A contracorriente: navegar el flujo y el reflujo de los afectos sociales en la Educación para la Justicia Global

Lisa K. Taylor, Bishop's University, Canadá

Traducción de Felipe Méndez, Universidad McGill, Canadá

"Las ideologías ocurren. El poder se encastra. Las estructuras echan raíces. Las identidades suceden. Las formas de saber se normalizan instantáneamente. Pero son los afectos ordinarios los que dan a las cosas ese don de parecer *algo* en donde se pueda morar, *algo* a lo que infundir vida. Toda política comienza en la inhabitación animada de los *algos*[o sea, en el paisaje ideológico cotidiano que se convierte en morada a la que se puede infundir vigor] y no en las divagaciones utópicas o distópicas que emergen después. El primer paso para examinar el poder de las cosas es preguntar qué constituye un evento, un movimiento, un efecto, un motivo para actuar. Hay una política del ser y del sentirse (o no) unido a algo, a las influencias que se comparten (o no), a las energías dedicadas (o no) a las preocupaciones y a las estratagemas, al contagio y al apego afectivo, y a todos los modos de sintonizarse con algo.

(Stewart, 2007: 15)

Al proponer que las ideologías "ocurren", Stewart, al igual que otros teóricos inspirados por la teoría "social affect" o del afecto social (Ahmed, 2004; Clough, 2010; Deleuze, 1990; Puar, 2007) nos desafían a que, como educadores que obramos a favor de la justicia social, centremos nuestro análisis en entender los detalles más viscerales, finos y dinámicos de las hegemonías. Según la teoría de los afectos sociales, el terreno de análisis social y pedagógico ha cambiado: falta precisión al modelo marxista que conceptualiza el poder como una falsa conciencia y una manipulación "lavacerebros". Este modelo resulta bastante anticuado y mecánico: es como si una serie de ideologías hubieran sido vertidas por los poderosos en el agua potable de una sociedad cual droga o virus destinados a embaucar a ese pueblo ingenuo. Ha pasado ya el tiempo de las certezas reconfortantes de los modelos de educación política que ofrecía la ilustración europea en los que se concebía la educación política como una toma de conciencia

 · Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

crítica (“awakening”) que –habiéndonos librado de las distorsiones y engaños gracias a la fuerza de la imparcial razón crítica y de las pruebas contundentes- nos rescataría del apego a las falsas conciencias y a las manipulaciones emocionales.

No pretendemos negar la importancia medular de que, en materia de educación en justicia global, los estudiantes desarrollen un análisis crítico de las manifestaciones sistémicas (y no únicamente individuales) que adoptan la discriminación y el privilegio. No se niega tampoco la relevancia y la vigencia de la contestación a las estructuras de oportunidad y a las condiciones que las reproducen a través de sistemas de poder que se manifiestan a través del posicionamiento y la habitabilidad de los distintos cuerpos (“embodiment, en Butler, 1993), ni se desestiman las prácticas discursivas de construcción y de representación que caracterizan a los procesos de poder/conocimiento que se dan también en los currícula y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. No pretendemos minimizar la importancia de postular un análisis histórico de las fuerzas estructurales subyacentes, materiales e históricas, de la injusticia y la desigualdad encarnadas en el proyecto capitalista moderno, patriarcal y europeo (Mignolo, 2000) y su persistente estructuración de la “colonialidad del poder” (Quijano, 1997). No pretendemos tampoco desestimar que el pensamiento crítico tiene una importancia central para analizar cómo las instituciones canonizan ciertas perspectivas y tradiciones epistemológicas, y cómo estas nociones son luego reproducidas como autorizadas, universales o neutrales y, en consecuencia, dignas de recibir la aprobación de las disciplinas académicas y de las instituciones sociales de prestigio. Ante estos escenarios ideológicos, los estudiantes son llamados a identificarse con aquellas perspectivas, y a adoptarlas, mediante la incorporación de un “yo” propio en el que esas nociones se solidifican como “nuestro” conocimiento superior acerca de “ellos”.

Al sostener que las ideologías ocurren como formas –epistémicas, ontológicas- de saber, de sentir y de ser (y de *ser en relación a* ciertos grupos construidos arbitrariamente) y que nos acostumbramos a ellas, Stewart y otros teóricos de la teoría de los afectos sociales urgen a los educadores a entender la hegemonía en sociedades de control (Deleuze, 1992) como procesos de habituación y habitación. En estos procesos, nuestro interés o indiferencia, nuestra acción o inacción como ciudadanos globales, es una dimensión inseparable de las maneras en que nos construimos hogares psíquicos y emocionales, racionales y físicos, dentro de las visiones hegemónicas del mundo que nos seducen y que traen consigo toda una serie de valores y repertorios de identidades, de comunidades, y de las fronteras de

los discursos y de los imaginarios. La hegemonía, concebida en este sentido, a diferencia de un análisis clásico o neomarxista, incluye las maneras en que el imaginario colonial eurocéntrico –al igual que el orden global orientado hacia Occidente- da forma al deseo psíquico estudiantil y a las condiciones y límites de las ideas concebibles, "*thinkability* "(Britzman, 1998) de la mirada de los sujetos del Norte cuando fijan su mirada en los sujetos del Sur.

Cuando propongo que nuestra práctica pedagógica debería basarse en un análisis del poder que opera en los procesos habituales por los que atravesamos para fundamentar nuestros estados emocionales, ontológicos y epistémicos, dentro de las ideologías hegemónicas, asumo a priori la necesidad de reconocer que el aprendizaje es un evento discursivo situado "donde la crisis de la representación [semiótica y discursiva] al exterior del yo se encuentra con la crisis de la representación [procesos de simbolización psíquica] que se halla al interior del yo" (Pitt & Britzman, 2003: 756), implica también que la práctica pedagógica debe enfrentarse con los aspectos más persistentes, aunque opacos, que caracterizan a toda forma de aprendizaje. Dicho de otro modo, ***las resistencias al conocimiento son indeslindables de todo aprendizaje***.

