ojos se les está pidiendo que vean el pasado, el presente y el futuro? ¿Qué papel juega la "raza" en esto?).

Esta destrucción y cómo se lleva a cabo está relacionada nuevamente con la forma en que la raza funciona como una presencia ausente (al menos para algunas personas) en nuestras sociedades. (De hecho, quiero sugerir que aquellos que están profundamente comprometidos con los currículos antirracistas y la pedagogía emancipatoria y dialógica deben poner mucho más énfasis en la identidad blanca).

Puede ser desafortunado, pero aún es cierto que muchos blancos en un número considerable de países creen que existe un costo social no por ser una persona de color, sino por ser blanco. Para ellos, los blancos son los "nuevos perdedores" en un campo de juego que creen que se ha nivelado ahora que los Estados Unidos y otras naciones son supuestamente sociedades básicamente igualitarias y ciegas al color. Dado que "los tiempos son difíciles para todos", las políticas para ayudar a los "grupos sub-representados" -como acciones afirmativas- apoyan injustamente a los "no blancos". Por lo tanto, los blancos ahora pueden reclamar el estatus de víctimas (Gallagher, 1995, p.194; Apple, 2006). Estos sentimientos son de considerable importancia en la política de educación en los Estados Unidos, pero también en muchas otras naciones. Los crecientes movimientos anti-inmigrantes en Estados Unidos, Alemania, Francia, España y Portugal, o el continuo tratamiento escandaloso de los "gitanos" (romaníes) en toda Europa, por ejemplo, son algunos ejemplos. A medida que

está siendo moldeada por la restauración conservadora, la blancura como un producto cultural explícito está cobrando vida propia. En los argumentos de los discursos conservadores, que ahora circulan tan poderosamente, se han eliminado las barreras a la igualdad social y la igualdad de oportunidades. Los blancos, por lo tanto, no tienen ningún privilegio. Mucho de esto es falso, por supuesto. Aunque se ve socavado por otras dinámicas de poder, todavía hay ventajas considerables de "ser blanco" en la sociedad (Lipsitz, 1998). Sin embargo, no es la verdad o falsedad de estas afirmaciones de lo que se trata aquí. Más bien es que la producción de identidades se confiere históricamente. Necesitamos reconocer que "los sujetos se producen a través de identificaciones múltiples". Deberíamos ver nuestro proyecto no como una reificación de la identidad, sino que comprendiendo su producción como un proceso continuo de diferenciación *y*, lo más importante, como sujeto a redefinición, resistencia y cambio. (Scott, 1995, p.11). Esta es una extensión del proyecto de Freire en un terreno que él también entendía.

Las implicaciones de todo esto son profundas, política y culturalmente. Porque, dado el cínico uso de la derecha de las ansiedades raciales en tantas naciones, dados los temores y realidades económicas que muchos ciudadanos experimentan, y dado el poder histórico de la raza en la psique de los Estados Unidos y en la formación de identidades en tantas otras naciones, muchos miembros de estas sociedades pueden desarrollar formas de solidaridad basadas en su "Blancura". Por decir lo menos, esto no es intrascendente en términos de luchas por el significado, la identidad y las características y el control de nuestras principales instituciones.

¿Cómo interrumpimos estas formaciones ideológicas? ¿Cómo desarrollamos prácticas pedagógicas emancipatorias y antirracistas que reconozcan las identidades blancas y que, sin embargo, no conduzcan a formaciones regresivas? Estas son cuestiones ideológicas y pedagógicas complejas. Sin embargo, como tan claramente lo reconoció Freire, problemas como estos no pueden tratarse a menos que nos enfoquemos directamente en las relaciones de poder diferenciales que se han creado y han sido creadas por el terreno educativo en el que operamos. Y esto requiere un énfasis insistente en el papel del estado, en las políticas estatales, en el giro a la derecha incluso por parte de algunos gobiernos supuestamente "izquierdistas", y en la reconstrucción del sentido común en el que la derecha se ha involucrado con éxito.

