

Comiendo papas fritas baratas¹

Michael W. Apple²



El sol se reflejaba en el techo del pequeño automóvil mientras recorríamos la ruta de mano única. El calor y la humedad me hacían preguntarme si al final del viaje quedaría algún líquido en mi cuerpo. Poco a poco comenzaba a apreciar, más de lo esperado, el invierno de Wisconsin. La idea del invierno parecía muy remota en este pequeño país asiático por el cual tengo un gran aprecio. Sin embargo, el asunto en discusión no era en aquel momento el clima, sino las luchas de los/las educadores/as y militantes sociales para construir una educación considerablemente más democrática que la vigente en aquel país de Oriente. El tema era peligroso. Se toleraba discutirlo filosóficamente y formalísticamente en términos académicos. Pero, llevarlo abiertamente a la discusión y situarlo dentro de un análisis serio de las estructuras de poder económico, político y militar que actualmente controlan la vida cotidiana de ese país, ya era otra cuestión.

A medida que avanzábamos por aquella carretera rural, en el medio de una de las mejores conversaciones que tuve acerca de las posibilidades de transformación educacional y sobre las opresivas condiciones que tantas personas enfrentan en aquella tierra, mi mirada fue atraída hacia un costado de la ruta. De repente, en uno de aquellos acontecimientos casi accidentales que aclaran y cristalizan lo que la realidad es *realmente*, mi mirada se detuvo sobre un objeto aparentemente sin importancia. A intervalos regulares había pequeñas placas de señalización clavadas en la tierra a escasos metros de la carretera. La imagen de las placas me era mucho



- 1 Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Pablo Gentili (comp.) Michael Apple/ Tomaz Tadeu da Silva. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires, 1997. Capítulo 1. Educación, identidad y papas fritas baratas.
- 2 Profesor de la Escuela de la Educación de la Universidad de Wisconsin, Madison. Estados Unidos. Ha seguido la línea de la pedagogía crítica. Entre sus principales obras se encuentran *Ideología y Currículo*; *Educación y poder*, *Cultural Politics and Education*.

más que familiar. Llevaban la insignia de uno de los más famosos restaurantes de *fast food* de los Estados Unidos. Transitamos muchos kilómetros pasando por terrenos aparentemente desiertos a lo largo de una planicie hirviente. Los carteles se sucedían uno tras otro, cada uno de ellos era la réplica del precedente: todos tenían, más o menos, medio metro de altura. No se trataba de *outdoors*. Ellos difícilmente existen en esas pobres regiones rurales. Por el contrario, eran exactamente (¡exactamente!) iguales a las pequeñas placas que se pueden encontrar cerca de los campos del Medio Oeste norteamericano y que indican el tipo de semilla de maíz que cada agricultor sembró en su propiedad.

Formulé a la conductora —una amiga cercana y ex alumna mía en Wisconsin, quien había vuelto a aquel país para trabajar en las tan necesarias reformas educacionales y sociales— una pregunta que se reveló de cierta ingenuidad, aunque crucial para mi propia educación. ¿Por qué esos carteles del **** están allí? ¿Hay uno de esos restaurantes aquí cerca? Mi amiga me miró sorprendida. “Michael, ¿no sabes lo que esos carteles significan? No hay restaurantes occidentales en un radio de ochenta kilómetros a la redonda. Estas placas representan exactamente la injusticia de la educación en este país. Escucha, por favor, lo que voy a contarte”. Y yo la escuché.

Se trata de una historia que dejó en mí una marca indeleble porque condensa, en un único conjunto importante de experiencias históricas, las re-

laciones entre nuestras luchas como educadores/as y militantes y las formas a través de las cuales el poder actúa de forma diferencial en la vida cotidiana. No podré igualar aquí las tensiones y pasiones que transmitía la voz de mi amiga mientras contaba su historia. Tampoco podré transmitir los extraños sentimientos que nos asolaban al mirar aquella inmensa, por momentos bella, por momentos asustadora y crecientemente despoblada planicie.

A pesar de todo, resulta crucial escuchar esta historia. Escúchenla.

El gobierno nacional decidió que la atracción de capitales extranjeros era fundamental para su propia sobrevivencia³. Traer norteamericanos, alemanes, británicos, japoneses y otros inversores externos permitiría la creación de empleos, inyectaría un importante volumen de capitales disponibles para inversiones y transformaría a la nación, tornándola más competitiva para ingresar rápidamente en el siglo XXI. Una de las formas mediante las cuales el gobierno, dominado por los militares, había planificado hacer esto, fue colocar parte de sus esfuerzos en el reclutamiento de *agro-business* (negocio agrario). Orientado por este objetivo, el gobierno ofreció vastas extensiones de tierra a muy bajo costo, de acuerdo con intereses internacionales, en el área de los negocios agrícolas. De particular importancia para la zona que atravesábamos era el hecho de que gran parte de esta tierra había sido ofrecida al proveedor de una gran empresa norteamericana de restaurantes de *fast food*. En esta tierra se plantaban y cosechaban las papas que, fritas, constituían una de las marcas registradas de esta cadena de restaurantes, y uno de los secretos de su gran éxito en todo el mundo.

