



Entre contextos: un análisis crítico del discurso de la alfabetización familiar, las prácticas discursivas y las subjetividades de la alfabetización

REBECCA ROGERS

University of Missouri, St.Louis, Missouri, USA.

RESUMEN. Este artículo se basa en un estudio etnográfico de dos años de las vidas y de la alfabetización de dos afroamericanas que vivían en un ambiente de pobreza urbana. El estudio demuestra como June Treader y su hija mayor Vicky utilizan eficientemente el lenguaje y la alfabetización en su hogar y su comunidad y aún así fallan en capitalizar esta competencia dentro de la escuela, al punto de que Vicky es ubicada en educación especial. Para ilustrar la complejidad de la alfabetización en la vida de June Treader, presento tres contextos discursivos: el discurso de la escuela, el discurso de madre y el discurso del Comité de Educación Especial. Cada uno de estos contextos proporciona puntos cruciales (Fairclough, 1995) o momentos de tensión, en los que los marcadores lingüísticos e institucionales sugieren las formas en que cada contexto discursivo insiste en ciertas relaciones con la alfabetización y pone de manifiesto ciertas subjetividades. Utilizando el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995; Gee, 1996) el artículo va más allá de las explicaciones existentes de porqué los niños y las familias que provienen de hogares minoritarios fracasan en la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Alfabetización familiar, análisis crítico del discurso, educación urbana, educación especial, identidades alfabetizadas*

RESUMO. Este artigo se baseia em um estudo etnográfico de dois anos da vida e da alfabetização de duas afroamericanas que viviam em um ambiente de pobreza urbana. O estudo demonstra como June Treader e sua filha mais velha Vicky utilizam eficientemente a linguagem e a alfabetização no lar e na sua comunidade e ainda assim falham em capitalizar esta competência dentro da escola, culminando com a colocação de Vicky em um programa de educação especial. Para ilustrar a complexidade da alfabetização na vida de June Treader, apresento três contextos discursivos: o discurso da escola, o discurso da mãe e o discurso do Comitê de Educação Especial. Cada um destes contextos proporciona pontos cruciais (Fairclough, 1995) ou momentos de tensão, nos quais os marcadores lingüísticos e institucionais sugerem as formas em que cada contexto discursivo insiste em certas relações com a alfabetização e põe em evidência certas subjetividades. Utilizando a análise crítica do discurso (Fairclough, 1995; Gee, 1996), o artigo vai além das explicações existentes do porquê de as crianças e as famílias que provêm de lares minoritários fracassarem na escola.

PALAVRAS-CHAVE: *Alfabetização familiar, análise crítica do discurso, educação urbana, educação especial, identidades alfabetizadas.*

ABSTRACT. This article draws on a 2-year ethnographic study of the literate lives of two African Americans living in urban poverty. The study demonstrates how June Treader and her oldest daughter Vicky negotiate language and literacy in their home and community proficiently yet fail to capitalize on this proficiency within the school, to the extent that Vicky is placed in special education. Illustrating the complexity of literacy in June Treader's life, I present three discursive contexts: The Discourse of Schooling, the Discourse of Mothering and the Discourse of the Committee on Special Education meeting. Each of these contexts provides cruces (Fairclough, 1995), or moments of tension in which linguistic and institutional markers suggest the ways in which each discursive context insists on certain literate relationships and calls forth certain subjectivities. Using critical discourse analysis (Fairclough, 1995, Gee, 1996, Rogers, 2004), the article goes beyond current explorations of why children and families who come from non-mainstream homes fail to do well in school.

KEY WORDS: *family literacy, critical discourse analysis, urban education, special education, literate identities*

June Treader (pseudónimo) criaba una familia sana, saludable y alfabetizada en una comunidad que enfrentaba la pobreza, los asesinatos, el SIDA, las drogas y la violencia a causa de las pandillas. Se preocupaba de todas las necesidades educativas de su hogar, desde pagar las cuentas hasta asegurarse de que sus hijos hicieran las tareas. June manejaba todas las comunicaciones escritas de la familia con la escuela y otras instituciones. Incluso inició una demanda y obtuvo las firmas para cambiar las condiciones del tráfico en su vecindario.

A pesar de esto, cuando la conocí en su clase de educación básica para adultos, al terminar de leer una lección preguntó tímidamente: “¿Lo leí bien?” Al hablar de su progreso, las lágrimas le corrían por las mejillas, ya que había una gran tensión entre su vida pública y privada en relación con la alfabetización. Otra fuente de angustia giraba en torno a los esfuerzos de la escuela para ubicar a su hija, Vicky, en una clase de educación especial. En el mes de marzo, expresó claramente que no iba a permitir nunca que su hija fuera ubicada en una clase de educación especial, basada en su sólido conocimiento sobre este tipo de educación.

“Si discuten conmigo, discuten conmigo, Vicky no va a ir a ninguna clase de educación especial, yo soy la que tiene que firmar los papeles, yo soy su madre, no ellos, así que pueden discutir todo lo que quieran conmigo” (Transcripción de June Treader, 26 de marzo de 1998)

Tres meses más tarde, en una reunión del Comité de Educación Especial (CEE), June accedió, comentando “Si ella tiene que ir, ella puede ir a educación especial. (Transcripción de June Treader, 18 de junio de 1998).

De alguna forma, este giro de 180 grados es llamativo. Igualmente llamativo es el hecho de que yo, una teórica crítica y una defensora de June y Vicky, no haya podido intervenir en forma efectiva, aún estando al tanto de la naturaleza definitiva de enviarla a educación especial y de mi amplio conocimiento del alto grado de alfabetización de Vicky.

El presente artículo explora las bases teóricas que explican éste y otros momentos críticos en la vida educativa de June. Esta investigación se inició como una pregunta etnográfica sobre la vida en relación con la alfabetización de una familia pobre, urbana y de raza minoritaria, mientras intentaban manejar (y eran manejados por) los distintos contextos discursivos de sus vidas. Me encontraba interesada particularmente en el siguiente asunto: ¿Qué ocurre cuando la alfabetización personal entra en conflicto con la alfabetización institucional?

En el proceso de responder a esta pregunta, surgieron otras: ¿Qué hace que June y su hija fracasen en la alfabetización escolar y al mismo tiempo demuestren una considerable capacidad literaria en otros contextos? Para responder a esta pregunta, apliqué el Análisis Crítico del Discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Collins, 2001; Fairclough, 1995; Gee, 1999) a textos e interacciones, y encontré que las explicaciones comunes sobre el fracaso escolar de estudiantes pobres y minoritarios como, June y Vicky, no podían explicar la situación, en especial la diferencia entre capacidad literaria en los distintos contextos. Estas discrepancias son las que Fairclough (1995) menciona como puntos cruciales, puntos de tensión o disociación en los datos.

Estos puntos cruciales proporcionan un mecanismo de prueba y generación del marco teórico, una estrategia analítica que apliqué al desempeño de June dentro de tres contextos discursivos superpuestos: el discurso de la escuela, el discurso del ser madre y el discurso de la reunión del Comité de Educación Especial. Esta estrategia me permitió responder lo siguiente: ¿Qué reevaluación de las teorías del discurso es necesaria para dar cuenta de las complejidades y conflictos de la vida educativa de June Treader?

Anticipando mis conclusiones, propuse que las explicaciones actuales que enfatizaban los desajustes entre el discurso primario y el secundario (por ej. Delpit, 1996; Gee, 1996, 1999; Knobel, 1999), no proporcionan un tratamiento completo sobre el fracaso escolar (intergeneracional) de los estudiantes pobres de origen minoritario. Yo argumento en cambio que, paradójicamente, la alineación del discurso escolar y del hogar, también desajusta las vidas educativas de los que son crónicamente menos poderosos. Simplemente, al dejar de aprender el discurso enmarcado en el poder son más exitosos adquiriendo el aspecto ideológico de ese discurso, lo que resulta en la pérdida de capacidades. Sugiero que los componentes ideológicos de ambos discursos, primario y secundario, influyen las visiones individuales de sí mismos como seres alfabetizados y sus decisiones personales en formas auto-destructivas.

Perspectivas Teóricas

Los estudios críticos del discurso se enfocan en la forma en que el lenguaje como herramienta cultural interviene en las relaciones entre poder y privilegio en las interacciones sociales, las instituciones y los organismos del conoci-

miento (Bordieu, 1977; Davies & Harre, 1990; Foucault, 1972; Gee, 1999; Luke, 1995). Los estudios críticos del discurso se originan de tres tradiciones intelectuales sobrepuestas, cada una enfatizando los cambios lingüísticos en las ciencias sociales. Estas tradiciones son: los estudios del discurso (Benveniste, 1971; Derrida, 1974; Foucault, 1972; Pecheux, 1975), el post-estructuralismo feminista (ej. Butler, 1990; Davies, 1993) y la lingüística crítica (ej. Halliday & Hasan, 1989; Hodge & Kress, 1979; Pecheux, 1975).

Cada una de estas perspectivas asume un modelo del lenguaje que es más bien ideológico antes que autónomo y presta atención a las asimetrías entre poder y conocimiento. Los estudios del discurso se han enfocado en las intersecciones entre conocimiento y poder pero a menudo no las respaldan teorías sociales con análisis lingüísticos. La perspectiva feminista post-estructuralista ofrece una crítica reflexiva sobre los discursos, dado que está ubicada en experiencias localizadas, donde el género es una faceta de la experiencia. La lingüística crítica ofrece un modelo de lenguaje que presta atención al mundo social y a la economía lingüística, y cuando se le considera como punto de partida para una investigación, nos permite explicar las alineaciones ideológicas más fácilmente.

Estas perspectivas teóricas superpuestas me permitieron describir y explicar la construcción de subjetividades educativas a través de la lingüística y de los recursos culturales a los que June Treader apeló en su vida.