Si fuéramos fieles al registro histórico, la Blancura no es algo que acabamos de descubrir. La política de la Blancura ha sido enormemente, y con

frecuencia atterradoramente, efectiva en la formación de coaliciones que unen a las personas a través de las diferencias culturales, a través de las relaciones de clase y género, y en contra de sus mejores intereses (Dyer, 1997, p.19). En mi propia nación, no sería posible escribir la historia de "nuestras" instituciones económicas, políticas, legales, de salud, educativas, de hecho, de ninguna de nuestras instituciones, sin ubicar la política de la Blancura, ya sea consciente o inconscientemente, como una dinámica central. (El uso de esto por Donald Trump es un ejemplo doloroso de cómo la blancura funciona como una dinámica organizadora).

Pero piensen también en otras naciones. ¿Cómo puede entenderse la historia del Brasil que tanto amó Paulo Freire sin colocar la esclavitud y la explotación continua de los afro-brasileños en el centro de la formación de la nación y su economía? ¿Cómo se podrían entender las realidades de Portugal sin colocar su historia de dominación en América Latina y África en el centro de su formación como poder económico y cultural? ¿Qué pasa con España y su imperio? Y cómo se podría entender el desarrollo de los Estados Unidos, sin subrayar también el hecho de que la economía actual se construyó a partir de la explotación de millones de africanos que fueron esclavizados durante cientos de años y lo que equivale al genocidio de los pueblos indígenas. Hablando relacionadamente, todas nuestras vidas actuales se basan en el trabajo no remunerado y la explotación de esos millones de personas ahora y en el pasado que fueron vistos como "menos valiosos" y "menos humanos" que "nosotros mismos".

Por supuesto, estoy diciendo poco que sea nuevo aquí. Como han documentado los teóricos críticos de la raza y los escritores poscoloniales, las formas e identidades raciales han sido y son componentes constitutivos de las estructuras de nuestra vida cotidiana, comunidades imaginadas y reales, y procesos y productos culturales (véase, por ejemplo, Omi y Winant, 1994; Omi y Winant, 2015; Tate, 1997; McCarthy, Crichlow, Dimitriadis y Dolby 2005; Fine, Weis, Pruitt y Burns, 2004; Lynn y Dixson, 2013). Por lo tanto, gran parte del problema en la educación no se trata solo de educar a los oprimidos, sino de reeducar a quienes estuvieron y están en situación de poder (ver Swalwell, 2013). ¿Hay una pedagogía freireana para ellos? No pretendo que esta pregunta sea simplemente retórica.

Veamos esta situación un poco más de cerca. La raza como categoría se aplica generalmente a los pueblos "no blancos". Las personas blancas generalmente no son vistas y nombradas. Son el centro de la norma humana.

"Otros" tienen raza; "nosotros" solo somos personas (Dyer, 1997, p.1). Richard Dyer habla de esto en su perspicaz libro, *Blanco*.

No hay una posición más poderosa que la de ser "solamente" humano. La pretensión de poder es la pretensión de hablar en nombre de la humanidad. Las personas de raza no pueden hacer eso, solo pueden hablar por su raza. Pero las personas que no son de raza pueden hacerlo, ya que no representan los intereses de una raza. El punto de ver una raza en los Blancos es desalojarlos/nos de la posición de poder, con todas las desigualdades, opresión, privilegios y sufrimientos en su camino, desalojándolos/nos por medio del socavamiento de la autoridad con la que ellos/nosotros hablamos y actuar en y sobre el mundo (Dyer, 1997, p.2).

"Nuestro" propio lenguaje habla de la invisibilidad de las relaciones de poder en nuestra conversación ordinaria sobre la blancura. "Nosotros" hablamos de una hoja de papel blanco como "en blanco". Una habitación pintada de blanco se considera que tal vez "necesite un poco de color". Otros ejemplos podrían multiplicarse. Pero la idea de blancura como neutralidad, como un allí que no está allí, es ideal para designar a ese grupo social que se va a considerar como el "humano ordinario" (Dyer, 1997, p.47). En este sentido, por ejemplo, la blancura de "nosotros" permite que la mayoría blanca represente a "inmigrantes", pueblos indígenas o minorías oprimidas racialmente, ya sea como siniestras o que tengan valores y experiencias culturales "exóticas". Es entonces un pequeño paso representar sus reclamos de justicia como indicativos de "tratamiento especial" para "esas personas", que no está disponible para las personas "comunes". Vivir en una niebla epistemológica ahistórica permite que esto suceda.