Aquella empresa estaba ansiosa por aprovechar la oportunidad de transferir parte de su producción de papas de los Estados Unidos a Asia. Dado que muchos/as trabajadores/as rurales en los Estados Unidos están actualmente

3 Reconozco que al no nombrar el país de esta historia corro el riesgo de esencializar “Asia”. Esto puede hacernos creer que todos los países “asiáticos” están unidos en una única representación, sin que exista ninguna diferencia entre ellos. De hecho, este riesgo ideológico existe. Sin embargo, dada la precariedad de la situación política en aquel país y la posible amenaza a los/las colegas que han cuestionado políticas gubernamentales como las que describo aquí, pienso que, en este caso, es mejor equivocarse con la cautela y dejar en el anonimato tanto a la nación como a su pueblo.



sindicalizados/as (por lo cual exigen salarios razonables), y ya que el gobierno de esta nación asiática niega oficialmente cualquier tipo de organización sindical, el costo de plantar papas allí sería bastante menor. Por otro lado, la tierra en aquella planicie era perfecta para la cosecha de papas con un número considerablemente menor de trabajadores/as. La rápida incorporación de máquinas fue sustituyendo a los seres humanos. Finalmente, el gobierno estaba muy poco preocupado con las leyes sobre protección del medio ambiente. Todo esto llevaba a considerar que dicha región era un buen negocio para la inversión de capital.

Obviamente, un número importante de *personas* vivían de esa tierra, la cultivaban para su propio consumo y vendían el excedente luego de satisfacer sus, relativamente mínimas, necesidades. Esto “no detuvo a los interesados en el *agro-business* ni al gobierno. En definitiva, el pueblo podría ser desplazado para dejar espacio al “progreso”. Los campesinos, ciertamente, no tenían los documentos de posesión de aquella tierra (habían vivido allí tal vez por centenas de años, bastante antes de la invención de los bancos, las hipotecas y las escrituras). No sería difícil trasladarlos de la planicie hacia otra área: y así dejar “libre” la región para la producción intensiva de papas y para la “creación de empleos”, quitando, con ello, el sustento de millares y millares de pequeños agricultores.

Escuchaba con atención la historia. A medida que mi amiga la iba contando atravesábamos campos (con los carteles de la referida empresa) y pueblos abandonados. Naturalmente, las personas cuya tierra había sido tomada por tan poco, tuvieron que mudarse. Así como en tantos otros lugares similares, en aquellos países que los grupos dominantes denominan “Tercer Mundo”, los campesinos debieron migrar hacia la ciudad. Tomaron sus escasas posesiones y se mudaron a los asentamientos periféricos, siempre en expansión alrededor del único lugar que podía ofrecer alguna esperanza de encontrar trabajo para poder sobrevivir (esto, claro, si *todos*, incluyendo los niños, trabajaran).

El gobierno y los segmentos importantes de la elite empresarial oficialmente boicoteaban estos desplazamientos, a veces contratando bandidos para quemar las ciudades miserables. En otras ocasiones mantenían las condiciones de adversidad, simplemente para que nadie “quisiera” vivir allí. Sin embargo, los desposeídos se trasladaban en decenas de millares hacia las ciudades.

En definitiva, las personas pobres no son irracionales. La pérdida de la tierra tenía que ser compensada de alguna forma, y si esto implicaba ser amontonados en lugares infernales, ¿qué otra alternativa tenían? Se estaban construyendo fábricas en y alrededor de las ciudades. En ellas se pagaba salarios increíblemente bajos (algunas veces

menos que lo suficiente para comprar el alimento necesario para reponer las calorías quemadas por los/as trabajadores/as en el proceso de producción), pero, si la persona tenía suerte, al menos podía conseguir allí un empleo.

Mientras gigantescas máquinas comenzaron a cosechar las papas, las personas eran transferidas a las ciudades. No es una linda historia. Pero, ¿qué tiene que ver con la *educación*? Mi amiga continuó educándose...