Literatura Relacionada

LA ALFABETIZACIÓN FAMILIAR

Las prácticas alfabetizadoras familiares son más que formas de uso de la educación y el lenguaje en el hogar. Existe un amplio abanico de estudios que documentan lo siguiente sobre el proceso de alfabetización en el hogar y las comunidades: en primer lugar, existe un amplio rango de prácticas de alfabetización en el hogar y en las comunidades (ej. Barton & Hamilton, 1995; Taylor & Dorsey-Gaines, 1988); en segundo término, la alfabetización se conceptualiza cada vez más como una práctica social que ha llegado a ser considerada como un conjunto de procesos que modela y es modelado por las instituciones sociales (ej. Anderson & Stokes, 1984; Barton & Hamilton, 1998; Cushman, 1998; Silverstein & Urbanm 1996; Street, 1995; Wenger, 1998); en tercer lugar, las discusiones acerca de las prácticas de alfabetización familiar están vinculadas a menudo a un conjunto de debates sociales sobre las diferencias entre discursos, considerados como desajustes culturales entre los espacios discursivos escolares, del hogar y de las comunidades (Heath, 1983; Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992; Scribner & Cole, 1981). A pesar de este desajuste entre el hogar y la escuela, los investigadores han demostrado

que existe una gran confianza y valoración de la lógica escolar y la educación en la escuela, especialmente cuando se trata de grupos marginales (ej. Carger, 1996; Heath, 1983; McCarthy, 2000).

Los investigadores han encarado los desajustes entre el hogar y la escuela a través de la documentación de los recursos del conocimiento y de la reestructuración de la currícula con el objetivo de privilegiar el conocimiento local (ej. Au, 1982; Auerbach, 1989; Ladson-Billings, 1994; McIntyre, Rosebery & Gonzalez, 2001; Moll & Gonzalez, 1994). Otros investigadores se han volcado a las teorías críticas del discurso. Uno de los más populares en la investigación literaria ha sido Gee en el marco del discurso primario y secundario, con la finalidad de dar cuenta de este desajuste entre discursos (Gee, 1996, 1999). Fundamental en este marco es el desarrollo de las construcciones del discurso primario y secundario, y la distinción entre adquisición y aprendizaje.

Discursos

Gee distingue entre discurso con minúscula y mayúscula, y entre aprendizaje y adquisición. El *Discurso* (con mayúscula), se refiere al mismo tiempo a elementos del lenguaje, así como a modelos culturales que están asociados con el discurso. Por ejemplo, existe un Discurso de la universidad que incluye no sólo términos del lenguaje académico, sino también formas asociadas de pensamiento, creencias y valoraciones que están conectadas con el “pertenecer” al Discurso de la universidad.

El *discurso* (con minúscula) se refiere a los elementos lingüísticos (partes del lenguaje), que conectan con esos Discursos. Claro está, la lingüística (d minúscula) y los modelos socio-culturales (D mayúscula) son constituyentes y trabajan mancomunadamente para construir, mantener y transformar las interacciones. Lo que se debe tener en cuenta sobre el Discurso (tanto con minúscula como con mayúscula) es que son sociales y políticos y poseen antecedentes de participación.

Los individuos adquieren el Discurso primario dentro del contexto inmediato de sus hogares y comunidades (Gee, 1996). La adquisición implica un elemento pre-consciente para entender los modelos culturales (las historias de vida, las creencias, las suposiciones y las formas de ser) que están asociadas con el Discurso. La construcción de la adquisición junto con el aprendizaje, es importante para investigar modelos culturales, ya que sugiere que existe un elemento invisible en las historias socioculturales que la gente generalmente incorpora sin saberlo. Gee (1996) explicó que la adquisición generalmente ocurre en el Discurso primario y el aprendizaje ocurre en el discurso secundario. De esta forma, los niños cuyos hogares (o Discurso primario), están alineados con la escuela o discurso secundario, tendrán una transición más fácil entre las dos esferas. Gee afirma, “somos buenos realizando lo que adquirimos, pero conscientemente sabemos más acerca de lo que aprendemos” (p.139). Algo a

lo que comunmente no se le presta atención en el proceso de aprendizaje del discurso secundario es que los niños están también inmersos en él, y adquieren los valores, las creencias y las estructuras relacionados con ese discurso.

El marco del Discurso primario/secundario se usa para demostrar que los niños que tienen un buen desempeño en la escuela a menudo tienen acceso a la alfabetización “escolar”, lo cual puede incluir historias leídas en voz alta, patrones de interacciones tipo preguntas-respuestas y experiencias múltiples con una gran variedad de géneros de libros y textos dentro del contexto del hogar o Discurso primario (Purcell-Gates, 1996; Taylor, 1983; Teale, 1986). No obstante, es fácil ver que, a pesar de que los niños están adquiriendo formas de estar en contacto con la educación y con los textos alineados con el Discurso de la escuela, también están aprendiendo conceptos sobre la letra impresa que les ayudarán a manejar la educación en la escuela. De esta forma, la distinción entre aprendizaje y adquisición puede no estar simplemente relegada a los Discursos primario y secundario.

En forma similar, en este marco se asume que los niños aprenden, más bien adquieren el Discurso secundario. Es decir, los Discursos secundarios son a menudo aquellos con los cuales los niños entran en contacto antes de adquirir un discurso (d o D) dentro de sus hogares o comunidades. Estos Discursos pueden incluir escuelas, iglesias, bancos, tiendas y otras instituciones públicas. No obstante, así como el proceso de aprendizaje ocurre durante el proceso de adquisición, la adquisición ocurre similarmente dentro del Discurso secundario. En otras palabras, mientras los niños aprenden a leer también adquieren un conjunto de creencias y valores acerca de la importancia de la lectura, dependiendo de los tipos de textos e interacciones en los salones de clase (ej. Luke, 1995; Muspratt, Luke & Freebody, 1997).

El discurso (con mayúscula o minúscula) y el marco de aprendizaje/adquisición, poseen un gran potencial para teorizar acerca de los niños que fracasan en la escuela. Como lo sugiere la literatura, existen a menudo diferencias en el lenguaje y las experiencias educativas a lo largo de los Discursos primarios. Los niños que adquieren un Discurso alineado con los modelos culturales tanto implícitos como explícitos de educación escolar son aptos para que tengan un buen desempeño en la escuela (ej. Heath, 1983; Neuman & Celano, 2001). Esta postura ha sido bastante criticada (en particular por Delpit, 1996), quien argumenta que esta posición es demasiado determinista en su posicionamiento sobre los niños que no tienen acceso a códigos de poder, y por tanto son poco propensos a producir este tipo de Discurso. En lugar de asumir que los Discursos son mutuamente excluyentes, este marco asume que puede haber conflictos entre Discursos (Gee, 1999; Knobel, 1999; Lareau, 1989; Valdes, 1996). Adicionalmente, dado que los procesos de adquisición implican la mediación de formas invisibles de interactuar con el mundo que incluyen no sólo formas de hablar sino también modelos culturales, implica que los niños que no han adquirido el discurso de la escuela pueden tener dificultades con

los modelos culturales implícitos, pues las historias de vida son las más difíciles de enseñar.

Modelos culturales y subjetividades

Gee (1999) se refiere a los modelos culturales como “generalmente una explicación teórica, total o parcialmente inconsciente, o ‘historia de vida’, cuyos elementos y partes se distribuyen entre distintas personas en un grupo social” (p.45). Además, Gee ofrece un marco conceptual para entender que las interacciones son moldeadas y estructuradas por instituciones sociales y relaciones de poder, y por lo tanto, algunas formas de alfabetización son más fuertes y visibles que otras. De este modo, la gente se forma o construye dentro de estos discursos y estas construcciones ofrecen membresía en comunidades, lo que implica formas de creer, valorar y hablar. Gee también se refiere a estas membresías como *kits* de identidad (1996), identidades situadas (1999) y grupos de afinidad (2001).

En este artículo, uso las construcciones de modelos culturales y subjetividades en forma superpuesta. Entiendo la construcción de un modelo cultural en relación con la práctica de alfabetización para referirme a las “historias de vida” que la gente lleva consigo mientras interactúan con la alfabetización en varios dominios. La construcción de subjetividades alfabetizadas permite una discusión de la relación entre la gente y sus mundos sociales y da cuenta de múltiples y a veces contradictorios modelos culturales asociados con dichas relaciones (Davies & Harre, 1990; Sawin, 1999). Por ejemplo, como veremos más adelante, un examen de la vida alfabetizada de June Treader ofrece una visión de los múltiples modelos culturales evocados mientras ella interactúa con la alfabetización en sus roles de madre y de estudiante.

A medida que la gente se involucra con el discurso, se socializa con actitudes, creencias y valores sin darse cuenta, tanto con el Discurso primario como el secundario. Estas relaciones son altamente dependientes del contexto y se concretan en manifestaciones físicas y psicológicas de posturas sociales, y por lo tanto, contradicciones en los contextos de los cuales son parte (Bordieu, 1977). El proceso de socialización implica una naturaleza preconsciente de las subjetividades, lo que resulta importante porque significa que las contradicciones sociales no se resisten fácilmente (Krais, 1993).

Las diferencias de género, una subjetividad que es central en este artículo, es lo que Davies (1993) menciona como “historias de vida” que tienen distintos grados o status en el mundo social (un mundo social que es construido discursivamente) y donde un mayor status y privilegios se ven relacionados a ciertas “historias de vida.” Davies (1993) indica,

No sólo leemos y escribimos historias sino que también vivimos historias. Que nos consideremos en un punto en particular en el tiempo depende de las líneas

argumentativas que tengamos para racionalizar el flujo y reflujo del “estar en este mundo” así como la legitimidad y status acordados a estas “historias de vida” por los demás, con quienes construimos nuestras vidas en un momento dado (p.41).

De esta forma, las subjetividades que son diferenciadas por género son construidas a través de mundos discursivos (Davies, 1993; Gilbert, 1997; Urwin, 1998; Wodak, 1997; Young, 2000). Un creciente volumen de trabajos de investigación examina la construcción del sí mismo a través del lenguaje y la alfabetización (Orellana, 1999) tanto en términos de leer (Davies, 1993; Walkerdine, 1990) y escribir (Gilbert, 1992; Orellana, 1999). Como estos investigadores indicaron fácilmente, las subjetividades de género no son sitios estables. Más bien son lo que Butler (1990) llama “sitios de problemas necesarios” (p. 14). Esta perspectiva nos recuerda que la identidad de un individuo es múltiple y constantemente recreada cuando el que habla adopta posiciones de sujeto en diversos discursos culturales (Sawin, 1999).