Para alcanzar este fin en un contexto pedagógico es necesario hacer un análisis más detallado de los retos psíquicos que afloran cuando los estudiantes adoptan perspectivas que trastornan radicalmente las relaciones (neo)imperialistas de poder-conocimiento (Foucault, 1980), los momentos en que ellos se encuentran des-ubicados, fuera de sus ejes habituales y en clara implicación con los países del Sur del planeta. He expuesto (en Taylor, 2011a) que el reto para la pedagogía en ciudadanía global *y* derechos humanos reside en provocar una ruptura psíquica que genere un espacio de suspensión, que ponga en pausa nuestra susceptibilidad epistemológica y ontológica inherente al Eurocentrismo. En efecto, hace falta abrir un tiempo y un espacio de desorientación epistémica y ontológica entre, por un lado, la aprehensión cognitiva y emocional de aquellos "cuyas diferencias escapan a nuestras pretensiones de negarlos, cambiarlos, asimilarlos, degradarlos… de controlarlos", conocerlos, ayudarlos, rescatarlos o salvarlos (Ellsworth, 2005: 89) y, por otro, la sobreabundancia de imaginarios coloniales y neoimperialistas que ven en la lógica neutral y supuestamente imparcial, su justificación más patente. En esta suspensión del espacio/tiempo, la pedagogía pretende crear las condiciones adecuadas para la "re-organización no coercitiva de los deseos", así como de las relaciones de poder epistémicos y ontológicas. Este espacio y momento de crisis puede ser desencadenado por lo que Britzman (1998), Pitt y Britzman (2003)

Britzman y Pitt (1996) llama *conocimiento difícil* o *“difficult knowledge”.* A diferencia de aquellas experiencias que son integradas fácilmente porque concuerdan con nuestros esquemas psíquicos, el “conocimiento difícil” tipifica una experiencia de enfrentamiento con algo completamente ajeno a mi conciencia, algo que está fuera de mis esquemas epistémicos, que me compromete, que se resiste a ser integrado, que perturba los fundamentos de mi autoimagen, que me hace irreconocible ante mí misma o/y que reabre mi historia psíquica y sus dinámicas de transferencia (Britzman, 1998, 2003; Pitt & Britzman, 2003). El “conocimiento difícil”, dicho de otra forma, alude a un conocimiento que es capaz de interrumpir y de implicar al yo, el sujeto social (Britzman, 1998: 117-119). Se trata de un conocimiento que “alude a la inconmensurabilidad, al trauma histórico y a las crisis sociales, a las manifestaciones que revelan a maestros y alumnos la urgencia y la primerísima relevancia de sus compromisos éticos” (Pitt & Britzman, 2003: 756). El conocimiento difícil exige que los alumnos sobrepasen los límites de lo que son capaces de percibir y concebir en el momento en que se hallan cara a cara con el reto de perspectivas deconstructivas (véase Derrida). En otras palabras, se trata de un conocimiento que versa sobre la cogitabilidad /” pensabilidad” (“*thinkability ”*) y la cognoscibilidad /” aprehensibilidad” (*“aprehensibility”*) (Butler, 2009) de las bases sobre las que descansan sus posiciones de sujeto y su conocimiento de sí mismo (Britzman, 1998). El aprendizaje difícil se puede describir así: “[p]ara llegar a aprender algo nuevo, algo que no habíamos concebido antes, es necesario despojarnos de aquella parte de nosotros mismos cuya identidad depende de que no concibamos ese pensamiento nuevo… de que no seamos la clase de persona que se ocupa de o que entiende pensamientos semejantes” (Ellsworth, 2005: 89).

Propongo aquí una pedagogía que reconoce las fuerzas psíquicas y afectivas: se trata de trabajar con los procesos de resistencia no lineales inherentes a toda enseñanza-aprendizaje. El empleo de la palabra “a contracorriente” no naturaliza las fuerzas hegemónicas del poder como naturales o inevitables. Mas bien sugiere que la experiencia de reacomodar y reconstruir los esquemas habituales vaya acompañada de resistencias o enfrentamientos afectivos y psíquicos. Es de esperar que surja esta oposición, especialmente en el seno de una pedagogía reflexiva de la justicia social, en la que pedimos a los estudiantes que cuestionen aquellas ideologías o cosmovisiones (*Weltanschauung*) que los sumen en la inocencia, al margen de los sistemas de poder desde los que se emprende dicho análisis. Estas dinámicas de resistencia revelan los que parecen ser mecanismos de defensa del Ego y hábitos protectores, mediante los cuales nos forjamos una vida psíquica en nuestros contextos sociales. Del mismo modo, resulta útil recordar que la

experiencia afectiva, emocional y semiótica desde la que negociamos las identidades sociales es indeslindable de las relaciones de poder material y cultural. El uso de la imagen “a contracorriente” intenta captar la experiencia de autodestrucción, del acto de retirar bruscamente la alfombra sobre la que nos manteníamos en pie (Schick & St. Denis, 2005). Con esta imagen quiero redefinir las resistencias como un fenómeno para nada extraño, sino producto de la fricción continua y de la “tensión superficial” que se da en toda enseñanza-aprendizaje que merezca nuestra atención pedagógica y creativa.

En este artículo investigo las formas de aprendizaje que son posibles cuando las resistencias se sitúan en el eje de la pedagogía en justicia global y social y no como un problema que deba resolverse o un obstáculo a superar: es decir, como un lugar para investigar y desarrollar perspicacias (“insight”) individuales y colectivas. Mi exploración parte del análisis cualitativo de varios diarios de reflexión individual que los estudiantes redactaron en una asignatura obligatoria del plan de estudios para la formación de docentes sobre la justicia global y social. La descripción que viene a continuación incorpora el marco teórico descrito anteriormente y trata de contribuir a la praxis de los futuros docentes así como también propone una herramienta pedagógica más especialmente útil para aquellos educadores que ejerzan su labor antihegemónica en contextos educativos tanto formales como informales.

Contexto

La Universidad Bishop’s, situada en la ciudad de Lennoxville / Sherbrooke, al sur de la provincia de Québec, Canadá, ofrece programas de estudio en la tradición anglo-británica canadiense, que constituyen formaciones diseñadas para la práctica profesional y tienen por fin que los estudiantes obtengan la titulación académica denominada *Bachelor of Arts*, muy distinta, aunque comparable a las titulaciones de grado de los países hispánicos aquende y allende el Atlántico, pues se trata de una titulación universitaria de primer ciclo. La lengua vehicular es el inglés, si bien el francés es la lengua oficial de la provincia de Québec. La larga historia de asentamiento de colonos de habla inglesa, británicos y estadounidenses, explica la realidad lingüística de Sherbrooke, localidad semiurbana en la que se ubica la Universidad Bishop’s. Sherbrooke tiene aproximadamente 145.000 habitantes, según el censo de población más reciente. Es pertinente tener en cuenta también que, en Canadá y Estados Unidos, las instituciones universitarias se clasifican según su misión educativa e investigadora. Un criterio importante es la calidad y cantidad de atención que dedican a la investigación en Ciencias y/o en Humanidades. En el

caso de la Universidad Bishop's, la especialización es en Ciencias Humanas.