El gobierno militar dio a todas estas grandes empresas internacionales veinte años de exención impositiva para facilitar las condiciones de su localización en el país. De esta forma, actualmente, hay muy poco dinero para financiar los servicios de salud, vivienda, agua, cloacas, electricidad y escuelas para millares de personas que buscaron su futuro en las ciudades o fueron literalmente empujadas hacia ellas. El mecanismo para no ofrecer esos servicios era realmente hábil. Tomemos como ejemplo la falta de instituciones de educación formal en dichos barrios periféricos. Para que el gobierno construyera escuelas debía demostrarse la existencia de una “legítima” necesidad que justificase el gasto. Las estadísticas producidas oficialmente tenían que



expresar dicha demanda, y esto podía realizarse sólo a través de la decisión oficial del número de nacimientos registrados. Sin embargo, el propio proceso de registro oficial hacía imposible que millares de niños estuvieran reconocidos como realmente existentes.

Para matricular a un niño en la escuela, la madre o el padre tenía que registrar el nacimiento en el hospital local o en alguna institución del gobierno, los cuales no existían en esas áreas periféricas. El gobierno, que desalentaba oficialmente los desplazamientos hacia la ciudad, se rehusaba a reconocer la legitimidad de los mismos tratando de impedir a los/as agricultores/as que se trasladasen a las áreas urbanas y aumentaran su población. Los nacimientos de las personas que no tenían el derecho "legítimo" de estar allí no eran considerados, de hecho, en la estadística oficial. Esta es una brillante estrategia a través de la cual el Estado crea categorías de legitimidad que definen problemas sociales de modos muy interesantes (véase, por ejemplo, Curtis, 1992; y Fraser, 1989). Sin lugar a dudas, Foucault se sentiría orgulloso.

Así, no existían escuelas, ni maestros, ni hospitales, ni infraestructura. Las causas profundas que explican semejante situación no pueden reconocerse de forma directa e inmediata. Ellas sólo pueden ser comprendidas si reconocemos la compleja cade-

La importancia capital de considerar a la escuela de una forma relacional, de verla en conexión, fundamentalmente, con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio.

na de formación del capital (internacional y nacionalmente), las necesidades contradictorias de clase y las relaciones entre el campo y la ciudad que organizan y desorganizan aquel país.

Ya hacía un buen tiempo que estábamos circulando por aquella ruta. Me había olvidado del calor. Mi amiga concluyó su narrativa de una forma nada estruendosa: "Michael, estos campos son la razón por la cual no existen escuelas en mi ciudad. No hay escuelas porque hay mucha gente a la que

le gustan las papas fritas baratas".

Relato esta historia por una serie de razones. En primer lugar, porque es uno de los modos más poderosos que conozco de recordar la importancia capital de considerar a la escuela de una forma relacional, de verla en conexión, fundamentalmente, con las relaciones de dominación y explotación de la sociedad en un sentido amplio. En segundo lugar, e igualmente importante, cuento esta historia para marcar una posición teórica y política crucial. Las relaciones de poder son, de hecho, complejas, por lo cual necesitamos realmente tomar muy en serio el enfoque posmoderno. Es importante también reconocer los cambios que están ocurriendo en muchas sociedades y ver la complejidad del nexo "poder/saber". Sin embargo, en nuestro esfuerzo para evitar los peligros que acompañan algunos aspectos de las "grandes" narrativas anteriores, no debemos actuar como si el capitalismo hubiera desaparecido, como si las relaciones de clase no contarán. No debemos actuar como si todo aquello que aprendimos, sobre las formas de comprender políticamente el mundo pudiera, de alguna forma, ser descartado simplemente porque nuestras teorías se han complejizado.

La negación de los derechos humanos fundamentales, la destrucción del ambiente, las humillantes condiciones bajo las cuales las personas (apenas) sobreviven, la falta de un futuro significativo para los miles de niños como los que mencioné en mi historia, todo esto no es sólo, ni primariamente, un "texto" para descifrar en nuestros libros académicos a medida que avanzamos, en los temas posmodernos. Constituyen una realidad brutal que millones de personas sienten cotidianamente en sus propios cuerpos. El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma. Las vidas de nuestros niños exigen mucho más que esto.



Sobre la blanquedad (whiteness)⁴

No sería inadecuado terminar este ensayo con la última frase del párrafo precedente. Sin embargo, me propongo realizar algunas reflexiones adicionales sobre el significado de la historia que conté. Pienso que el tema de las papas fritas baratas brinda un ejemplo extremadamente importante sobre la política del sentido común y sobre las intersecciones entre las políticas de clase, la *blanquedad*, la raza, el colonialismo y el neocolonialismo.