Análisis crítico del discurso

El análisis crítico del discurso es una metodología multidisciplinaria que intenta reunir los detalles lingüísticos con la teoría social. Es un marco útil para entender modelos culturales pues los modelos culturales no son algo en el intelecto sino que más bien reside en las interacciones entre individuos, textos, instituciones y mundos sociales. La presente investigación empieza con la suposición de que las personalidades alfabetizadas de un individuo están compuestas de múltiples modelos culturales. Esta investigación se basa en trabajos previos sobre subjetividades literarias (Davies, 1993; Gilbert, 1997; Luttrell, 1997; Rockhill, 1995; Young, 2000) y se enfoca en describir a través de detalles etnográficos y analíticos del discurso, los modelos culturales relacionados con diversos contextos prácticos y al mismo tiempo ofrece un marco explicativo para los procesos de adquisición de dichos modelos. A estos efectos, el análisis crítico del discurso es una herramienta teórico metodológica que desnaturaliza las prácticas del lenguaje al ubicar el poder y la ideología en niveles de discurso que pueden referirse a disposiciones discursivas para revelar la operación del poder y el discurso y la construcción y reconstrucción de subjetividades alfabetizadas.

Metodología

CONTEXTO DEL ESTUDIO

La familia Treaders (todos los nombres son pseudónimos) vive en Sherman Hollows, un vecindario de Alberta, una ciudad en el estado de Nueva York con aproximadamente 150.000 habitantes. Sherman Hollows es uno

de tres vecindarios que rodean el centro de la ciudad. Los medios a menudo caracterizan Sherman Hollows como una de las peores áreas de la ciudad, con alta tasa de violencia, pobreza y delincuencia, y no muy buenas relaciones entre la policía y los miembros de la comunidad. Existen aproximadamente 21.000 personas en estos vecindarios, cerca de un quinto de la población de la ciudad. Alrededor de un 55% de la población afroamericana de la ciudad y 25% de la población de origen hispano viven en estas áreas. Alrededor de un tercio de los residentes vive por debajo de la línea de pobreza comparado con alrededor del 18% de la ciudad en general. El ingreso per cápita es 9.018 dólares, aproximadamente un 34% menos que el promedio de la ciudad. 17% de los hogares en esta área recibe asistencia pública. Las calles de la ciudad, la escuela primaria, la escuela de educación media y el centro de educación de adultos todos los cuales están a corta distancia a pie del departamento de la familia Treaders, en el segundo piso del número 79 de la calle Rosemont, son el escenario de la presente investigación.

Participantes

Los Treaders son una familia pobre de seis afroamericanos, trabajadores, que son la segunda generación de residentes de Sherman Hollows. June Treader es una mujer afroamericana de 34 años que ha residido en Alberta toda su vida. Sus padres se mudaron desde el sur de Estados Unidos cuando eran jóvenes y viven en una casa de su propiedad a sólo unas cuadras de distancia. Luego de trabajar en un hospital local por más de 30 años, la madre de June se ha retirado recientemente. El padre de June trabaja por cuenta propia como carpintero. June ha trabajado como asistente de enfermera, asistente en un autobús escolar y mucama en un motel local. June está casada con Lester. Lester también abandonó la escuela, no obstante retomó sus estudios y recibió su diploma general de equivalencia, y se enroló en la Fuerzas Armadas. Posee una licencia como soldador y recientemente volvió a la escuela para obtener un certificado como electricista.

June fue a la escuela en el distrito escolar de Alberta hasta el octavo grado, cuando abandonó. Ella expresó “me estaba yendo bien hasta que mi lectura empezó a decaer” (entrevista, 1/98). Cuando June se inscribió en el centro de educación de adultos, su nivel de lectura, determinado con la prueba de educación básica para adultos, era de un nivel de segundo grado. En los dos primeros años, progresó hasta un nivel de cuarto grado. June decidió volver a la escuela cuando todos sus hijos estaban en la escuela primaria o preescolar pues sus escuelas estaban a corta distancia del centro de alfabetización de adultos. La escuela que June abandonó en octavo grado está en el mismo distrito donde sus hijos asisten. Los hijos de June son Vicky (12 años), Luanne (8), Shauna (3), Evan (8 meses). Vicky, la hija mayor de June, es el segundo participante foco de esta investigación. A Vicky le gustaba

ver películas, escuchar música *house* e ir al centro comercial. Vicky asistió a clases de recuperación de lectura empezando en tercer grado. La maestra de las clases de recuperación de lectura refirió a Vicky al final de su sexto grado a evaluación para educación especial.

Puntos de acceso y roles del investigador

Como profesora de alfabetización, he enseñado tanto en la escuela elemental como en aulas de enseñanza de adultos. Conocí a June primero como una estudiante en el aula de educación básica de adultos (ABE por sus siglas en inglés) y luego en nuestra relación durante la investigación. Cuando dejé de enseñar en el aula de alfabetización de adultos a la cual June asistía y me interesé en estudiar las prácticas alfabetizadoras familiares y comunitarias a través de los ojos de un adulto que había sido catalogado como poco instruído, retorné al centro de alfabetización de adultos. Después de realizar varias observaciones en el aula le pedí a la profesora que me recomendara adultos que: a) asistieran a clase regularmente, b) tuvieran hijos inscritos en la escuela pública, y c) tuvieran dificultades para leer y escribir. Para este efecto realicé un muestreo (LeCompte y Preissle, 1997) de los estudiantes que la profesora recomendó y seleccioné a June pues ella cumplía con los criterios y accedió prontamente a participar en la investigación.

Le expliqué a June que estaba interesada en aprender cómo los adultos que asisten a programas de alfabetización y tienen hijos usan la educación en su vida cotidiana. También le dije que estaba interesada en cómo ella interactuaba con sus hijos en la lectura y escritura y que iba a necesitar entrevistarla y observarla a ella y su familia para entender sus perspectivas. Como LeCompte y Preissle (1997) sugirieron, le permití a June dirigir la relación en la investigación. El primer mes la observé en su clase de alfabetización, trabajé con ella durante su tiempo de lectura y la entrevisté en el centro de educación de adultos. Cuando ella me dijo que iba a la escuela de su hija durante la pausa del almuerzo “para ver cómo le iba en la clase” (notas de campo, 10/97), le pregunté si podía ir con ella. Durante la caminata de regreso de la escuela primaria, June y yo conversamos como le iba a Vicky en la escuela. June estaba preocupada por su lectura y me preguntó si yo podría trabajar con ellas en su casa después de la escuela. Le dije que lo haría y le pregunté si podría trabajar con Vicky un día por semana y observar en su casa y en su comunidad inmediata otro día de la semana. June dijo que no veía ningún problema en ello. Esta negociación inicial de roles de investigador-participante sentó las bases para conversaciones continuas entre June y yo a lo largo del estudio, en las cuales ella y yo continuamente renegociamos el acceso, siendo flexible y tratando de ser sensible a los matices de sus respuestas.

Procedimiento

Esta investigación se llevó a cabo entre septiembre de 1997 y septiembre de 1999. A lo largo de los 2 años de estudio trabajé como investigadora y profesora de alfabetización en la casa de la familia Treaders y en la comunidad de Sherman Hollows, reuní datos en la casa, la comunidad y las escuelas de June Treaders y sus hijos.

En la investigación de estos contextos, usé métodos etnográficos de observación de los participantes registrados en notas de campo (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; Spradley, 1980), entrevistas en profundidad y su historia de vida (Mischler, 2000; Rubin & Rubin, 1995), entrevistas semi-estructuradas, recolección de documentos, fotografías (Hamilton, 2000), e investigación de archivo (ej. datos de censo, registros históricos). La fuente primaria de datos incluyó más de 500 horas de observación de los participantes, 300 de las cuales fueron interacciones grabadas en la casa de los Treaders, su comunidad y escuela. Entrevisté a miembros tanto de la escuela como de la comunidad de Sherman Hollows y asistí a reuniones organizadas de la comunidad. Las fuentes secundarias de datos incluyeron diarios personales de los participantes, medición informal y documentos reunidos de varios eventos.

Observación participante. Fuí una observadora participante en los dominios del hogar, la escuela y la comunidad. Mi base para realizar las observaciones en el hogar incluyó la mesa de la cocina, la sala de estar, la escalinata de entrada y el pasillo que conduce al departamento. De manera similar, durante el año escolar 1997-98 observé en promedio dos veces al mes en las aulas de Vicky y June. Los contextos escolares para la recolección de datos incluyeron lecciones de recuperación de lectura, lecciones de artes del lenguaje, aula de alfabetización de adultos, reuniones (tanto formales como informales) y ceremonias que tuvieron lugar en la escuela. En la comunidad, fuí una observadora participante en varias organizaciones comunitarias y reuniones incluyendo una reunión comunitaria, una reunión sobre violencia de pandillas, una reunión sobre la asociación de la escuela con otras agencias comunitarias, reuniones en la escuela de la asociación de padres y maestros, reuniones de presupuesto del distrito, juegos, servicios de la iglesia, barbacoas y picnics de la comunidad.

Abiertamente registré los eventos alfabetizadores en mi libro de notas a medida que los observaba, indicando quién estaba encargado de iniciar el evento, quién estaba involucrado, cómo se negoció el contexto y el origen del evento alfabetizante. A veces era problemático tomar notas de campo abiertamente, dependiendo de la ubicación de mi observación (Spradley, 1980). Por ejemplo, cuando asistí a servicios religiosos con los Treaders escribí varios incidentes en pequeñas trozos de papel que usaba para escribir mis notas de campo cuando regresaba a casa después del sermón. No obstante empecé tomando notas cuando estaba con los Treaders desde el principio de la investigación.