Como profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación doy clases y dicto conferencias en los programas de primer ciclo, y presento a los futuros docentes los temas clave de la educación en justicia social y global, tanto en el contexto canadiense como mundial. Una parte nuclear de mi actividad ha sido la creación de una asignatura titulada *Educación en Justicia Social y Global*. Esta asignatura pretende ofrecer a los futuros docentes una serie de herramientas cognoscitivas que impulsen la autorreflexión y, en el mejor de los casos, que les ayuden a identificar y combatir las injusticias e iniquidades que se dan dentro y fuera de las aulas, y a analizar las convergencias y divergencias que producen en su labor pedagógica los sistemas discursivos hegemónicos más persistentes en los niveles psíquicos, sociales, geográficos o mediáticos más profundos. El fin último que persigo es proporcionar herramientas a los estudiantes que les permitan identificar, diagnosticar y modificar sus conductas y pensamientos y los de sus alumnos. La asignatura forma parte insoslayable de la formación de los futuros docentes, pues no es facultativa, y trata de conjugar la reflexión crítica, la teoría y la práctica docente en un entorno controlado para favorecer la educación en justicia social y global.

La mayoría de los 200-300 estudiantes del programa de *Bachelor of Arts*, o grado en Ciencias de la Educación, son angloparlantes, "blancos", nacidos en Canadá. Tienen entre 19 y 24 años y provienen de comunidades rurales y suburbanas cuya composición étnica es homogénea, es decir, con escasas excepciones, exclusivamente europea2. Las características sociales y biográficas de los estudiantes, universitarios de clase media en un programa de Ciencias de la Educación, son comparables a las de la mayoría de los futuros docentes en formación del resto de Canadá (Levine-Rasky, 1998). Mi experiencia confirma los resultados de otras investigaciones sobre multiculturalismo y antirracismo que revelan que los estudiantes de origen no inmigrante, que se definen como "blancos", tienen escasas experiencias interculturales, tienen ideas estereotipadas sobre los alumnos provenientes de grupos urbanos marginalizados y aceptan la ideología individualista de la sociedad norteamericana, que se define como una meritocracia de inmigrantes. Mi experiencia confirma también otras revelaciones de estas investigaciones: que la mayoría de los docentes en formación en Norteamérica casi no han analizado la discriminación y el privilegio sistémico; que conciben la educación multicultural como un programa sencillo, liberal y apolítico que trata de evitar la discriminación explícita interpersonal (Harper, 2002; Levine-

Rasky, 1998, 2000, 2002; Solomon, 2000; Sleeter, 2001). Su cosmovisión se podría tipificar con ideas como las siguientes: “Yo no veo las diferencias raciales ni el color de la piel de las personas, porque eso es ser racista, y yo no lo soy”; “La interculturalidad consiste en erradicar los estereotipos enseñados por los medios de comunicación de masas y en no albergar prejuicio de ningún tipo”; “La práctica de la tolerancia ante las diferencias raciales, de género o de preferencia sexual, es una simple cuestión de buenos modales, de cortesía y generosidad”; “La educación en asuntos de tolerancia intercultural y la multiculturalidad no tienen relación con el programa de estudios”.

Este artículo deriva de un estudio cualitativo realizado a lo largo de cinco años3, llevado a cabo en la asignatura *Educación en Justicia Global y Social*, y recoge reflexiones redactadas por los estudiantes en sus diarios individuales, mediante los cuales se pretendía provocar el debate en torno a un ejercicio obligatorio –foco y nodo de este análisis- sobre los temas y las interacciones con los colegas, después de las presentaciones y discusiones realizadas en clase. Las reflexiones de los futuros docentes que recoge este estudio ejemplifican la evolución de sus ideas y los descubrimientos producidos con la realización de este ejercicio. En la asignatura no solo se pide a los estudiantes que analicen las injusticias sociales, sino también que experimenten con las pedagogías que se proponen combatir la injusticia –utilizando explícitamente el concepto del conocimiento difícil- para dotarse así de una agenda a favor del cambio social.

Una de las tareas, denominada “Formación en animación de discusiones”, pedía a los estudiantes que formaran grupos de entre 6 y 9 miembros. Cada grupo debía realizar en clase la presentación de una película como punto de partida para estudiar el conocimiento difícil. Con objeto de llevar a cabo esta tarea, los estudiantes se agruparon en *grupos animadores* y *grupos de discusión*. Los estudiantes eligieron una fecha para hacer la presentación sobre alguno de los temas que yo había seleccionado previamente. En mi selección escojo películas que muestren luchas a favor de la justicia social y global, con el objetivo de estimular determinados debates. Pido a los estudiantes que investiguen situaciones de desigualdad, diferenciales de poder y las resistencias que los acompañan, en cada uno de los cinco filmes documentales o dramas mostrados en clase. Les pido también que preparen preguntas para animar el debate en los *grupos de discusión* después de visionar la película. Los *grupos animadores*, por su parte, después de visionar la película deberán recrear los debates que podrían producirse en sus propias aulas.

Para preparar el debate (ver las instrucciones en Taylor, 2011c), los *grupos animadores* deben reunirse por separado para reflexionar sobre las cuestiones de conocimiento difícil, resistencia y pedagogía. Después de la actividad, cada estudiante animador debe escribir una reflexión de 1-2 páginas acerca de sus intenciones, experiencias, observaciones y retos como animador de la discusión en clase. La finalidad de la tarea es que los estudiantes reflexionen sobre el ejercicio que realizaron en clase para planificar y utilizar el "aprendizaje difícil" como medio y elemento clave para la educación en justicia global.

La película a la que aluden las reflexiones que recoge este estudio es "Life and Debt" de Stephanie Black (2001). Este documental da cuenta de la historia de las luchas postcoloniales que Jamaica tuvo que llevar a cabo para conseguir la autonomía económica desde su independencia contra las prácticas financieras y fiscales predatorias del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional (FMI) y de los consorcios multinacionales. El documental se dirige de forma explícita a las audiencias del Norte cuando la voz del narrador emite esta condena moral: "Si vienes de vacaciones a Jamaica, esto es lo que vas a presenciar"4. El filme yuxtapone escenas en que turistas despreocupados disfrutan, ávidos de placer, de un paquete de hotel "todo incluido", con otras escenas donde se pone de relieve la devastación económica y social que el turismo provoca y oculta. En el ejercicio posterior se espera que los estudiantes animadores recomienden, además de la película, algunas lecturas relacionadas fruto de sus propias búsquedas que muestren otros ejemplos del impacto que produce la globalización capitalista y militarizada. Algunos estudiantes investigan otros ejemplos de impacto del modelo neoliberal, bien conocido en América Latina, el impacto social y ambiental del turismo, las prácticas laborales de las empresas canadienses, las políticas neoliberales de austeridad y la reestructuración económica posterior a 1973 en el llamado Sur mundial y en Europa a partir de 2008, los desplazamientos migratorios forzados, acelerados por la intensificación de las desigualdades económicas globales, el auge de la xenofobia en los países del Norte en relación a las migraciones y a las peticiones de asilo debidas a motivos económicos o políticos.