Tal vez sea apropiado, a esta altura, que diga algo sobre mis opciones políticas. Fui y continúo siendo un académico militante y un militante académico, dependiendo de la situación en que me encuentre. Así como muchas otras personas, me esfuerzo por asociar mis escritos a los movimientos por la transformación social. Trato de continuar siendo un intelectual orgánico cuyo trabajo se origina en esos movimientos, aunque también los realimenta. Algunas veces tengo más éxito que otras, pero existe un esfuerzo consciente. Y, como para tantas otras personas, esto ha significado concretamente participar en movimientos antirracistas, en la política sindical, en movilizaciones contra la guerra y el imperialismo, en la política educativa y en innumerables luchas. Previsiblemente, esto incluyó una cuota de riesgo, desde la confrontación con miembros del Ku Klux Klan hasta caer preso en un país asiático (diferente de aquel con el cual comencé este texto) por hablar contra la represión del gobierno militar y el desconocimiento de los derechos humanos, y denunciar la prisión de los/as líderes sindicales docentes.

4 Siguiendo la equivalencia del portugués (y según el criterio establecido por Tomaz Tadeu da Silva en la edición brasileña de este ensayo) usamos aquí la palabra “blanquedad” para traducir whiteness, concepto que remite “a la condición o cualidad de ser blanco” (American Heritage Dictionary). Hemos descartado “blanquitud”, a pesar de ser el equivalente morfológico de “negritud”, dado que este concepto suele ser utilizado con una connotación positiva asociada a ciertas políticas específicas del movimiento negro (procesos de concientización, construcción de la subjetividad negra, mecanismos de resistencia a las diversas formas de colonialismo y neocolonialismo sufridos por esas comunidades, luchas contra los mecanismos de dominación cultura blanca, etc.). La acepción que Apple atribuye a whiteness es, obviamente, negativa. De allí que hayamos elegido “blanquedad” y no “blanquitud”. Tal como afirma T. T. da Silva en su traducción portuguesa del presente capítulo: “no es de extrañar que no tengamos un término corriente para referimos al significado expresado por whiteness, dada la invisibilidad de la norma blanca por la cual las personas de otro color de piel son definidas simplemente como el otro. Es el otro el que es definido como étnico o racial. La supremacía de la blanquedad es tan avasalladora que permanece invisible como una norma que no se nombra. Parte de su poder deriva precisamente de esta invisibilidad, como destaca el propio Apple en este texto”. [Nota de los traductores]



Digo todo esto no para intentar mostrar que, supuestamente, Michael Apple es un “buen sujeto”, sino para ofrecer un tipo diferente de argumento: el hecho de que alguien sea un/a militante político/a no garantiza que esté libre de las dinámicas diferenciales de poder, dinámicas que penetran en nuestras vidas cotidianas bajo formas muy sutiles. Esto puede exigir un acto consciente para desarmar nuestro sentido común y tomar clara esta participación.

En la historia que conté, raza y clase forman una intersección con relaciones coloniales y neocoloniales tanto nacional como internacionalmente. Destaqué las conexiones entre las prácticas de consumo en Estados Unidos y el empobrecimiento progresivo de ciertos grupos, claramente identificables, en una nación asiática. Pienso que las relaciones de clase que emergen y son creadas en este proceso son evidentes. La destrucción de las relaciones de producción y el correspondiente empobrecimiento de miles y miles de personas, en un país como ése, no pueden separarse de la capacidad de consumo del pueblo de otra nación.

Sin embargo, ésta es también una historia sobre la dinámica racial y su institucionalización bajo formas coloniales y neocoloniales (McCarthy y Crichlow, 1993). Aquí se recrean estructuralmente relaciones de *blanquedad*. No constituye un accidente histórico que estas relaciones internacionales sean creadas y toleradas entre un “centro” arrogante y una “periferia” que —cuando llega a ser vista— es considerada por los del “centro” como si estuviera habitada por

En esta sociedad, como en todas, solamente ciertos significados son considerados “legítimos”, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse “conocimiento oficial”

personas “descartables”. ¿Por qué esto no es obvio?⁵

Como educadores/as estamos indefectiblemente comprometidos/as en una lucha sobre significados. Sin embargo, en esta sociedad, como en todas, solamente ciertos significados son considerados “legítimos”, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse “conocimiento oficial” (Apple, 1990; Apple, 1993). Este no

es un proceso que simplemente sucede de forma natural. Nuestra sociedad está estructurada de tal forma que los significados dominantes tienen más posibilidades de circular. Tales significados, obviamente serán cuestionados, resistidos y algunas veces transformados (Willis et al., 1990). Pero esto no minimiza el hecho de que las culturas hegemónicas tengan mayor poder para ser conocidas y aceptadas.