En consecuencia, la mayor parte del tiempo mi toma de notas era vista como parte de la escena cultural construida cuando yo recogía datos en Sherman Hollows. Escribí a mano las notas de campo en una hoja de recolección de datos y luego las transcribí a un archivo de computadora tan pronto como llegaba a casa después de la observación. Debido a que estaba interesada en los usos específicos del discurso entre los participantes, grabé la mayor parte de las observaciones de los participantes además de tomar notas de campo. De esta forma, cuando escribía mis notas de campo en mi casa, me refería a las notas etnográficas tomadas en el campo y completé las interacciones transcribiendo partes de la grabación. Cada observación de 3 horas requirió entre 6 y 7 horas para escribir las notas de campo que incluía información de los documentos y grabaciones. Transcribí cerca de la mitad de las interacciones grabadas desde el inicio de la investigación como parte del análisis de datos que se iba llevando a cabo.

Entrevistas. Conduje entrevistas tanto formales como informales con June y su familia, maestros de las escuelas de June y de Vicky y miembros de la comunidad. Conduje más de 20 entrevistas formales e informales tanto con June como con Vicky. A menudo entrevisté a Vicky antes y después de un evento de alfabetización programado (ej. una reunión en la escuela, leer una libreta de calificaciones). Además entrevistaba a June y a Vicky a medida que ellas manejaban los documentos que formaban parte de la práctica alfabetizadora familiar. En la escuela, entrevisté a la maestra de educación básica de adultos de June y a las maestras de 6to y 7mo grado de Vicky, así como a sus maestros de recuperación de lectura. Conduje entrevistas con miembros de la red social de la familia Treaders, que incluía funcionarios locales de la ciudad, sacerdotes y ministros de varias iglesias, el líder de una agencia de organización comunitaria, el presidente de la asociación de maestros-padres, un barbero y un trabajador de una coalición comunitaria.

Grupo de lectura. Como parte del diseño de la investigación, trabajé con June y Vicky desde septiembre de 1997 a septiembre de 1999 como tutora de alfabetización. Durante 1997-1998 trabajé frente a frente con June y Vicky en bloques de una hora que organicé independientemente de mi tiempo de observación-participación en su hogar. Estas sesiones incluyeron componentes de lectura, escritura y ortografía. Integré libros que mostraban cuestiones sociales y conducían a discusiones críticas (Luke, 1995). A menudo cuando trabajaba, ya sea con June o con Vicky, un amigo, vecino o miembro de la comunidad pasaba por la casa de los Treaders y preguntaba qué estábamos haciendo. Después de que le explicaba que estábamos leyendo y discutiendo distintos libros, en varias ocasiones estos visitantes empezaban a hablar acerca de alguien que ellos conocían que se podría beneficiar con ayuda extra para leer. Durante el año 1998-1999 las sesiones particulares se transformaron en pequeñas sesiones de lectura grupales a medida que los visitantes enviaban a los adolescentes a la casa cuando sabían que yo iba a estar ahí. Las sesiones grupales

eran grabadas en cintas de audio y tomé notas de evaluación, así como otras notas anecdóticas durante las sesiones. Después de que un grupo finalizaba, escribía en mi diario de investigador acerca de la naturaleza de las discusiones y asuntos que quería explorar en la siguiente ocasión que nos reuniéramos.

Recolección de documentos. Además de la observación participativa, entrevistas y metodología de grupos de lecturas, también recolecté documentos de la casa, la escuela y la comunidad. Estos documentos, tanto formales como informales, dieron idea de la naturaleza y tipo de alfabetización en el mundo cotidiano de los Treaders y la forma en que ellos interactuaban con su alfabetización. A menudo le preguntaba a June si podía copiar un documento en el cual la había visto trabajando, ya sea en la escuela o en la casa. Recolecté documentos del servicio social, libretas de calificaciones, instrucciones de juguetes, hojas de tareas para el hogar, certificados de reconocimiento y recortes de obituarios. En el colegio recolecté muestras de trabajos, perfiles demográficos de la escuela y de la comunidad de la oficina de planificación de la ciudad y la biblioteca local, y ejemplos de comunicaciones entre el maestro y los padres. Recolecté información histórica de la comunidad de Sherman Hollows y de la ciudad de Alberta. Además a lo largo de dos años junté artículos de periódicos locales que se concentraban en temas de educación en la ciudad, temas sociales en la comunidad, u otros asuntos que se conectaban a las vidas de los Treaders.

Diarios de investigación. Mantuve un diario de investigador a lo largo del proceso de investigación. Los diarios fueron un informe de pistas (Lincoln & Guba, 1985) de mi proceso de toma de decisiones e intenciones a lo largo del proceso de investigación. En mi diario de investigador documenté mi análisis continuo de los datos, percepciones, teorías, asuntos e incertidumbres. El diario de investigador fue también el lugar donde leí y respondí a revisiones de la literatura en progreso, escribí notas de exposiciones a pares y planeé el diseño emergente de la etnografía.

Participantes como coinvestigadores. Fomenté la asistencia de los Treaders como coinvestigadores a lo largo de la investigación. Primero solicité a June sus comentarios antes de proponer oficialmente el diseño de la investigación a la universidad para obtener el permiso del Consejo de Revisión Institucional. Escribí la propuesta lo más libre de jerga posible y luego se lo leí a June preguntándole si ella tenía preguntas o si quería cambiar algo. Continuamente pedí su permiso para usar sus palabras, su escritura y lo que aprendí de ella y de su familia en distintas reuniones profesionales y artículos que iba escribiendo. Ella me dijo que sabía lo que yo debía hacer para mi trabajo y me dijo, “sigue haciendo lo que estás haciendo” (June Treader, transcripción, 05-98).

Como parte de la recolección de datos, quise entender la alfabetización y el lenguaje a través de los ojos de los Treaders y por tanto les pedí que documentaran lo que ellos percibían como alfabetización en su casa y en su comunidad. Le pedí a June y a Vicky que rellenaran registros de alfabetización para documentar los tipos de lectura y escritura con los que ellos se relacionaban en el día a día.

Quise obtener una muestra de sus interacciones con la alfabetización a lo largo de un período de dos semanas. Al principio tanto June como Vicky anotaron en el registro de alfabetización los libros que ella leían ya fuera para la escuela o cuando volvían a casa. La tarea se transformó en una tarea para la casa para los Treaders y tanto June como Vicky llenaban los registros antes de mi llegada a su hogar. En consecuencia, los registros no fueron exitosos pues los Treaders los percibieron como educación escolar y registraron sólo los libros, en vez de las múltiples interacciones que tenían lugar en su casa. Si bien los registros no colmaron mis expectativas originales, dieron idea de que era lo que June y Vicky consideraban lectura y escritura. Un segundo intento fallido de incluir a los Treaders en el proceso de investigación fue cuando le di a June un diario para registrar sus preguntas y pensamientos acerca de las interacciones que ella tenía con la escuela tanto en representación de Vicky como en su centro de educación de adultos. Sin embargo, June le dió el libro de notas a Luanne cuando necesitó otro cuaderno de notas para su clase de matemáticas. Un método que en realidad funcionó bien fue pedirle a los Treaders que documentaran sus prácticas alfabetizadoras con una cámara fotográfica descartable. Le pedí tanto a June como a Vicky que tomaran fotos de las prácticas de lectura y escritura con las cuales ellas interactuaban diariamente. Tomaron fotos de una variedad de cosas incluyendo botellas de ketchup, imanes en el refrigerador y distintos miembros de la familia leyendo un libro.

Adicionalmente, a fin de aumentar la credibilidad del diseño de la investigación conduje validaciones interpretativas con los Treaders después de cada etapa del análisis. Durante las validaciones, a menudo June hacía preguntas acerca de las implicaciones prácticas de ubicar a Vicky en educación especial. Las preguntas dieron idea de cómo ella percibía la situación pero también donde mi interpretación de los datos fue insuficiente. Encontré como defecto de las validaciones con los miembros de la investigación que los Treaders muy a menudo coincidieron con mis interpretaciones. De esta forma, es responsabilidad del investigador el buscar fuentes externas para las validaciones con los miembros de la investigación (un problema que desarrollo en la sección sobre las limitaciones e investigación futura). De esta forma usé conferencias profesionales, miembros de la comunidad (ej. concejales, clérigos) y un grupo investigador-profesor del cual yo era parte como una forma de trabajar mis datos e interpretaciones y ver si la gente tendría argumentos en contra.

Análisis de los datos

Situados dentro de una perspectiva lingüística antropológica a los fenómenos sociales (ej. Silverstein & Urban, 1996) y estudios críticos del discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1995; Gee, 1999; Rogers, 2004, 2009; Wodak, 1997), los datos para este artículo representan una trama que discurre a lo largo de una investigación etnográfica mayor que describe, interpreta

y explica prácticas de lenguaje y alfabetización en la vida diaria de los Treaders. Observo a lo largo de múltiples dominios (ej. hogar, escuela y comunidad) utilizando las aproximaciones metodológicas complementarias de la etnografía y el análisis del discurso (Gee, 1999; LeCompte & Preissle, 1997).

El primer nivel de análisis fue un nivel interpretativo originado en la unidad de eventos alfabetizantes (Anderson, Teale, & Estrada, 1980; Barton & Hamilton, 1998; Heath, 1983). El primer nivel de análisis fue la codificación abierta donde codifiqué transcripciones y notas de campo como ejemplos de evento alfabetizadores y sus prácticas sociales relacionadas (Miles & Huberman, 1994). Desarrollé cuatro categorías desde este nivel de análisis. Estas categorías fueron: a) eventos alfabetizadores relacionados con la comunidad (ej. demanda comunitaria, documentos del servicio social, visitas a la biblioteca, formularios en la clínica de salud), b) eventos alfabetizadores relacionados con la escuela (ej. tarea para la casa, estudiar para exámenes de ortografía, notas que llegaron a la casa desde la escuela) c) eventos alfabetizadores del hogar (ej. leer en la biblioteca, certificados en la pared, leer instrucciones para armar un juguete, leer el correo, escribir una lista), y d) sesiones instructivas (diario del investigador, 3/98).