DESAFIANDO LA NIEBLA EPISTEMOLÓGICA DE LA BLANCURA

Frente a esto, frente a algo que mejor podría llamarse presencia ausente, un crucial proyecto político, cultural y, en última instancia, pedagógico, está haciendo que *la blancura sea extraña* (Dyer, 1997, p.4). Por lo tanto, parte de nuestra tarea en términos de pedagogía y conciencia política y movilización es decirnos a nosotros mismos, y enseñar a nuestros alumnos, que las identidades se confieren históricamente, que, como dije, los temas se producen a través de identificaciones múltiples.

Hay peligros en hacer esto, por supuesto. Como sostengo, tanto en *Política Cultural y Educación* (Apple, 1996), como en *Educando de la manera "correcta"* ("*Educating the "Right" Way*") (Apple, 2006), hacer que los Blancos se

centren en la blancura puede tener efectos contradictorios, de los cuales debemos estar muy conscientes. Puede permitir que uno reconozca el poder diferencial y la naturaleza de que todos somos personas sujetas a una raza, y que esto es para bien. Sin embargo, también puede servir para otros fines distintos que desafiar la autoridad de, digamos, el Oeste Blanco. Con la misma facilidad puede correr el riesgo de caer en el individualismo posesivo que es tan poderoso en esta sociedad. Es decir, un proceso de este tipo puede cumplir la función escalofriante de simplemente decir "Pero basta de ti, déjame contarte sobre mí". A menos que seamos muy cuidadosos y reflexivos, se puede incluso terminar privilegiando la necesidad de autoexposición de hombres o mujeres blancas de clase media. Esta es una necesidad aparentemente interminable en muchas personas de clase media. Este peligro era una preocupación muy real que Paulo había expresado varias veces en nuestras conversaciones. Los académicos dentro de la comunidad educativa crítica no siempre serán inmunes a estas tensiones. Por lo tanto, debemos estar en guardia para garantizar que el foco en la Blancura no se convierta en una excusa más para volver a centrar las voces dominantes e ignorar las voces y el testimonio de aquellos grupos de personas cuyos sueños, esperanzas, vidas y cuerpos son devastados por las actuales relaciones de explotación y dominación. Se convierte en un monólogo disfrazado de diálogo. Esto es algo de lo que Freire estaba profundamente preocupado y necesitamos recordar sus insistentes advertencias sobre los diálogos "falsos".

Además, enfocarse en la Blancura puede simplemente generar culpa, hostilidad o sentimientos de impotencia. En realidad, puede evitar la creación de lo que he llamado "unidades descentralizadas" que hablan de las diferencias y que pueden llevar a amplias coaliciones que desafían las relaciones culturales, políticas y económicas dominantes, algo que he enfatizado aún más en *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* (Apple, 2013) y en *La lucha por la democracia en la educación* (Apple, Gandin, Liu, Meshulam y Schirmer, 2018). Por lo tanto, hacer esto requiere una sensibilidad inmensa, un claro sentido de dinámica de poder múltiple en cualquier situación y una pedagogía matizada (y a veces arriesgada).

Los problemas de la blancura pueden parecer demasiado teóricos para algunos de nosotros o un tema más "de moda" que ha llegado a la superficie de la agenda educativa crítica. Esto sería un grave error. (Recuerden, cuando Freire articuló por primera vez su visión de una pedagogía transformadora, fue visto como un utópico y no fue tomado en serio por quienes tenían el poder). Lo que cuenta como "conocimiento oficial" siempre lleva la huella de tensiones, luchas

y concesiones en los que la raza juega un papel importante (Apple, et al., 2003; Apple, 2006; Apple, 2014). Además, como Steven Selden ha demostrado claramente en su historia de las conexiones cercanas entre la eugenesia y la política y la práctica educativa, casi todas las prácticas dominantes actuales en educación - estándares, pruebas, modelos sistematizados de planificación curricular, educación para superdotados y mucho más- tienen sus raíces en preocupaciones tales como la "mejora de la raza", el miedo al Otro, y así sucesivamente (Selden, 1999). Y estas preocupaciones se basaron en la mirada de la Blancura como la norma no reconocida. Por lo tanto, los problemas de blancura se encuentran en el núcleo mismo de la política y la práctica educativa. Los ignoramos a nuestro riesgo.