John Fiske ha discutido con precisión que nuestros significados cotidianos están igualmente implicados en relaciones de poder:

La producción de cultura (y la cultura está siempre en proceso, nunca acabada) es un proceso social: todos los significados sobre el yo, sobre las relaciones sociales, todos los discursos y textos que ejercen estos importantes papeles culturales pueden circular, únicamente,

5 En este caso es necesario también reconocer la dinámica étnica y la dinámica de clase propias de las relaciones de poder. Tampoco es un accidente que esas formas ideológicas, tanto tiempo asociadas con el crecimiento del colonialismo y del neocolonialismo, así como con la internacionalización del capital, sean apropiadas por las elites en el interior de naciones que son vistas como “periféricas”. De tal forma, esta dimensión de la dinámica internacional, en la cual la clase social y la raza establecen una intersección influenciándose mutuamente, necesita complementarse con un análisis interno. Ciertas personas específicas compran las hamburguesas y las papas fritas —productos que hicieron tan famoso a dicho restaurante en todo el mundo— también en esa nación asiática. Allí su precio es superior al que el trabajador medio puede pagar. Comer esas papas fritas es una opción apenas para los ricos. Ellos también usufructúan los beneficios de estas relaciones. Ellos comen y no pagan ningún impuesto para la construcción de escuelas, los salarios de los/as maestros/as, el costo de los libros didácticos, la disponibilidad de asistencia médica mínima —la lista parece interminable— que el Estado declaró como “no necesaria” para los niños “invisibles”, cuya propia ausencia expresa de forma todavía más elocuente su presencia social en las relaciones de explotación.

En un nivel todavía más general, obviamente, es necesario decir mucho más acerca de las distintas —aunque relacionadas— dinámicas de raza, colonialismo y clase presentes en este caso. Estas son situaciones sobredeterminadas, tanto nacional como internacionalmente, en las cuales múltiples relaciones de poder se originan unas de otras, se median y se transforman entre sí e incluso se contradicen bajo formas extremadamente complejas.

si están relacionados con el sistema social, en nuestro caso, el capitalismo blanco, patriarcal. Todo sistema social necesita un sistema cultural de significación que sirva para mantenerlo, para desestabilizarlo o hacerlo más receptivo al cambio. Cultura [...] y significados [...] son, por lo tanto, inherentemente políticos. Están centralmente involucrados en la distribución y posible redistribución de las diferentes formas de poder social (Fiske, 1989: 1).

Y continúa diciendo:

El conocimiento nunca es neutro, nunca existe en una relación empírica y objetiva con lo real. Conocimiento es poder y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder. La capacidad discursiva para construir un sentido común que pueda insertarse en la vida cultural y política es central en las relaciones sociales de poder (Fiske, 1989: 149-150).

Estas son afirmaciones genéricas pero que, cuando se aplican a la especificidad de la situación que relaté anteriormente, se vuelven todavía más convincentes. Plantean la necesidad de discutir y conocer las condiciones de aquella verde planicie dentro de su contexto sociocultural más amplio. Cristalizan en una única historia diferentes mecanismos de construcción de significados que separan lo que en “Occidente” puede ser visto simplemente como comer papas fritas y en aquella nación asiática como la destrucción de las posibilidades de un futuro mejor para miles de niños. La historia registra la importancia de preguntarse: ¿a qué grupos pertenecen las comprensiones puestas en circulación? ¿Por qué yo no sabía nada al respecto? ¿Cuál es mi propia ubicación en un sistema internacional de relaciones económicas que produce esas condiciones?

La historia habla de la circulación continua de formas coloniales de comprensión asociadas de manera compleja y siempre cambiante a los modos de producción económica, de distribución y de consumo a que estamos acostumbrados/as. De varias maneras estamos presos/as en los discursos universalizantes de nuestro propio mundo, un mundo que presupone que, de cierta forma, ya sabemos cómo comprender los eventos cotidianos en los cuales participamos. Sin embargo, la historia que me fue contada durante aquel paseo en auto se refiere a la problemática de saber cuál es la realidad y el conocimiento —esto es, de qué grupos— que se vuelven públicos. Tal como afirma Edward Said: “Sin excepciones importantes, los modernos discursos universalizantes de Europa y los Estados Unidos suponen el silencio voluntario o no del mundo no-europeo. Hay incorporación, hay inclusión, hay dominio directo, hay coerción. Pero difícilmente existe el reconocimiento de que el pueblo colonizado debería ser oído, tener sus ideas conocidas” (Said, 1993: 50).

Las ideas de Said nos hablan de la relación entre

las formas de comprensión que dominan “nuestra” sociedad y del silenciamiento de las voces del mundo “no europeo”, “no occidental”. Sin embargo, no son sólo las voces las que son silenciadas (y conscientemente empleo la palabra *silenciada* en lugar de *silenciosa* para significar que existe un proceso activo en el cual los grupos dominantes tienen que hacer un *esfuerzo* para mantener el poder de sus significados hegemónicos) (Apple, 1996). Son las conexiones determinadas entre las formas de vida en los países del “centro” y las de los países de la “periferia” —una clasificación en sí misma arrogante e infeliz— las cuales se tornan invisibles en ese mismo y exacto momento.