A través del proceso de agregar y ensamblar los datos me enfoqué en dos metacódigos que eran aplicados continuamente y examinados frente a la literatura de la investigación (Miles & Huberman, 1994). Los metacódigos representan una agrupación de códigos que forman un conjunto de temas o construcciones. Los metacódigos funcionan para reducir una gran cantidad de datos a unidades analíticas más pequeñas para enfocar aún más el trabajo de campo. El primer metacódigo fue que la categoría de eventos alfabetizadores hogareños a menudo se solapaba con textos e interacciones provenientes de Discursos secundarios, como la escuela u otras organizaciones comunitarias (ej. servicios sociales, la iglesia). Esto confirmaba la aseveración de Gee (1996), que los discursos “no pueden tener límites discretos” (p. xv) (memo analítico, 6/98). También me generaba preguntas para desarrollar en recolecciones de datos subsecuentes acerca de las consecuencias de este solapamiento entre discursos.

El segundo metacódigo que desarrollé en esta etapa del análisis fue la disyunción en la representación de la competencia literaria de June en varios contextos. Por ejemplo, aunque June fue catalogada con un nivel de lectura de segundo grado de acuerdo con el examen de educación básica de adultos y hablaba acerca de su lectura en términos de déficit, ella usaba de forma activa y competente el lenguaje y la alfabetización en su casa y en su comunidad. Los primeros dos metacódigos se correspondieron con mi enfoque inicial en investigación en estudios de alfabetización familiar y luego una derivación hacia estudios del discurso a medida que continué recolectando y analizando los datos a fin de dar cuenta de diferencias en alfabetización a través de los contextos.

El tercer metacódigo se enfocó en los cambios de June en usos y participación con la alfabetización en varios contextos discursivos. Un ejemplo de esta tensión en los datos es el cambio que abrió este artículo, la firme resistencia de June a ubicar a Vicky en educación especial dentro del contexto de su hogar y luego su decisión de ubicarla en un salón independiente en la reunión del comité de educación especial. Este tercer código me llevó a explorar la literatura relacionada con subjetividades de la alfabetización. De esta forma cambié el análisis de describir los eventos alfabetizantes en la vida de los Treaders a investigar más de cerca estos metacódigos que representaban “puntos cruciales” o momentos de conflictos en los datos (diario del investigador, septiembre 18, 1998).

Seleccioné incidentes críticos en los datos y luego conduje un análisis crítico del discurso. Incidentes críticos son sorpresas o tensiones en los datos (Fairclough, 1995). Para seleccionar los incidentes críticos, seguí las sugerencias de Burawoy (1991) de “tratar los fenómenos sociales no como ejemplos de una nueva teoría potencial sino como contraejemplos de alguna vieja teoría” (p.9). En lugar de un ejemplo, la situación social es vista como una anomalía. La tarea del científico social es de cotejar la anomalía con otras fuentes de datos a fin de interpretar y luego explicar la causa de la sorpresa. De esta forma empecé a desarrollar patrones de códigos, el tercer nivel de análisis, alrededor de esas tensiones en los datos. Aquí, si las grabaciones de las interacciones seleccionadas no estuvieran ya transcritas, yo las transcribía y agregaba la transcripción al archivo de datos. Entonces alrededor de cada evento crítico desarrollé una “planilla resumen de contactos” donde incluí la gente que estaba involucrada y quién originaba la interacción alfabetizante, así como los conceptos fundamentales, temas, asuntos y preguntas que surgían de esta interacción (Miles & Huberman, 1994). Usé estas planillas resumen para desarrollar viñetas donde incluí datos de mis notas de campo, documentos recolectados y transcripciones. Las pistas en papel (incluyendo las notas de campo, transcripciones y documentos correspondientes) de cada interacción se mantuvo en un folio de papel manila etiquetado con la fecha, la interacción y referencia a interacciones conectadas.

A fin de explicar estos conflictos, me dirigí a mi segundo movimiento interpretativo, que involucró el uso del análisis crítico del discurso (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Collins, 2001; Fairclough, 1989, 1995, 2000; Gee, 1999, 2001; Luke, 1995; Wodak, 1997) para moverme de la descripción e interpretación de los conflictos a ofrecer una explicación. El Análisis Crítico del Discurso (ACD) es un marco analítico del discurso que combina gran atención a la estructura lingüística (d minúscula en la teoría del Discurso de Gee) con la teoría social y el análisis (D mayúscula en la teoría del Discurso de Gee). Dentro del marco del ACD, el lenguaje es ideológico tanto moldeado *por* como moldeante *de* la vida social. Usando el ACD examiné las propiedades lingüísticas de textos así como sus dimensiones políticas y sociales. El detalle

etnográfico del ACD así como su atención al análisis social y detalles lingüísticos ayuda a comprender cómo la gente encuentra sentido a su realidad y entiende sus posiciones sociales.

Siguiendo el método de análisis de Fairclough (1995) presté atención a tres dominios concurrentes del análisis: descripción, interpretación y explicación, así como a tres dominios del discurso: el local, el institucional y el social (ver apéndice B). Pasé por cada uno de los siguientes niveles de análisis. Primero analicé los textos seleccionados dentro de cada incidente crítico (notas de campo, documentos, transcripciones) en los aspectos lingüísticos de los textos al nivel local o interactivo. Presté atención a la gramática, toma de turnos (para hablar), modalidad, pronombres y tiempos usados en el discurso. El dominio institucional del análisis se ocupa de cómo las instituciones son construídas a través de un proceso de textualización (con el proceso de producción de textos, consumo e interpretación). Este dominio asume que todos los textos (orales y escritos) tienen historias y trayectorias.

El tercer dominio es referido como el dominio social del análisis. El dominio social envuelve el análisis de las posiciones del sujeto institucionalmente definidas como el de maestro y estudiante o terapeuta y cliente. Una suposición mayor dentro de este dominio es que los modelos culturales, apegados a subjetividades, son tanto construídos como reflejados en el discurso. Codifiqué cada una de estas viñetas, incluyendo las interacciones lingüísticas y etnográficas registradas en cintas de audio, en términos de dominios locales, institucionales y sociales del discurso. Luego busqué patrones tanto dentro como a través de los eventos alfabetizantes.

A fin de usar el marco del ACD con mi conjunto de datos, pasé por el proceso de separar y luego reunir los datos. Primero me dediqué a leer múltiples veces el conjunto de datos. Este consistía de transcripciones de entrevistas, interacciones, notas de campo de interacciones y observaciones tanto dentro como fuera de la escuela así como documentos escritos, tanto formales como informales. Debido a que estuve lidiando con datos etnográficos a lo largo de dos años, usé un análisis intertextual a fin de examinar los incidentes críticos. Codifiqué los datos de acuerdo con los dominios del ACD (local, institucional y social) y luego procedí a examinar los dominios para ver cómo los dominios hablaban el uno al otro. Por ejemplo, los turnos u orden que se toma al hablar en una reunión puede estar ligado a la posición oficial de las personas en la reunión (ej. Mehan, 1996). O las formas en que la institución es construída podría privilegiar ciertas subjetividades sobre otras. Después de esta fase, analicé a lo largo del contexto discursivo del trabajo alfabetizante de June en su educación (Discurso de la escuela), en relación a su trabajo como madre y en el hogar (Discurso de ser madre), y en relación a su participación en el presente en la escuela por sus hijos (Discurso de la reunión del Consejo de Educación Especial). Una de las fortalezas del ACD es su atención a la teoría social y el detalle lingüístico. No obstante el marco ha sido criticado (Widdowson,

1998) debido a su distanciamiento del contexto y del detalle etnográfico. Ésta es la principal razón por la cual seleccioné dos niveles de análisis en esta investigación. Cada marco analítico (etnográfico y analítico del discurso) complementaba las debilidades del otro. Adicionalmente, también recolecté y examiné múltiples fuentes de datos y múltiples métodos de análisis a través del tiempo. No obstante en vez de buscar zonas donde los datos se superponían, busqué lugares donde hubo rupturas en los datos. Cada uno de estos aspectos de construcción de validez ayuda a construir cobertura y convergencia en los datos (Gee, 1999).

Resultados

En la siguiente sección presento tres de los contextos discursivos que representaban las interacciones de June Treader con la alfabetización: el discurso de la escuela, el discurso de ser madre y el discurso de la reunión del Consejo de Educación Especial (CSE por sus siglas en inglés). Los resultados presentados aquí representan una porción de los datos recolectados, pero ofrece una visión en profundidad de los modelos culturales que están conectados con el manejo de la alfabetización en tres contextos discursivos que representan la vida literaria de June Treader. Cada uno de estos contextos ayuda a entender la complejidad de la alfabetización en la vida de June.

Discurso de la Escuela

Historia de June en su relación con la escuela. June abandonó la escuela al finalizar su octavo grado, en el mismo distrito donde sus hijos asisten a la escuela. Me dijo que nunca estuvo en clases de educación especial. En una visita a la escuela intermedia, June recordó una cinta roja en la pared del pasillo donde las clases de educación especial solían tener lugar cuando ella asistía a la escuela en ese edificio. June se quejó de que su lectura “seguía empeorando” después de haber dejado la escuela. June no hablaba de su historia educativa a menudo (era como si ella pudiera crear una historia nueva para ella misma a través de sus hijos). No obstante, una tarde en su cocina revivió su experiencia al abandonar la escuela.

Simplemente dejé de ir... fuí primero a la escuela secundaria, luego me mudé al sur como en los 70. Luego volví aquí y asistí al centro de educación de adultos... tenía como, ¿19? No tenía niños por entonces... Dejé de ir después de unos pocos meses porque tuve que empezar a trabajar. Sí, tuve que empezar a trabajar y recién volví a la escuela en septiembre (1996).

(Transcripción, June Treader, 11/97).