Por supuesto, esto es en parte un tema de la política de "identidad" y se ha prestado crecientemente mayor atención a las cuestiones de identidad en educación y estudios culturales. Sin embargo, uno de los principales fracasos de la investigación sobre identidad es su incapacidad para abordar adecuadamente la política hegemónica de la derecha. Como me he esforzado por mostrar en otros lugares, la restauración conservadora ha tenido más que un poco de éxito en la creación de posiciones de sujetos activos que incorporan grupos variados bajo el paraguas de una nueva alianza hegemónica. Ha podido participar en una política dentro y fuera de la educación en la que el miedo al otro racializado está conectado a los temores de la nación, la cultura, el control y el declive -y a los temores intensamente personales sobre el futuro de los hijos en una economía en crisis. Todos estos puntos se suturan juntos de manera tensa pero creativa y compleja (Apple, 2014; Carlson y Apple, 1998; Apple, 2006). De esta manera, las trayectorias de reforma considerablemente más democráticas y críticas están esencialmente cerradas (ver, por ejemplo, Apple y Beane, 2007) y grupos de personas se ven arrastrados hacia lo que son implícitamente proyectos de derecha racializantes, por el mismo éxito que ha tenido la Derecha en la institucionalización de sus lógicas y suposiciones.

Enfrentados a tales preguntas, aquellos de nosotros que estamos comprometidos con el proyecto que Paulo Freire pasó su vida construyendo -poniendo en práctica una educación transformadora en instituciones reales y en comunidades reales, defendiéndola contra los predecibles ataques que enfrentó por años por parte de la derecha y de los neoliberales- necesitamos prestar mucha atención a estos movimientos. Aquellos de nosotros que estamos comprometidos con las políticas y prácticas educativas emancipatorias y antirracistas, y que estamos comprometidos a dar testimonio del funcionamiento real de las "reformas" educativas neoliberales existentes y

recientemente propuestas, debemos dirigir nuestra atención no solo a los efectos raciales de los mercados y las normas, sino también a las formas creativas de los movimientos neoliberales y neoconservadores (y en los EE. UU., movimientos autoritarios, populistas, religiosos, evangélicos y fundamentalistas) para convencer a tanta gente (incluidos muchos de los líderes de los partidos Laborista y Conservador en el Reino Unido, el Partido Demócrata en los EE. UU. e incluso, desafortunadamente, algunos miembros del Partido de los Trabajadores en Brasil) de que estas políticas son simplemente tecnologías neutrales que nos ayudarán a hacer que la educación sea más eficiente y efectiva. No lo son.

Por esta misma razón, la manera de honrar a Paulo Freire es extender sus luchas en este terreno también. Se lo debemos no solo a Paulo, sino a las personas oprimidas en todo el mundo y a nosotros mismos. De esta manera, podemos hacer lo que Paulo Freire nos instó a hacer. "Podemos asumir el papel de agentes, constructores y re-constructores de nuestro mundo [en] un enfoque crítico permanente de la realidad para descubrir los mitos que nos engañan y nos ayudan a mantener las estructuras opresoras y deshumanizadoras" (citado en Taylor, 1993, p.53). Constantemente exigió que educáramos no para la "domesticación", sino para la liberación. De mis intensas conversaciones con él, estoy seguro de que se habría convertido en un participante aún más fuerte en las luchas sobre la subyugación racial si hubiese vivido por más tiempo. Esta es una razón más de por qué tantos de nosotros lo extrañamos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, M. (2012) *The new Jim Crow: Mass incarceration in the age of colorblindness*. New York: The New Press.
- Apple, M.W. (1996) *Cultural politics and education*. New York: Teachers College Press; Buckingham: Open University Press.
- Apple, M.W. (2006) *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Apple, M.W. (2014) *Official knowledge*, 3rd edition. New York: Routledge.
- Apple, M. W. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum*, 4th edition. New York: Routledge.
- Apple, M.W., et al. (2003) *The state and the politics of knowledge*. New York: Routledge.