En las instrucciones del proyecto de investigación y discusión invito a los *grupos animadores* a ver en este ejercicio una oportunidad de experimentar la planificación y el desarrollo ("working through", en términos psicoanalíticos) de las dinámicas de *conocimiento difícil* que pueden surgir de la educación para la justicia social y global.

Las *Des* de las resistencias: Observar y descifrar nuestras dinámicas de aprendizaje

En la pedagogía para el aprendizaje metacognitivo la transparencia suele ser un don. Al comienzo del curso, explico a los estudiantes mi interés pedagógico por las prácticas de resistencia ante el conocimiento difícil y la susceptibilidad moralizante que va de la mano de la educación en justicia social, cuestiones ambas que merecen nuestra atención y análisis como comunidad de aprendizaje. Para introducir la idea del conocimiento difícil, y con el fin de que los estudiantes desarrollen el hábito de la autorreflexión, les pido que recuerden aquellas experiencias en las que han tenido que ir más allá de sus límites de comodidad en contextos nuevos que hayan perturbado sus creencias implícitas y fundamentales acerca del mundo, de la naturaleza humana y de ellos mismos, creencias que no eran compartidas por los demás, creencias tan implícitas en su forma de ser y cosmovisión que nunca habían sido cuestionadas o tomadas con escepticismo5. Les ofrezco ejemplos personales de cuando yo he estado en mi "límite de aprendizaje" (Griffin, 1997: 68): la primera vez que viví y trabajé fuera de Canadá impartiendo clases de inglés en Nanjing, China, en 1986; o cuando mantuve una relación a largo plazo con una pareja cuya historia de vida, por nacionalidad, cultura, clase social, y compromisos políticos, era sumamente distinta a la mía; o cuando trabajé junto a activistas indígenas y me di cuenta de la violencia colonial del país al que pertenezco; y, de modo menos cargado de connotaciones políticas, mi experiencia de inmersión total en un idioma del que no era nativa-hablante.

Durante la lluvia de ideas que hicimos sobre los síntomas de las experiencias de conocimiento difícil, abordamos la paradoja central de cualquier aprendizaje profundo: el aprendizaje profundo exige la transformación de nuestros esquemas y *modus operandi* internalizados, integrados íntimamente en nuestro "yo" y, al hacerlo, este conocimiento pone en riesgo el carácter conservador de nuestras estrategias psíquicas y cognitivas para resolver los conflictos. Los valores e imágenes del yo que nos permiten seguir viviendo y dormir tranquilos por la noche entran en contradicción cuando aprendemos acerca de la justicia social, el sufrimiento humano a gran escala y de nuestra implicación en la perpetuación de las condiciones de esta injusticia. Es al estudiar las condiciones de injusticia y nuestra implicación en los procesos políticos y económicos de la injusticia cuando se enciende el conocimiento difícil. Reconocer este hecho demuestra que la resistencia al aprendizaje difícil constituye una práctica de protección del ego, que tiene por finalidad la habitabilidad y morada que constituye e integra cada sujeto

social dentro de los discursos autorizados y las corrientes de afecto hegemónicas (Taylor, 2011b; Taylor, Rwigema & Sollange, 2013).

El concepto de conocimiento difícil como pedagogía que normaliza y descifra las resistencias en todo aprendizaje se presenta como un tema de investigación pedagógica colectiva y como una herramienta para los futuros docentes como educadores en justicia global y social. Esta herramienta se ejemplifica en la Figura A a través de una lista de "Las letras Des de la Resistencia", basada en la lluvia de ideas realizada en clase:

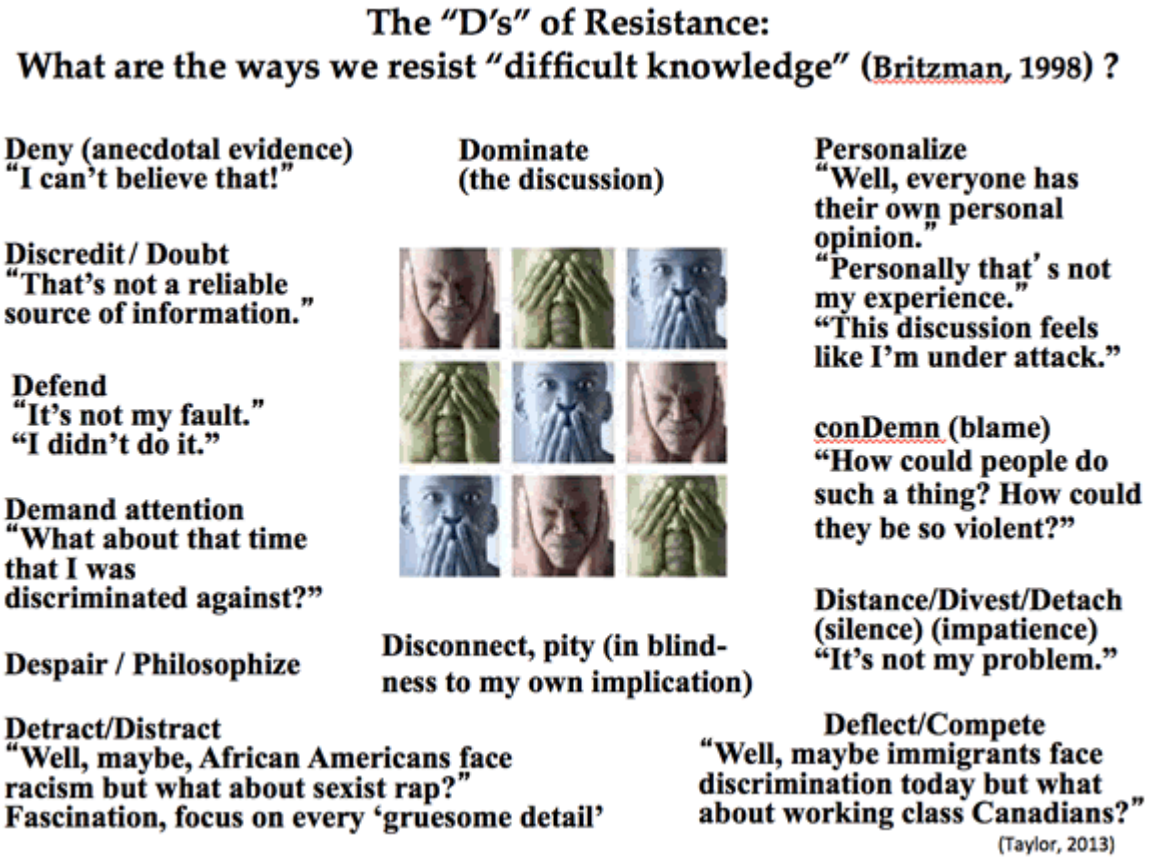


Figure A

Las letras "Des" de la Resistencia: *Desmentir, Desacreditar, Dudar, Distanciarse, Distraer, Personalizar, ConDenar, Desidentificarse, ReDucir, Dicotomizar, Descontextualizar, Defender, Despechar*