Sin embargo, surgió en June el deseo de volver a la escuela y obtener su diploma de equivalencia general. Cuando June habló de su deseo de volver a la escuela, lo hizo en términos de mejorarse a sí misma. Ella afirmó que,

Estaba cansada de estar en casa sentada. Estaba cansada de estar en casa sentada y dije si sigo sentada más tiempo no voy a ir a ningún lado si estoy sentada en casa y sin trabajar. Y necesitaba recuperar mi lectura y mi matemática, bueno, mayormente mi lectura porque mi matemática no es problema. Por lo tanto estoy esperando para recuperar mi lectura. (June Treader, transcripción 9/97).

El deseo de June de volver a la escuela estaba relacionado con la idea de mejorarse a sí misma, (porque ella creía que no estaba “yendo a ningún lado sentada en casa” y debido a su deseo de mejorar su competencia en lectura). A menudo cuando las mujeres hablan de volver a la escuela, se basan en su deseo de aprender más que en su derecho fundamental a la educación. Es decir, como Rockhill (1995) dijo, “la alfabetización es trabajo de mujeres pero no derecho de las mujeres” (p.171). Además, insertado en el discurso de June está la noción del tiempo, (June estaba “esperando para recuperar”). A menudo los esfuerzos de las mujeres con la educación son pospuestos mientras ellas atienden a las necesidades más urgentes de su familia, hogar e hijos (Mace, 1998).

Cuando June hablaba de su clase de educación básica de adultos, uno de los temas que discutía tenía que ver con la disciplina, la oportunidad y la autoridad. June hablaba a menudo del consejero guía en su centro de educación de adultos y cómo él dirigía su progreso en el aula, tanto con pruebas periódicas para ver si su puntuación mejoraba como con el monitoreo físico de ella y de otros estudiantes en el aula. June manifestó, “él viene y se sienta en la clase para ver quién está trabajando y quién no”. Esto molestaba a June porque ella sentía que estaba haciéndolo bien. June indicó,

Ralph (el maestro de EBA) sabe que yo hago la lectura en la mañana o hago matemática en la mañana y luego me distraigo, yo simplemente me canso. Mi cabeza simplemente se cansa leyendo o escribiendo o ejercitando matemática (Transcripción, Marzo 26, 1998).

Si bien June no se sentía en control de los aspectos curriculares de su educación o de las evaluaciones (como se nota en las referencias previas), creía que tenía el control sobre los aspectos procedimentales de su educación. Esto incluía cosas como llegar a la escuela a tiempo, asegurarse de que estaba trabajando cuando estaba en la escuela y asegurarse que cumplía con sus horas cada semana.

Queda claro al escuchar a June que su participación en su propia escolaridad está marcada con recuerdos de cómo era la escuela cuando ella era una niña, recuerdos que acarrea a medida que participa en la educación de sus hijos. La siguiente es una cita de June cuando le pedí que me contara acerca de sus experiencias con la escuela. June lloraba cuando me contaba lo siguiente.

1. En realidad era un problema (la lectura).
2. Cuando volví a la escuela por primera vez

3. mi lectura
4. Bajó como a un uno.
5. Yo había bajado a un uno en lectura
6. si
7. Bajé hasta
8. mi lectura bajó a
9. a como un uno punto tres.
10. Y eso era como un primer grado
11. O algo así
12. Porque no podía leer
13. Pero yo podía leer
14. Pero no podía leer tan bien.
15. Bajé a un uno punto tres.
16. Entonces tomé otro exámen
17. y subió
18. Como dos punto algo.
19. Entonces seguí adelante
20. Yendo a la escuela todos los dias
21. y haciendo mi trabajo.
22. Y ahora es un cuatro punto siete
23. Cuando tomé mi última prueba de lectura.

(June Treader, Transcripción, 3/98)

Cuando June conversaba sobre la lectura y la escuela como lo hizo en esta cita ella lo definía en términos de alfabetización escolar. Bloome, Katz, Solsken, Willett, y Wilson-Keenan (2000) definieron la alfabetización escolar como “los usos de lenguaje escrito que son emprendidos para mostrar competencia con una forma particular y un registro de lenguaje escrito...El estilo particular requerido es mencionado a menudo como descontextualizado” aunque no es en realidad descontextualizado. Más bien, es contextualizado por el contexto académico/escolar” (p.155).

En esta cita los órdenes institucionales y sociales del discurso como la escuela se entienden a través de la producción, el consumo y la distribución de textos; y el posicionamiento del sujeto dentro de este marco son aparentes. June discutía sobre su comprensión de la escuela y su rol dentro de esta estructura. La suposición acerca de la lectura implícita en la cita de June es que leer es una habilidad que es medida por una autoridad externa. En sus palabras existe un tema de dominio de habilidades y un énfasis en ir de arriba a abajo en niveles de lectura. Por ejemplo, en la línea 4, June dice que ella había “bajado como a un uno (nivel de primer grado).” De nuevo en la línea 5 repite que había “bajado a un uno en lectura.” Este énfasis en un grado equivalente para la competencia de lectura marca su comprensión sobre la lectura como un proceso técnico en el cual los grados de eficiencia son medidos por una prueba, en vez

de entenderla como una herramienta social usada en la vida diaria. En las líneas 7 a la 9 dice, “bajé mi lectura, bajé como a un uno punto tres”. Luego en la línea 17 “subí como a dos punto algo.” Su énfasis en progresos a niveles de grado era subrayado por su discusión continua de su último examen. A menudo cuando le preguntaba a June cómo iban las cosas en la escuela, ella respondía diciéndome cuándo tomó su último examen o cuándo estaba programado el siguiente (notas de campo, 4/98). Esta referencia a exámenes como objetivos e indicadores confiables de progreso es marcado en la línea 16 cuando June dice, “luego tomé otro examen” y en la línea 23 “cuando tomé mi último examen de lectura”. En esta visión, la autoridad externa del examen, más que las prácticas y estrategias alfabetizadoras en su vida diaria, es el indicador de éxito y crecimiento.

Para June, existía un sufrimiento importante y no obstante también un valor ligado a lo que significa ir a la escuela y saber leer y escribir. Dentro del marco del Discurso de la escuela, June aprendió que ella no es una persona alfabetizada sino una persona con fallas de alfabetización. No obstante, a pesar de esta pena vinculada con el proceso de aprendizaje de la lectura, June continuó expresando un valor en la educación y la alfabetización y transfirió este valor a sus hijos.

Discurso de deficiencias. El juicio de June de considerarse una persona alfabetizada provenía de una historia discursiva. El segundo tema que surge en la discusión de June sobre sus experiencias con la escuela era enmarcarse a sí misma dentro de un discurso de deficiencias. Fairclough (1995), Gee (1999) y Harré y Gillett (1994) han estudiado el pronombre en primera persona pues implica el significado asociado a la persona, sus formas de actuar en el mundo y sus relaciones con otras personas, o como Harré y Gillett escribieron “La producción discursiva del sentido de sí mismo” (p.104). En esta cita y en concordancia con las observaciones de June en su clase de EBA, June se posicionaba a sí misma en relación a otros a través de un Discurso de deficiencias. Por ejemplo, como introducción para explicar su historia con la escuela ella se refiere a sus dificultades con la lectura. En la línea 1 ella dice, “en realidad era un problema” mientras que en la línea 12 dijo que “no podía leer”, ella explica en la línea 14 y dice “no podía leer tan bien”. Al establecer equivalencias de niveles de grado para definir sus problemas con la lectura, en las líneas 8 y 9 afirmó que ella “había bajado como a un primer grado”. Los lugares donde June usó el pronombre en primera persona para discutir su historia con la escuela fueron a menudo seguidos por una afirmación deficitaria acerca de sí misma en relación con la alfabetización escolar.

Mientras sus prácticas diarias dan soporte a una perspectiva de la alfabetización que es multifacética, instrumental y crítica, June veía la alfabetización vinculada con el dominio de la escuela como veremos en la siguiente sección. Ésta es una contradicción pues al mismo tiempo que ella había aprendido que la alfabetización y la escuela no son cosas en las que tienen un buen

desempeño, continúa creyendo en ellas y las valora para sí misma y sus hijos. Estas suposiciones y valores modelan como ella piensa y toma decisiones acerca de la escuela para sus hijos y para sí misma, como la ubicación de Vicky en una clase de educación especial. En la siguiente sección, June se involucra con la alfabetización donde coloca en primer plano la relación con sus hijos y la familia. En esas interacciones, existe un conjunto distinto de afirmaciones y de relaciones con la alfabetización.

Discurso de madre

El trabajo de alfabetización en el que June se involucró en su casa y en su comunidad es otra pieza que ayuda a entender la complejidad de su vida en relación con la alfabetización. Su trabajo de madre requiere manejar textos escritos para la escuela, la salud y los servicios sociales. Prácticamente cada aspecto de la vida diaria está estructurada por textos. A pesar del hecho de que June era menos competente que su esposo manejando la alfabetización, era ella quien manejaba casi todas las exigencias alfabetizadoras del hogar: pagar las facturas, responder notas de la escuela, y arreglar las citas médicas para todos sus hijos.

Con respecto a la complejidad de la documentación y comprensión del trabajo alfabetizante que las mujeres realizan asociado a sus roles como madres dentro de sus hogares, Rockhill (1995) escribió, “es muy difícil obtener recuentos del trabajo alfabetizador que realizan las mujeres en el mantenimiento de sus hogares y familias. Ellas no lo notan; la alfabetización es otra pieza del trabajo invisible de las mujeres” (p. 167). Es precisamente la invisibilidad del trabajo alfabetizante - tanto en términos de reafirmar que ese trabajo no cuenta como en que es “naturalmente” el trabajo de las mujeres en el hogar- ese fue el caso de June Treader.

Una de las primeras cosas que observé y de lo que tomé nota en la casa de los Treaders fue la presencia sustancial de alfabetización escolar. June arregló el espacio y el tiempo para que sus hijos hicieran la tarea del hogar. Ella explicaba que “tan pronto como llegan a casa de la escuela les pregunto ‘¿tienen tarea?’, entonces ellos van y la hacen. Ellos saben que no pueden salir de casa hasta que esté hecha” (Entrevista, 3/98).