Esta invisibilidad es crucial. Existe una biografía social de la *blanquedad*. Bajo muchos aspectos, el concepto de *blanquedad* es espacial. En este caso, significa vivir una vida íntimamente relacionada —de manera identificable— con la dinámica internacional que ha alterado de manera radical las relaciones económicas, políticas y culturales en muchas naciones. No está necesariamente basada en una elección consciente. Al contrario, está profundamente construida en nuestras comprensiones del sentido común, de la vida cotidiana. Compramos nuestra ropa, comemos nuestra comida y hacemos lo que hacemos de una forma que naturaliza las relaciones sociales y económicas que realmente crearon las condiciones para la producción y el consumo de esa ropa y esa comida. La *blanquedad* es, pues, una metáfora del privilegio, de la capacidad de comer papas fritas baratas.

Obviamente, este no es un argumento nuevo ni original. Existe una larga tradición en economía política que nos hace recordar que cada objeto manufacturado no es simplemente una “cosa”. De hecho, esta visión es más que reificante. Contrariamente, un objeto manufacturado o procesado —desde automóviles a zapatillas e incluso comida— es la corporificación concreta del trabajo humano y de las relaciones sociales productivas y destructivas que resultan de él o son el resultado de su realización. Así, comer papas fritas baratas significa poner la comida en nuestra boca, masticarla y tragarla. Sin embargo, en ese mismo y exacto momento, es también y profundamente un acto social pleno. Significa estar inmersos en el punto final de una larga cadena de relaciones que expulsaron a decenas de miles de personas de la tierra, obligaron su establecimiento en la periferia de las ciudades y negaron a miles de niños la posibilidad de cuidados médicos y de escuelas. De forma más inmediata, significa estar en una relación con los/las trabajadores/as que prepararon las papas fritas y las sirvieron en el restaurante de *fast food*, trabajadores/as que usualmente ganan muy poco, no tienen ningún beneficio, ningún sindicato y deben fatigarse en dos o tres empleos de tiempo parcial para poder

llevar comida a su propia mesa. Estoy intentando decir que comer papas fritas baratas es una de las expresiones máximas de la *blanquedad*.

De forma similar, casi todos los beneficios económicos que hoy disfrutan los ricos —e incluso los no tan ricos— en un país como Estados Unidos, dependen del desarrollo histórico de una infraestructura económica cuya base es el trabajo no remunerado o de bajo costo. Trabajo que frecuentemente se sustentó en la raza como una dinámica constitutiva. Así, no sería exagerado decir que las fábricas textiles del norte industrial han sido alimentadas con el trabajo no remunerado de los esclavos que cultivaban la materia prima en el sur (obviamente, toda la economía dependía del trabajo no remunerado de las mujeres en la casa o en el campo). Durante centenas de años, capitalismo y esclavitud estuvieron vinculados en una relación tensa. De este modo, la *blanquedad* como privilegio no es sólo una metáfora espacial sino también temporal. Las condiciones de existencia a partir de las cuales se desarrolló nuestra economía actual, tienen sus raíces en el desarrollo histórico de este tipo de trabajo, cuyas ventajas “nosotros” actualmente aprovechamos. (Lamentablemente una discusión sería sobre el hecho de que estas actuales —y tan desigualmente controladas y distribuidas— ventajas son dependientes de esas relaciones históricas difícilmente está presente en el

La blanquedad como privilegio no es sólo una metáfora espacial sino también temporal.



conocimiento oficial del currículo escolar. Esto da una idea de la importancia de aquello que no es enseñado en las escuelas y de aquello que forma parte del corpus del conocimiento considerado “legítimo”).

Tal vez pueda aclarar mi argumento de que estamos estrechamente conectados, de formas diferentes, con relaciones de privilegio, a través de otro ejemplo, también éste, personal. Consideremos el ensayo que usted está leyendo. Mientras miro por la ventana del edificio en el cual está siendo escrito veo una usina termoeléctrica. Esta es una parte importante de la historia.

Hoy por la mañana, Michael Apple vino a su gabinete, abrió la puerta, encendió el interruptor de luz y comenzó a escribir un texto. Podemos interpretar este hecho como un simple acto físico: Apple pone su mano sobre el interruptor, lo acciona y surge la luz. Sin embargo, este simple acto no es tan simple como puede parecer. Debemos tratar de entenderlo relacionadamente: Michael Apple realmente abrió su puerta, encendió la luz, fue hasta su mesa y comenzó a escribir un texto. Sin embargo, Michael también tenía una relación anónima —aunque no menos real— con los hombres y mujeres mineros que extrajeron el carbón, en condiciones generalmente peligrosas y de progresiva explotación, que fue quemado para producir la electricidad que permitió encender la luz. La acción de escribir este texto depende totalmente de ese trabajo.