Sensoy & DiAngelo (2011) sostienen que la evidencia de la desigualdad estructural y de la discriminación sistémica se resiste a menudo, en la educación en justicia social, mediante la invocación de la evidencia *anecdótica*, una práctica que tipifica la discriminación únicamente en términos individuales y que supone que se puede generalizar a partir de estos casos *descontextualizados* de las realidades estadísticas y de las relaciones estructurales de poder. Esta es la lógica que niega la existencia o la persistencia del racismo o del sexismo y que presenta, como una evidencia, escenarios como los de algunas divorciadas ricas que se aprovechan de la legislación que les otorga pensiones alimenticias, o que ve en el rechazo a la admisión de una estudiante "blanca" en la universidad una prueba de "discriminación inversa" (para contextualizar la decisión de 2013 del Tribunal Supremo de los Estados Unidos véase Fischer, 2013). Después de explicar esta estrategia de resistencia, pido a mis estudiantes que identifiquen y observen ejemplos que surjan en las discusiones de nuestra aula en los que el uso de la lógica anecdótica (a) acumule cierta veracidad (desde una perspectiva privilegiada o aislada del impacto cotidiano de la desigualdad social) y (b) funcione para evitar, resistir o reconocer la propia implicación en procesos sistémicos de "discriminación-privilegio". En clase, examinamos cómo el privilegio puede cegar a los individuos que viven en una sociedad racial y económicamente segregada. Si los estudiantes no han tenido relaciones personales con aquellos conciudadanos que sufren cierto tipo de discriminaciones, esa propia falta de conocimiento les confirma los estereotipos presentes en los medios de comunicación y los discursos defensivos y del resentimiento (véase, por ejemplo, "White defensiveness": Roman, 1993; McCarthy & Dimitriadis, 2000). Se supone que los estudiantes privilegiados viven *distanciados*, aislados socialmente y apartados de esos sistemas de discriminación (para otros ejemplos, véase Levine-Rasky, entre otros). Para entender, por ejemplo, sin apoyarnos en los estereotipos, las reservas indígenas en Canadá, o los *ghettos* donde se esconden de la policía los "sin papeles", ¿qué conocimiento anecdótico o memoria intergeneracional puedo sacar de mi experiencia personal en un contexto histórico de colonialismo? ¿Qué evidencia personal de racismo o xenofobia encuentro en mi vida cotidiana como profesora "blanca" en un medio urbano, inmerso como estoy en una cultura amnésica, consumista y solipsista, obstinada en su ensimismamiento? Son pocas las afirmaciones con las que me encuentro y sus fuentes desconocidas me inspiran *dudas* y escepticismo. Más aún, ¿por qué dar crédito a una fuente desconocida que contradice el sentido común que comparto con mi familia, mis amigos, mi comunidad, mi escuela, y con las instituciones autorizadas de mi sociedad?

El poder se encastra cuando las evidencias anecdóticas se ponen en circulación y asumen *a priori* el valor de certezas manifiestas y necesarias dentro de comunidades privilegiadas aisladas, cuando estas evidencias se convierten en una manera de concebir el mundo y en una práctica de membresía que controla los límites de la pensabilidad o "thinkability" (Britzman, 1998), de la perceptibilidad o "perceptibility" (Butler, 2009). Si la familia, los amigos y los canales favoritos de noticias muestran a George Zimmerman como defensor de los derechos de la mayoría blanca (De Vega, 2013), ¿cómo dar crédito a una escritora afroamericana citada en Facebook?

"La supremacía blanca le ha enseñado que todas las personas que pertenecen a una minoría étnica o racial son una amenaza, sin importar la calidad de su conducta. El capitalismo le ha enseñado que puede y debe proteger su propiedad a cualquier precio. El sistema patriarcal le ha inculcado que debe demostrar su masculinidad, venciendo el miedo por medio de la agresión; le enseña que los verdaderos hombres actúan sin hacer preguntas. Los medios de comunicación de masas nos traen las noticias en el idioma *newspeak*[idioma orwelliano], entretenido y festivo, como si no hubiera ocurrido una tragedia, como si el sacrificio de una vida que apenas empezaba fuera necesario para proteger el valor de las propiedades de bienes raíces y el honor del patriarcado blanco. En las noticias se invita a los televidentes a que sientan compasión por el dueño de casa blanco que ha cometido un error. El hecho de que este error culminara con la muerte violenta de un joven inocente ni siquiera se detecta; la narración está escrita con el fin de animar a la audiencia a identificarse con alguien que cometió un simple error que –nos quieren hacer creer- todos cometeríamos para *proteger nuestra propiedad, aunque se tratara solo de una simple sospecha*. Asistimos así a la veneración de la muerte".

(bell hooks, 2000, citada en Goodreads, 2013, citada en la actualización personal en Facebook)

La lógica de la *personalización* de los procesos sistémicos se extiende más allá del uso de la evidencia anecdótica e incluye una atribución moralizante de las acciones y sus motivaciones. En buena parte, esta práctica de personalizar las discusiones sobre la inequidad y la injusticia surge de formulaciones ingenuas de la discriminación: según el sentido común, la discriminación consistiría tan solo en actos intencionados y malévolos. Surge también de la focalización mediática en casos aislados extremos que nos *distrae* del contexto del desprecio discursivo y de

la desigualdad estructural. Extraídos de sus contextos, y eliminado el análisis de los procesos discriminatorios sistémicos e institucionales, estos actos aislados de violencia ni siquiera parecen racistas, sexistas, homófobos, etc., sino que aparecen como acciones aisladas, malévolas, irracionales o insensatas. Pido a los estudiantes que se fijen, no solo en la inexactitud de estas concepciones de discriminación individualizada y personalizada, sino que observen también lo poco sorprendentes que parecen desde una posición social o desde una vida privilegiada, en cómo se construye el sentido común y de qué forma tan eficaz se *desacreditan* y se convierten en inaudibles las voces y el análisis político de las comunidades discriminadas. Si las prácticas y las políticas institucionales me benefician porque formo parte de un grupo normalizado (para el cual han sido diseñadas estas instituciones), no tengo forma posible de percibir (o aprehender) la discriminación institucional si no es nadando contra la corriente del sentido común y en contra de mi adherencia ideológica y afectiva a estas prácticas institucionales. Visto desde la perspectiva y desde la experiencia del turista blanco de clase media de los países industrializados del Norte, en el mundo se vive en una situación de libertad envidiable. Los guardias de la frontera no son para él o ella sino funcionarios fastidiosos, malhumorados solo a ratos, y no los guardianes de las líneas maestras del estado de seguridad global y de la guerra del Imperio contra el terror. Los únicos ejemplos de discriminación que aparecen en los medios comerciales masivos, hegemónicos y amnésicos son los crímenes de odio más *condenables*, presentados como casos aislados o casos de irracionalidad individual: este reportaje selectivo personaliza los crímenes de odio y los reduce a alguien como Breivik, un único tipo loco, de acuerdo con “la teoría de la manzana podrida” o “bad apple theory” (véase Montoya, 2005).