- Apple, M. W. and Beane, J. A. (eds.) (2007) *Democratic schools: Lessons in powerful education*, 2nd edition. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Apple, M.W. and Buras, K. (eds.) (2006) *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*. New York: Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., and Schirmer, E. (2018). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Buras, K. (2014) *Charter schools, race, and urban space*. New York: Routledge.
- Carlson, D. and Apple, M. W. (eds.) (1998) *Power/knowledge/pedagogy*. Boulder: Westview Press.
- Cornbleth, C. and Waugh, D. (1995) *The great speckled bird*. New York: St. Martin's Press.
- Davis, M. (2006) *Planet of slums*. New York: Verso.
- Dyer, R. (1997) *White*. New York: Routledge.
- Fine, M., Weis, L., Pruitt, L., and Burns, A. (eds.) (2004) *Off white*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Freire, P. (1978) *Pedagogy in process: The letters from Guinea-Bissau*. London: Writers and Readers Cooperative.
- Freire, P. (1982) *Pedagogy of the oppressed*. Hammondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1996) *Letters to Cristina*. New York: Routledge.
- Gallagher, C. (1995) "White reconstruction in the university," *Socialist Review* 94:165-187.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (1998) "Raising standards and deepening inequality: League tables and selection in multi-ethnic secondary schools," paper presented at the symposium on Racism and Reform in the United Kingdom, American Educational Research Association, San Diego.
- Gillborn, D. and Youdell, D. (2000) *Rationing education*. Buckingham: Open University Press.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and education: Coincidence or conspiracy*. New York: Routledge.
- Gould, S. J. (19881) *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton.
- Harraway, D. (1989) *Primate visions*. New York: Routledge.
- Herrnstein, R. and Murray, C. (1994) *The bell curve*. New York: The Free Press.
- Katz, M. B. and Rose, M. (eds.) (2013) *Public education under siege*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- Kincheloe, J., Steinberg, S., and Greeson, A. (eds.) (1996) *Measured lies*. New York: St. Martin's Press.
- Ladson-Billings, G. and Tate, W. (2015). "Toward a critical race theory of education". In M. Apple and W. Au (eds.). *Critical education*, volume 3. New York: Routledge, pp. 167-187.
- Leonardo, Z. (2009) *Race, whiteness, and education*. New York: Routledge.
- Lipsitz, G. (1998) *The possessive investment in whiteness*. Philadelphia: Temple University Press.
- Liston, D. (1988) *Capitalist schools*. New York: Routledge.
- Luke, C. and Gore, J. (eds.) (1992) *Feminisms and critical pedagogy*. New York: Routledge.

- Lynn, M. and Dixson, A. (2013). *The handbook of critical race theory in education*. New York: Routledge.
- McCarthy, C. (1998) *The uses of culture*. New York: Routledge.
- McCarthy, C., Crichlow, W., Dimitriadis, G., and Dolby, N. (eds.) (2005) *Race, identity and representation in education*, 2nd edition. New York: Routledge.
- Mills, C. (1997) *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Omi, M. and Winant, H. (1994) *Racial formation in the United States*. New York: Routledge.
- Omi, M. and Winant, H. (2014) *Racial formation in the United States*, 3rd edition. New York: Routledge.
- Powers, J., Fischman, G., and Tefera, A. (eds.) (2018). *Review of research in education volume 42: The challenges and possibilities of intersectionality in educational research*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Scott, J. (1995) "Multiculturalism and the politics of identity". In J. Rajchman (ed.) *The identity in question*. New York: Routledge.
- Selden, S. (1999) *Inheriting shame: The story of race and eugenics in America*. New York: Teachers College Press.
- Swalwell, K. (2013). *Educating activist allies*. New York: Routledge.
- Tate, W. (1997) "Critical race theory and education". In M. W. Apple (ed.) *Review of research in education volume 22*. Washington: American Educational Research Association.
- Taylor, P.V. (1993) *The texts of Paulo Freire*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, S. (1998) "New inequalities? Educational markets and ethnic minorities", paper presented at the symposium on Racism and Reform in the United Kingdom, American Educational Research Association, San Diego.
- Valenzuela, A. (ed.) (2005). *Leaving children behind*. Albany: NY: State university of New York Press.