June arregló una habitación como biblioteca en su departamento. Ésta era una pequeña habitación de paneles de madera con una repisa roja de tres estantes llenos de libros para niños. Certificados de reconocimiento, logros y asistencia cubrían las paredes de la habitación. Los exámenes de ortografía de Vicky colgaban de las paredes. En la sala, June colgó un premio a los padres que se ganó a través del centro Head Start por trabajo voluntario cuando Shauna, su hija más pequeña, estaba en el preescolar (notas de campo 11/98). June valoraba y estaba comprometida con la institución de la escuela y dió grandes pasos para asegurarse de que sus hijos fueran exitosos. Su exhibición de certificados de

mérito era un recordatorio diario de la importancia de la escuela para ella y sus hijos. De manera similar a lo afirmado por Luttrell (1997), June, como otras mujeres de clase trabajadora, se identificaba con la lógica de la escolaridad y la veía como la herramienta de movilidad social hacia estatus superiores tanto para ella como para sus hijos.

Mi presencia en su hogar como investigadora en alfabetización y como profesora de alfabetización también sugería la valoración y el compromiso de June con la educación y la alfabetización escolar así como su competencia para acceder a recursos culturales. En vista de estos ejemplos, la falla en valorar y participar en eventos literarios no puede explicar la falta de capital social y material de los Treaders, ni tampoco su falta de competencia literaria. En efecto, como veremos en la siguiente sección, en muchas formas la alfabetización con la que June se involucraba en su vida diaria requería un conjunto de estrategias, habilidades y recursos que excedían las demandas de la alfabetización escolar exigidas de ellas como estudiante. En cada uno de estos casos June interactuaba con la alfabetización a fin de cuidar y proteger a sus hijos.

Petición comunitaria. Preocupados por el fuerte tráfico en la calle Rosemont, donde los Treaders vivían, June inició una petición comunitaria a fin de conseguir que colocaran un semáforo en una intersección de mucho tráfico. Desde el frente de su casa ella había visto muchos pequeños accidentes. Debido a que los chicos cruzaban la calle todo el día para ir a la tienda de la esquina, estaba preocupada de que un auto podría atropellarlos. June consideraba que debería haber un semáforo en la intersección y sabía que una forma de conseguir esto sería a través de una petición. Llevó esta idea a su clase de educación básica de adultos y se lo dijo a su maestro. Su maestro la ayudó a redactar el propósito de la demanda (ver apéndice C) y la secretaria de la escuela luego la tipeó. June solicitó más de 100 firmas de gente de la comunidad, a quienes explicó las condiciones poco seguras de la intersección con alto tráfico. Después de reunir estas firmas, se acercó a un funcionario local y le pidió que se asegurara de que su petición encontrara el camino apropiado en la municipalidad, lo cual él hizo (notas de campo, 1/98). En esta situación June no sólo utilizó el lenguaje y la alfabetización de manera efectiva sino que también accedió a recursos y forjó una contrarrepresentación de vida en su comunidad.

Audiencia. Un día observé a June leyendo un formulario de 5 páginas escrito a máquina. Le pregunté que era lo que estaba leyendo y me contó de su experiencia con los servicios sociales (notas de campo, 2/98). June había notado que el cheque del servicio social de su familia era la mitad de la cantidad que debería ser después de que Lester había sido despedido de su trabajo por falta de actividad.

June leyó el cheque y la carta críticamente a fin de calcular la diferencia en pagos que deberían haber recibido. Asumió que los servicios sociales habían incluido en los cálculos el período de tiempo en que Lester estaba trabajando.

No obstante las fechas en el cheque no coincidían con el tiempo en el que estuvo empleado. June llamó a servicios sociales y pidió una audiencia, una garantía institucional que le permitiría expresar su desacuerdo con los pagos asignados. Acordó una audiencia en la corte del centro de la ciudad. El día de la cita juntó los documentos necesarios: su tarjeta de seguro social, recibos anteriores de trabajo incluyendo recibos de sueldo y su detalle del seguro social que mostraba el dinero que le había sido asignado. Tomó el autobús al centro y se representó a sí misma frente al juez, y explicó su caso. Dos semanas después June recibió una carta formal por correo explicando que era acreedora a \$184. Sin embargo, recibió un cheque por \$51, menos de un tercio de la cantidad correcta. June llamó de nuevo a un representante del seguro social y la mujer le dijo que había perdido la audiencia. En ninguna parte del texto del documento que se le envió decía que había perdido la audiencia. June intentó de nuevo explicarles, pero no recibió la cantidad correcta de dinero.

De esta forma, una parte importante de la vida literaria de June entró en conjunción con las vidas de sus hijos (como se demuestra por la petición y la audiencia). El siguiente ejemplo representa muchas de las interacciones de June con la alfabetización de sus hijos. Es posible escuchar la fortaleza en la voz de June en la siguiente cita. Esto está en marcado contraste con la auto-representación de June sobre lo que significa ser alfabetizada en relación con su propia alfabetización escolar. Aquí, la hija de June, Vicky se encontraba en el proceso de ser referida a educación especial. Inicialmente, June se resistió vehementemente a pesar de tener a su hija calificada para educación especial argumentando que “las pruebas no van a mostrar nada” (transcripción, 3 de marzo del 98). Sin embargo, después de varias llamadas telefónicas de la maestra de lectura de la escuela que le aseguró a June que Vicky no podía ser ubicada en educación especial sin la autorización de sus padres, June accedió a iniciar el proceso, debido a que ella quería “aprender más acerca de ella”. No obstante, como la cita al inicio del artículo sugiere, June continuó resistiéndose a la ubicación de su hija en educación especial. La siguiente cita ilustra esta resistencia. June afirmó,

1. La educación especial es como,
2. para una persona lenta
3. y ella no es lenta,
4. ella no es para nada lenta.
5. ella sólo necesita poner su mente en ello.
6. (Vicky) puede aprender
7. tan bien
8. en una clase regular
9. como yendo a una clase de educación especial
10. si ella tiene que tener un tutor
11. o simplemente con otro maestro y ella

12. pero ella no va a ir a ninguna clase de educación especial.
13. Yo nunca fuí a ninguna
14. por qué entonces debería ella ir a una?
15. Yo no la quiero en educación especial
16. pues una vez que ella entra en educación especial
17. y por el sólo hecho de ella estar ahí
18. ella nunca va a salir de ahí.
19. Hasta que ella llegue al 12avo grado
20. y entonces ella sale de la educación especial.
21. Pero la educación especial no te enseña
22. más que la maestra de la clase.
23. Yo creo que ella está mejorando.
24. Yo la veo trabajar con Luanne
25. y trabajar contigo.
26. Ella incluso me ayuda.
27. Si yo no sé la palabra,
28. me ayuda con ella.
29. Por eso es que pienso
30. que ella está mejorando
31. en lo que está haciendo...
32. Yo les voy a decir a ellos
33. si la tengo que sacar de esa escuela,
34. y ponerla en otra escuela
35. ella no va a ir a educaci3n especial.
36. Si ellos discuten conmigo,
37. ellos discuten conmigo.
38. Ella no va a ir
39. a ninguna clase de educaci3n especial.
40. Yo soy qui3n
41. tiene que firmar los papeles.
42. Yo soy su madre,
43. no ellos.
44. As3 que ellos pueden discutir conmigo
45. todo lo que quieran.

(June Treader, Transcripci3n 3/98)

Queda claro que (en el contexto de su cocina) la relaci3n de June con la instituci3n es de resistencia. Afirm3, "si discuten conmigo, discuten conmigo. Ella no va a ir a ninguna clase de educaci3n especial. Yo soy quien tiene que firmar los papeles. Yo soy su madre, no ellos" (l3neas 36-43). El contraste entre esta cita con la anterior es notable. Aqu3, June confi3 en su relaci3n con la escuela mediada a trav3s de su hija, pues se evidencia en su uso de afirmaciones seguidas del pronombre en primera persona ("yo soy la persona que tiene que firmar los

papeles” línea 40, guión 41). Sin embargo, en el contexto inicial (Discurso de la escuela), June no estaba segura de su posición en relación a la alfabetización escolar, la cual también se evidenciaba en su uso de pronombres en primera persona seguidos por afirmaciones de déficit (“no podía leer tan bien” línea 14). En el discurso de ser madre, la vida alfabetizada de June se representa a través de sus hijos. Es dentro de su hogar, en su cocina, donde June se niega a la ubicación de Vicky en educación especial. Las afirmaciones insertas en estas citas se asemejan a la posición defensiva de June con respecto a sus experiencias de su vida alfabetizadora fuera de la escuela, también un hecho que se conecta con sus hijos (ej. demanda y audiencia).

Un aspecto impactante de esta cita es la forma en que June demuestra una buena comprensión de la organización social de la escuela. Ella da cinco razones específicas por las cuales Vicky no debe ir a educación especial. En la línea 3 afirmó, “[Vicky] no es para nada lenta,” y en la línea 5 “ella necesita poner su mente en ello.” En la línea 13 hace una conexión explícita de su propia historia con la escuela y afirma, “yo nunca fui a una por lo tanto ¿por qué debería ir ella a una?” En las líneas 15 a la 22 June demuestra su comprensión de la huellas sociales a menudo inherentes a la ubicación en educación especial. Afirma que, “Porque una vez que ella entra a educación especial y por el sólo hecho de que ella está allí nunca sale de allí.” Luego en la líneas 23 a la 30 June cita las áreas específicas de mejoramiento basadas en sus observaciones de Vicky en el hogar “trabajando con Luanne, trabajando contigo, ella incluso me ayuda. Si yo no sé la palabra, ella me ayuda con eso.” Luego en las líneas 32 a 35 demuestra su comprensión de que ella tiene el poder de sacar a Vicky de su escuela actual y de ponerla en otra escuela media en el distrito. Cada una de estas razones demuestra que June a) comprende la producción, consumo y distribución de las decisiones dentro del proceso de educación especial (institucional) y b) se enfrentó a la autoridad de la escuela en su negativa de ubicar a Vicky en educación especial (social). Después de varias llamadas telefónicas de la profesora de lectura, June eventualmente decidió firmar los papeles para que Vicky fuera evaluada. Dijo que ella quería “aprender más acerca de ella” y afirmó que como su madre, sería ella quien decidiría si es que Vicky debía a ser ubicada en un aula de educación especial.