Cuando el conocimiento anecdótico se ha ido construyendo en medio de la segregación y de la *distancia social*, el sentido común se convierte en una cosmovisión, en una morada ideológica, epistemológica, ontológica y afectiva. Estas cosmovisiones y sus afectos comunes son compartidos sin empacho alguno y circulan dentro de una cultura hegemónica, pero también dentro de las culturas íntimas, acumulando sustancia y apego emocional en procesos sociales de habituación y habitación; un afecto social de membresía que pasa por una conversación familiar anecdótica de consenso y cabeceos y se transforma luego en “un *algo* en donde se puede morar, un *algo* al que se puede infundir vida” (Stewart, 2007).

Reducir la discriminación a un acto ajeno a nosotros –a lo irracional, lo malévolo, lo

irregular y fácilmente *condenable*– refleja una perspectiva hegemónica; también tiene un impacto significativo en el contexto volátil y desestabilizador en los debates sobre la injusticia social que se dan en el aula. En estas discusiones, el educador experimentado no pretende censurar, sino contextualizar las dinámicas de resistencia de sus alumnos como una situación y un medio de "aprendizaje difícil". Sin embargo, cuando los estudiantes caen en la perspectiva hegemónica de reducir la discriminación estructural y sistémica a actos ocasionales urdidos por alguien malévolo, es necesario tener en cuenta la "D" de la *reducción* personalizadora como un ejemplo de resistencia al conocimiento difícil. Sin entrar en juicios moralistas, es preciso observar cómo esta dinámica puede cerrar y silenciar la disposición exploratoria; puede silenciar, por ejemplo, los debates sobre la discriminación cuando los estudiantes que comparten una identidad dominante con el autor de un crimen de odio rechazan esta identificación mediante la *condena* moralizante, *desidentificándose* así con lo que se denomina el mal maniqueo, abstracto y descontextualizado históricamente. Si hablamos de racismo solo en casos como el de Breivik, pues yo me consuelo por no ser racista.

En estos debates de conocimiento difícil es normal sentirse expuesto y hasta atacado personalmente. Observar estos sentimientos de cerca nos permite derivar esta "perspicacia": el privilegio me aísla (y me protege) de las injusticias y me hace verlas como ajenas e impersonales. Hablar de la injusticia estructural y de los procesos sistémicos de "discriminación-privilegio" perturba la invisibilidad de las identidades normalizadas. Si en mi vida diaria estoy acostumbrada a que se me trate como un individuo y no como una categoría racial, de clase, de género, sexual o étnica (una práctica institucional con base en la normalización de mis identidades dentro de las políticas institucionales y de las culturas hegemónicas), hablar explícitamente de mi posición de sujeto privilegiado (mi identidad de clase, de género, de "raza", etc.) y de mi implicación en los procesos de desigualdad, resulta una experiencia de negación del estatus normativo e invisible del que disfruto sin saberlo y la negación de mi autoimagen de individualidad y normalidad.

Este ejercicio de identificación de las *Des* de la resistencia invita también a los estudiantes a que observen lo que sucede cuando los debates sobre la injusticia y la desigualdad social se *personalizan* de forma relativista, cuando el diálogo se reduce a un duelo de opiniones personales irreconciliables. Es en este momento cuando nos fijamos en ciertos discursos posmodernos (neo)liberales, originados por el relativismo moral, que ignoran las dimensiones colectivas e históricas de las creencias individuales, de los valores, de las afiliaciones (que niegan la posibilidad

de una esfera y una memoria pública) y caen en un mosaico incoherente de realidades individuales subjetivas.

Los discursos moralizantes que conciben la discriminación como un crimen de odio fortuito (*"discrimination -as- random – hate-crime"*) funcionan como estrategias *defensivas* contra las exigencias del conocimiento difícil: al examinarlos, podemos ver que estos discursos forman parte de un marco amplio liberal y jurídico de discriminación y culpabilización. He sostenido, por ejemplo, que los discursos jurídicos liberales impiden el aprendizaje difícil cuando hablamos de la historia de Canadá y de las *Indian Residential Schools*(una política estatal colonial de escuelas-internado donde los niños indígenas eran recluidos, sometidos a abusos y brutalmente asimilados, tras ser arrancados de sus familias y comunidades). Cuando se enmarca y se estudia esta historia dentro de los discursos jurídicos liberales, se minimiza y se tipifica como un crimen particular cometido por un individuo contra toda una serie de gentes, una historia ajena y lejana, que tiene por conclusión: "No es culpa mía. Eso no tiene nada que ver conmigo". Los discursos jurídicos liberales reducen a los supervivientes de los internados al estatus de niños-víctimas, reducen su testimonio único/singular a un caso más, indistinguible de una letanía de sufrimiento colectivo, lo que hace aflorar emociones de *distanciamiento*, como la compasión o la condena moral de las personas particulares (tales como los profesores y los curas de los internados) que infligieron estas atrocidades a un nivel interpersonal. La *condena* moral puede funcionar como la "performativity" (Butler, 1993) de una identidad/posición política y cultural emergente en relación a la nación y a la historia y la inhabitación de una cierta ideología colonial nacional a través de tal afecto social (por ejemplo, el afecto del maternalismo blanco: Harper, 2002; Ware, 1992).

Considerar estas prácticas retóricas como una manifestación de las resistencias al conocimiento difícil no exige a los estudiantes que se apresuren a corregir sus reacciones afectivas, sino que se pregunten qué sucede cuando la *condena* moral se convierte en la conclusión y no en el punto de partida de una nueva discusión ("Yo no tuve nada que ver con eso. Ni siquiera había nacido. No es culpa mía. No me pueden culpar a mí"). Los discursos jurídicos liberales pueden silenciar el análisis colectivo de las complejas relaciones de complicidad con los procesos sistémicos e institucionales si las discusiones en el aula se reducen a meras disputas sobre la inocencia o culpabilidad individual, como las que se dan ante los tribunales. Enfrentados a esta simple *dicotomía*(inocente o culpable), la resistencia ante el conocimiento difícil puede verse aumentada por un deseo defensivo frente

al peso de una historia horripilante y digna de condena.