Mi propósito, con este ejemplo, no es “poner un poco de luminosidad” (perdonen el juego de palabras) sobre estas condiciones, de forma tal de obligarnos a caer en cierta forma de inmovilismo: “todo es políticamente tan complicado que todo lo que hacemos tiene graves implicancias”. Por el contrario, mi objetivo es discutir sobre la naturaleza del sentido común. “Nuestros” (me refiero aquí a grupos blancos y económicamente privilegiados) modos habituales de comprender la actividad cotidiana, dentro y fuera de la educación, pueden tornar muy difícil la apreciación completa de las relaciones sociales de las cuales participamos. En palabras de Fiske, deseo “desestabilizar” nuestras comprensiones habituales de la educación y de nuestra propia posición en la sociedad en un sentido más amplio (Fiske, 1989). Como Antonio Gramsci nos recordara, la dominación racial, de género y de clase se legitima a través de la creación del sentido común, a través del consentimiento. Este tema es hoy especialmente importante, dada la reestructuración conservadora tan poderosa en las esferas económica, política y cultural de la sociedad toda vez que la comprensión de la naturaleza estructural de esas conexiones está siendo alejada de nuestras vidas cotidianas (Apple, 1993; Apple, 1996).

Mi intención básica es que pensemos

críticamente lo social, reconozcamos que vivimos inmersos en procesos de dominación y subordinación que son muy ocultos. Comprender esto puede exigir que nos desprendamos del sentido común. Esto requiere que veamos a la *blanquedad* en sí misma como un término relacional. Lo blanco se define no como un estado, sino como una relación con lo negro o lo marrón, lo amarillo o lo rojo. El centro se define como una relación con la periferia.

En nuestros modos usuales de pensar estas cuestiones, la *blanquedad* es algo sobre lo cual no precisamos reflexionar. Está simplemente ahí. Se trata de un estado naturalizado de ser, de una cosa “normal”. Todo lo demás es el “otro”. Es el allá que nunca está allá⁶. Sin embargo, al reubicarnos para ver el mundo como constituido por relaciones de poder y dominación, la *blanquedad* como privilegio desempeña un papel crucial.

Este mismo sentido de relacionalidad en su contexto internacional, se clarifica en las palabras tartamudeantes del señor “Whiskey” Sisodia, en los *Versos Satánicos* de Salman Rushdie. “El problema con los in... ingleses es que su his... his... historia sucedió en ultramar, por eso no... no saben lo que ella significa” (citado en Bhabha, 1994: 6). Sustituir la palabra “ingleses” por “norteamericano” cambia poco la idea de Rushdie acerca de la naturaleza de nuestra comprensión —o la falta de ella— acerca de las relaciones internacionales y de las ventajas desiguales que tienen origen en los modos por los cuales hoy tales relaciones se estructuran.

Pensamientos finales a modo de conclusión

Conté una historia autobiográfica y reflexioné acerca de ella para tratar de discutir la espacialidad de la *blanquedad* como una relación internacional. Dado que gran parte del texto constituye una narrativa personal, tengo que admitir estar un poco preocupado con lo que hice en este ensayo. Tal preocupación me conduce a formular una advertencia sobre algunos de los efectos ocultos (generalmente elogiados) del impulso a emplear registros

6 Existen evidencias, sin embargo, de que la política reaccionaria de la actual restauración conservadora está cambiando esto. Se encuentra creciendo de forma peligrosa una cierta conciencia de “ser blanco”. Esto se puede ver en los ataques organizados a las políticas de acción afirmativa, en la creciente aceptación, una vez más, de explicaciones seudocientíficas sobre “Inferioridad” racial y de género (véase, por ejemplo, Herrnstein y Murray, 1994) y en los movimientos racistas de la Identidad Cristiana que están consiguiendo obtener cada vez más poder en gran número de países. He desarrollado algunas consideraciones sobre estos procesos en el capítulo 4.

autobiográficos para revelar las relaciones, no sólo entre la educación y la sociedad, sino también entre nosotros mismos y otros grupos de personas.

Gran parte del ímpetu que subyace en nuestras narrativas personales es moral. La educación es vista, correctamente, como emprendimiento ético. Lo personal es visto como un modo de despertar sensibilidades éticas. También es percibido, correctamente, como una manera de dar voz a las subjetividades que han sido silenciadas. Esta posición es muy elogiada. Sin embargo, algo se mantiene oculto por detrás de estas historias: una dolorosa conciencia de lo político, de las estructuras sociales que condenan a tantas personas a una vida de lucha económica, cultural (y corporal) y, en algunos casos, a la desesperación. Hacer conexiones entre lo que podemos denominar “imaginación narrativa” y el movimiento concreto que busca transformar nuestras instituciones es, en este caso, simplemente esencial. Los argumentos políticos no constituyen alternativas para las preocupaciones morales. Ellos son, antes que nada, esas mismas preocupaciones tomadas seriamente y en sus implicancias plenas (Eagleton, 1983: 208).