Al examinar estos ejemplos cotidianos de resistencias, no es mi intención clasificar como error, obstáculo o ejemplo de racismo, sexismo, clasismo, homofobia, etc., estas reacciones afectivas o respuestas (no quiero decir: “Estas son respuestas equivocadas en nuestro estudio de la injusticia global; si se evitan, ya no existirá el problema”). Por el contrario, este ejercicio de planificar y animar discusiones basadas en un reportaje sobre la explotación mundial se ha diseñado para que los alumnos desarrollen, como animadores, un escepticismo generoso y una sensibilidad ante las dinámicas psíquicas y emocionales de todo aprendizaje, así como el hábito de autoobservación y de escucha atenta. El ejercicio ha sido ideado para que estos futuros pedagogos aprendan a analizar y a descifrar las prácticas cotidianas de resistencia que van de la mano del desafío propuesto por el conocimiento difícil ante cualquier proyecto que ponga en crisis nuestros hábitos cotidianos.

Conclusión: Aprendizaje sin fin

¿Qué significa una pedagogía de las resistencias? Significa acoger las resistencias como un elemento clave para el aprendizaje en profundidad, así como una fértil crisis en las negociaciones psíquicas, corporeizadas e intelectuales que cada persona efectúa al habitar los mundos sociales a los que queremos pertenecer. Interesarse por las resistencias en el aprendizaje es particularmente valioso para los futuros docentes, tan concentrados en perfeccionar y demostrar su competencia docente en el aula; cualquier digresión les puede parecer un impedimento a superar o, peor aún, una desviación inútil y una tontería que merece ser castigada.

La pedagogía de la resistencia que propongo en mi asignatura comienza con el interés, no por conseguir respuestas correctas de los alumnos, sino por fomentar la curiosidad y promover perspectivas reflexivas a partir de la observación de sus propias reacciones. Esta curiosidad aparece en la reflexión de una animadora sobre su plan de discusión en grupo, después del documental sobre la injusticia económica global:

“Para iniciar la discusión, les pedimos que resumieran en una sola palabra cómo se habían sentido después de ver la película. Los términos que usaron describían estados emocionales como “enfadado, culpable, responsable, frustrado, engañado, manipulado, impotente, desesperanzado”. Pero después hemos tenido que

desmenuzar esas respuestas: ¿Esos sentimientos provenían de la película, de los problemas de la injusticia como tal, o de las crisis individuales de cada estudiante?"

(Reflexión Elena, Año L6).

Elena pide a sus colegas que reconozcan explícitamente sus reacciones viscerales ante el documental, y toda la información que presenta, y que acepten estas reacciones no como hechos transparentes, ni como puntos terminales, sino como producto de un conjunto de fuerzas. Después, Elena enumera tres posibles orígenes de las reacciones vividas por sus colegas durante la película. Estas reacciones pueden ser un efecto causado por las cualidades del documental en sí mismo; por la injusticia intolerable y compleja que se considera; o por el conocimiento difícil que produce el reto de entender la propia implicación en los sistemas endémicos que reproducen las condiciones de esta injusticia intolerable, y el reto de discernir las posibilidades de intervención y transformación para no eternizar o reforzar estas relaciones de desigualdad. Ella propone estos tres orígenes potenciales en un orden que quizás deja entrever una cronología de la experiencia de sus propias resistencias y descubrimientos, producto de su enfrentamiento con el desafío de entender y transformar la injusticia económica global en su simple papel de docente.

Otra estudiante resume la conclusión del análisis de las formas de resistencia que su grupo de facilitación pudo observar a lo largo de las discusiones en grupos pequeños:

"Tomamos la sugerencia de la profesora de fijarnos en el uso de las palabras "nosotros" y "ellos" en la discusión. Nos ocupó un buen rato y nos dio la impresión de que se trataba de una verdadera investigación, porque nos dimos cuenta de que ahí se estaba ese tema recurrente, *Nosotros y Ellos*, la mirada dominante sobre la que habíamos leído: que todo lo que ha escrito acerca del Tercer Mundo se ha escrito desde una perspectiva de los ciudadanos del Norte, en la que un "Nosotros" habla de un "Ellos". Eso mismo apareció en nuestros grupos, aunque no lo parecía: cuando se habla de cuánto trabajamos "nosotros", de que merecemos nuestras vacaciones, de que "nosotros" deberíamos viajar de forma ética, para ayudarlos a "ellos"; de lo culpables que nos sentimos Nosotros, y de cómo Nosotros los estamos colonizando a Ellos; y que Ellos son solo víctimas. Buscamos, después, diversas soluciones ante la explotación y la pobreza del mundo (comercio justo, ecoturismo,

etc.), pero siempre estamos Nosotros en el centro, ¡como los únicos héroes!

Así que yo sugería otra **D** , ¡la de SorDera !! Buscamos tantas respuestas a ¿qué podemos hacer Nosotros? (o de por qué no se nos podía culpar a Nosotros), pero nadie se preguntó, "¿qué piensan las personas de los países del Sur?, ¿qué es lo que quieren?"

(Reflexión final individual, Pierre, Año M).

A pesar del enfoque del curso y del documental (un enfoque que da prioridad al conocimiento subalterno y a las propuestas del Sur global), Pierre observa en las discusiones en clase un paternalismo y una "ignorancia apasionada" (Felman, 1987), cuya raíz se encuentra en el eurocentrismo como una posición epistémica e ontológica compartida íntimamente, y como una morada ideológica pero también afectiva. Su descubrimiento reitera la famosa pregunta de Spivak sobre la posibilidad de que la voz del subalterno sea escuchada y evoca las propuestas de los académicos decoloniales por una "diversidad epistémica" (Mignolo, 2000), cuya práctica constituya el centro de la educación en justicia global (Andreotti, 2011; Dussel, 1998; Maldonado-Torres, 2004, Santos, 2010). Tengo la esperanza de que en esta interrupción de un consenso visceral e invisible, se abra la posibilidad de nuevos hábitos y formas de afiliación que vayan más allá del paternalismo.

Referencias

Ahmed, S., 2004. *The cultural politics of emotion.* Edinborough University Press.

Andreotti, V. O. (2011): (Towards) decoloniality and diversality in global citizenship education. *Globalisation , Societies and Education*, *9,*3-4, 381-397.

Black, S. (2001). *Life and Debt.* Tough Gong Pictures. http://www.lifeanddebt.org/ .

Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning.* Albany: State University of New York Press.

Britzman, D. 2013. Between psychoanalysis and pedagogy: Scenes of rapprochement and alienation *. Curriculum Inquiry, 43,*1: 95-117.

Britzman, D. P. & Pitt, A. (1996). Pedagogy and transference: Casting the past of learning into the presence of teaching. *Theory into Practice, 35,*2, 117-123.

Butler, J., 1993. *Bodies that matter: on the discursive limits of sex*. New York: Routledge.

Butler, J., 2009. *Frames of war: when is life grievable?* London; New York: Verso.

Clough, P., 2010. The affective turn: political economy, biomedia, and bodies. *In*: M. Gregg and G.J. Seigworth, eds. *The affect theory reader.* Durham, NC: Duke University Press, 206 – 225.

Coates, T. (2013). Trayvon Martin and the Irony of American Justice. *The Atlantic,* July 15. Accessed July 15, 2013 at theatlantic.com.

Deleuze, G., 1990. (Boundas, C.V., ed.). *The logic of sense*(trans. M. Lester and C. Stivale). New York: Colombia University Press.

Deleuze, G. (1992). Postscript on the Societies of Control. *October*, 59 (Winter): pp. 3-7.

De Vega, C. (2013). Killing Trayvon Martin: How White America has maintained control of its history of racial violence. *Daily Kos,* July 15. Accessed July 15, 2013 at dailykos.com.

Dussel, E. (1998). Beyond eurocentrism : The world-system and the limits of modernity. In F. Jameson & M. Miyoshi (Eds.), *The cultures of globalization*(3 **–** 31). Durham, NC: Duke University Press.

Ellsworth, E. (2005). *Places of learning: Media, architecture, pedagogy.* New York: Routledge.

Essed, P. (1991). *Understanding everyday racism.* Amsterdam: Sage.

Dworkin, R. (2012). The case against color-blind admissions. *The New York Times Review of Books*. Accessed July 1, 2013 at nybooks.com.

Felman, S. (1987). *Jacques Lacan and the adventure of insight: Psychoanalysis in contemporary culture.* Harvard University Press Cambridge, Massachusetts and London.

Fischer, B. (2013) “Racial entitlements?” Long-term effort to end Voting Rights Act and Affirmative Action may finally pay off. Truth Out. Accessed July 1, 2013 at truth-out.org.

Foucault, M. (1980). *Power / Knowledge : Selected Interview and Other Writings 1972 – 1977 .* C. Gordon (Ed.). Pantheon Books: New York.

GoodReads. (2013). Quote from bell hooks on Gated Communities. Accessed July 15, 2013 at goodreads.com.

Griffin, P. (1997). Introductory module for single issue courses. In M. Adams, L. A. Bell & P. Griffin (eds.), *Teaching for diversity and social justice*(61-79). New Yourk : Routledge.

hooks, b. (2000). All about love: New visions. New York: William Morrow.

Harper, H. (2002). When the big snow melts: white women teaching in Canada’s North. In C. Levine- Rasky (Ed.), *Working through whiteness: international perspectives*(269-288). State University of New York Press.

Kincaid, J. (1988). *A small place*. New York: Plume.

Levine- Rasky, C. (1998). Preservice teacher education and the negotiation of social difference. *British journal of sociology of education*, 19, 1, 89 –112.

Levine- Rasky, C. (2000). Framing whiteness: working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race ethnicity and education*, *3,*3, 271 –292.

Levine- Rasky, C. (Ed.). (2002). *Working through whiteness: international perspectives.* State University of New York Press.

Maldonado-Torres, N. (2004). The topology of being and the geopolitics of knowledge: Modernity, empire, coloniality. *City*8, 1, 29 **–** 56

McCarthy, C. & Dimitriadis, G. (2000). Governmentality and the Sociology of Education: Media, educational policy and the politics of resentment. *British Journal of Sociology of Education, 21, 2:*169-185.

Mignolo, W. (2000). *Local histories/global designs: Essays on the coloniality of power, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton

University Press.

Montoya, R. (2005). Las “manzanas podridas”. *El Mundo,*29 septiembre. Retrieved December 1, 2013 at rebelion.org.

Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: an experiment in psychoanalytic research. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 16,*6, 755 – 776.

Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages: Homonationalism in queer times*. Durham: Duke University Press.

Quijano, A. (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en America Latina. *Anuario Mariateguiano 9*, 113 **-1** 22.

Roman, L. (1993). White is a Color! White Defensiveness, Postmodernism, and Anti racist Pedagogy. In C. McCarthy & W. Crichlow (Eds.), *Race, Identity and Representation in Education*(71–88) *.* New York: Routledge.

Santos, B. S. (2010). *Decolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce and Universidad de la Republica.

Schick, C. & V. St. Denis. (2005). Critical autobiography in integrative anti-racist pedagogy. In L. Biggs & P. Downe (eds.), *Gendered intersections: And introduction to women’s and gender studies (*387-392). Halifax, NS: Fernwood.

Sensoy, O. & DiAngelo, R.J. (2011). *Is everyone really equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education.* New York: Teachers College Press,

Sleeter, C.E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of teacher education*, *52,*2, 94 –106.

Solomon, R.P. (2000). Exploring cross-race dyad partnerships in learning to teach. *Teachers college record*, 102, 6, 953 –979

Stewart, K. (2007). *Ordinary Affects*. Durham, London: Duke.

Taylor, L. K. (forthcoming). The Force of fantasy: Re-reading pre-service student response to a pedagogy of unsettling colonial optimism. *Cultural Studies.*

Taylor, L. K. (2011a). Beyond paternalism: Global education with preservice teachers as a practice of implication. In V. Andreotti & L.M.T.M. de Souza (eds.), *Postcolonial perspectives on global citizenship education* (177-199) *.* Routledge.

Taylor, L. K. (2011b). Feeling in Crisis: Vicissitudes of Response in Experiments with Global Justice Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies, 9, 1*, 6-65.

Taylor, L. K. (2011c). Global Justice Education as a pedagogy of loss: Interrupting Frames of War. In H. Smits & R. Naqvi, (eds.), *Thinking about and enacting curriculum in Times of War.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Taylor, L. K., Rwigema, M. J., & Sollange, U. (2013). The Ethics of learning from Rwandan survivor communities: The politics of knowledge production and shared authority within community-school collaboration in genocide and critical global citizenship education. In S. High & Concordia University Centre for Oral History and Digital Storytelling (eds.), *Beyond Testimony and Trauma: Oral History in the Aftermath of Mass Violence*. Vancouver: UBC Press.

Ware, V. (1992). Beyond the Pale: White Women, Racism and History. London & New York: Verso.