Frecuentemente veo los relatos y las narrativas interpretativas como convincentes y plenos de significados. Obviamente, no creo que debamos descartar su poder expositivo. Sin embargo, —permítanme ser poco sutil y presentar aquí mi preocupación—, también frecuentemente estos textos corren el riesgo de caer en un individualismo posesivo (Apple, 1995). Incluso cuando el/la autor/a hace “lo correcto” y discute su lugar social en un mundo dominado por condiciones opresivas, su texto puede servir a la función consoladora de decir: “basta de hablar sobre ustedes, déjenme contarles sobre mí”. Por estar comprometido en plantear cuestiones sobre las dinámicas de raza y clase, me preocupó por las perspectivas que supuestamente reconocen las voces negadas en nuestro pensamiento sobre educación, pero que, en realidad, terminan privilegiando a los blancos, a las mujeres o a los hombres de clase media, en una necesidad aparentemente infinita de autoexhibición.

No interpreten de forma equivocada lo que es-

toy diciendo. Como ya fue ampliamente documentado en un importante número de trabajos feministas y poscolonialistas, con frecuencia lo personal es la presencia ausente que aparece por detrás de los escritos más descarnados (McCarthy & Crichlow, 1993). Sin embargo, es al mismo tiempo igualmente crucial que en estos casos cuestionemos nuestros motivos “ocultos” cuando empleamos tales modalidades de presentación. ¿La insistencia en lo personal, una insistencia que sostiene en gran parte el cambio hacia formas literarias y biográficas, también es en parte, un discurso de clase? Debemos admitir su poder para describir cómo se construye el mundo alrededor de múltiples dimensiones de poder y, también, para reconocer nuestra participación personal en tales dimensiones. Entre tanto, “aunque lo personal pueda ser político”, debemos preguntar: ¿lo político se agota en lo personal? Incluso más: ¿por qué debemos presuponer que lo personal es menos difícil de entender que el mundo, “externo”?

Planteo estas cuestiones, aunque no puedo responderlas de una forma generalizable a todas las situaciones y contextos. Lo que trato de decir es que ellas necesitan ser asumidas por todos/as los/as que están comprometidos/as e inmersos/as en la lucha por una educación más emancipatoria. Por esta misma razón conté una historia de mi propia educación —como blanco y visitante extranjero—, la cual está conscientemente relacionada con una comprensión crítica de las relaciones de explotación y dominación estructuralmente generadas. Para mí, aquella situación fue un momento educativo sobre lo que significa “ser blanco” en un contexto internacional; constituyó un momento educativo que me sirvió para clarificar las modalidades acerca de cómo el privilegio penetra en los actos humanos más básicos, por ejemplo, la acción de comer. Como ustedes podrían esperar, y estoy seguro de que muchos/as lo harían si hubieran tenido una experiencia similar, estoy ahora comprometido de una forma más consciente con el apoyo a las acciones de los movimientos democráticos en aquel país asiático. Como ustedes podrían también esperar, no como papas fritas baratas.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W., *Ideology, and Curriculum*, Nueva York, Routledge, 2a ed., 1990 [Ideología y currículo, Madrid, Akal, 1986].
- Apple, M. W., *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. Nueva York, Routledge, 1993; [El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora, Barcelona, Paidós, 1996].
- Apple, M. W., *Education and Power*, Nueva York, Routledge, 2a ed., 1995 [Educación y poder, Barcelona, Paidós, 1994].
- Apple, M. W., *Cultural Politics and Education*, Nueva York, Teachers College Press, 1996.
- Bhabha, H., *The Location of Culture*. Nueva York, Routledge, 1994.
- Curtis, B., *True Government By Choice Men*, Toronto, University of Toronto Press, 1992.
- Eagleton, T., *Literary Theory*; Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983 [Una introducción a la teoría literaria, México, FCE, 1993].
- Fiske, J., *Reading the Popular*, Boston, Unwin and Hyman, 1989.
- Fraser, N., *Unruly Practices*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- Herrnstein, R. y Murray, C., *The Bell Curve*. Nueva York, Free Press, 1994. Capítulo 2.
- McCarthy, C. y Crichlow, W. (comps.). *Race, Mentality and Representation in Education*, Nueva York, Routledge, 1993.
- Said, E., *Culture and Imperialism*, Nueva York, Vintage Books, 1993.
- Willis, P., et al., *Common Culture*, Botilder, Westview Press, 1990.