Dentro del Discurso escolar June había adquirido un conjunto de relaciones donde ella se veía a sí misma como una persona con fallas de alfabetización. Dentro de este discurso se veía a sí misma como una persona que tenía mal desempeño en los exámenes y que no había hecho muchos progresos en la escuela. Así, June veía su relación con la alfabetización mediada a través de un conjunto de autoridades externas, notas en exámenes y un lenguaje general de discapacidades. Este contexto discursivo evocaba su rol como una estudiante de alfabetización frágil. Si bien este Discurso tenía poco significado en su vida diaria en el hogar y en su comunidad, June le asignaba un peso significativo debido a su creencia ideológica de movilidad social a través del éxito educacional.

En el Discurso de ser madre, June ha adquirido la ideología de que la alfabetización es el trabajo de la madre en el hogar. Dentro de este Discurso, existe un conjunto diferente de suposiciones acerca de su rol relacionado con la alfabetización, el lenguaje y los textos. June confía en sus estrategias y recursos cuando interactúa con los textos por el bienestar de sus hijos. June tiene un fuerte deseo de aprender y de ayudar a sus hijos a ser exitosos en la escuela. Quiere estar involucrada, en realidad está involucrada de varias maneras en la educación de sus hijos. El caso de June aparece en marcado contraste con la retórica pública relacionada con la amplia crisis que envuelve a las familias y la alfabetización, que asume que las madres no se interesan por la educación de sus hijos y no quieren verse involucradas.

La tensión, o paradoja aquí, es que mientras estas negociaciones (ej. la audiencia, la petición, y la resistencia a ubicar a su hija en educación especial) cuentan significativamente para la salud y el bienestar de sus hijos, June no ve estas interacciones como una forma de contabilizar su progreso en la alfabetización escolar. De esta forma, cuando June está en un contexto discursivo que evoca su relación con textos a través de su rol como madre, ella es exitosa y competente. Aunque Gee (1996) propuso diferenciar entre el discurso del hogar y el de la escuela, *las consecuencias de la alineación se transforman en un problema en este caso*. Es decir, June cree en la lógica y en la ideología de la escolaridad y no ve sus prácticas alfabetizadoras locales (prácticas que son marcadas en las relaciones de género) como prácticas alfabetizadoras legítimas.

Cada contexto evoca una identidad alfabetizadora distinta en términos de cómo June es posicionada y cómo se posiciona a sí misma en relación con la alfabetización. Por lo tanto, es importante entender cómo estas historias de participación en diversos contextos discursivos alimentan el proceso de toma de decisiones de June en la reunión del Comité de Educación Especial. En la siguiente sección, muestro las formas en que las subjetividades de June -el sí mismo en relación con el discurso- como madre y como estudiante de alfabetización se encuentran.

Discurso de la Reunión del Comité de Educación Especial (CEE)

El tercer contexto discursivo se encuentra en la reunión formal con el Comité de Educación Especial que tuvo lugar el 18 de junio de 1998. El proceso de educación especial insiste en la participación de los padres en el proceso y en el consentimiento de la lógica institucional para con las discapacidades. La reunión se llevó a cabo en la escuela y duró 50 minutos. Los participantes en la reunión fueron el psicólogo, el presidente de la reunión, la terapeuta de lenguaje, un enlace con los padres, June, yo y Shauna, la hija más pequeña de June.

La reunión empezó con la apertura del presidente del comité. Es importante reseñar que ninguno de los maestros que trabajó con Vicky y que hicieron la referencia inicial a la educación especial asistieron a la reunión. June

estaba prácticamente en silencio en la reunión. Sus 9 turnos de habla en los 50 minutos de la reunión fueron respuestas a preguntas procedurales como, “¿necesita Vicky usar anteojos?” El presidente del comité presentó a cada uno de los miembros del comité así como a June, Shauna y a mí. De allí la psicóloga describió los resultados de las pruebas e identificó cuáles eran las deficiencias de Vicky basadas en los resultados. Luego, el presidente del comité revisó el tipo de ayuda disponible para esas deficiencias. En este punto, se le preguntó a June si quería que Vicky recibiera la ayuda que ella necesitaba, dadas sus extensas deficiencias. La etiqueta de discapacitada múltiple fue introducida para describir las extensas necesidades que los evaluadores presenciaron durante la evaluación. Después de que June aceptara e indicara que, “si ella tiene que ir, ella puede ir a educación especial” (reunión del CSE, Junio del 98), firmó un documento dándole a la escuela permiso para catalogar a su hija y ubicarla en un aula de educación especial. El presidente cerró la reunión dándole a June una copia de una *Guía de Educación Especial para Padres*.

Discurso de la escuela. Con el fin de demostrar la forma en que la subjetividad de alfabetización está ligada a diversos contextos discursivos, enfoco el análisis en esta sección en dos conjuntos de interacciones representativas de la reunión del CEE (ver apéndice D). La primera interacción fue con la psicóloga dado que ella identificó los problemas de Vicky (líneas 76-145). La segunda interacción fue cuando el presidente del comité revisó la ayuda disponible para Vicky para el siguiente año escolar y le pidió a June Treader su respaldo para el programa recomendado (líneas 419-454).

Cada una de estas interacciones se presentan a fin de resaltar las formas en las cuales el poder se inserta en el lenguaje, los llamados a hacer uso de palabra, los marcadores institucionales y el marco metadiscursivo. La primera interacción se refiere al momento en que la psicóloga identificó los problemas de Vicky. La institución de la escuela se ve definida a través de una serie de pruebas y programas (aparentemente) objetivos, a medida que la psicóloga habla. Por ejemplo, en la línea 79 la psicóloga se refiere a las pruebas de inteligencia para indicar el instrumento utilizado para medir el desempeño de Vicky. Vicky fue comparada con los pares de su edad, bajo la suposición de que la edad mental determina la inteligencia y que el desarrollo precede al aprendizaje. Se determinó entonces que Vicky estaba “por debajo del promedio.” Además de definir la institución de la escuela a través de la producción, consumo y distribución de los resultados de la evaluación, se hace una declaración de deficiencias que corresponde a una visión normativa del aprendizaje y los logros. El lenguaje de la institución de la escuela fue adicionalmente reseñado a través de una prueba de inteligencia, un WISC-III, WIAT y un selector individual de habilidades académicas básicas. En las línea 126-127, la psicóloga afirma que “las habilidades de Vicky para decodificar palabras estaban a un nivel de 2do grado.” Una indicación de la forma en que la institución de la escuela y

lo que cuenta como logros (de acuerdo a los indicadores de niveles de grado) son determinados en el caso de Vicky.

Otro aspecto del nivel institucional de los órdenes del discurso es que los funcionarios de la escuela, a diferencia de June, tienen acceso a los registros y la información sobre Vicky. La institución se ve representada a través de un Discurso que es considerado como científico y objetivo y por tanto una representación precisa de los logros de Vicky. Además de ser contradictorios con la competencias de Vicky con el lenguaje y la alfabetización en su hogar y en la comunidad, esta presentación de la información la definió solamente desde una perspectiva de deficiencias, en lo que ella no era capaz de hacer. Por ejemplo, en la línea 76 la psicóloga indicó que Vicky tenía “dificultades para comprender instrucciones”. En la línea 80 afirma que Vicky se encuentra “debajo del promedio” y en las líneas 128-129 “debajo del promedio para su grado”.

Junto con el retrato de la psicóloga de Vicky visto con una lente de deficiencias, la terapeuta de dicción también tomó una posición similar que concuerda con el reporte original de la psicóloga (líneas 185 a 216). Se refirió a “dificultades para entender y procesar cierta información” (196-198), y a “fallas en sus habilidades de lenguaje” (línea 213). Las pruebas enmarcaron lo que Vicky no podía hacer desde un marco normativo, y luego el comité sugirió que necesitaba la mayor cantidad de ayuda para el siguiente año académico. En el turno de habla de la terapeuta de dicción hay un patrón similar de uso del pronombre en tercera persona, la programación de la toma de turnos, la construcción de la institución a través de los puntajes de las pruebas y la comparaciones normativas.

Los estudios del discurso en ambientes institucionales (ej. Fairclough, 1995; Fairclough & Wodak, 1997; Mehan, 1996; Rogers, 2004) han demostrado que una de las características definitorias del lenguaje institucional es que muestra restricciones en lo que los participantes pueden decir en forma relevante. Más aún, dentro de las charlas institucionales, las identidades que se consideran relevantes se ven construidas a través de una combinación de toma de turnos y patrones de interacción; la forma en que la institución es organizada discursivamente y las subjetividades son evocadas (ej. Fairclough, 1995). Por lo tanto, se podría esperar que June tomara una postura sumisa ante la base del registro formalizado de la reunión. No obstante la decisión de June de ubicar a Vicky en una clase de educación especial es más compleja porque apela a su historia con la alfabetización, una de compromisos consigo misma como estudiante y con su rol como madre.

El rígido control de la información en la reunión acoplado con la eficiencia en la toma de turnos y la presentación de los datos facilita el rol discursivo que implícitamente se le solicita a June que cumplan en esta reunión. En este contexto discursivo, los roles de June como madre y como estudiante con deficiencias en la alfabetización son evocados a expensas de su deseo de no ubicar a Vicky en una clase de educación especial.

Debido a que June aceptó la ideología detrás de la autoridad de los evaluadores externos para determinar el aprendizaje y los logros, las comparaciones normativas, las equivalencias de niveles de grado y las orientaciones relacionadas con las deficiencias en su propia historia escolar, todo esto cobraba sentido para ella con respecto a la educación de Vicky, según se veía en el discurso de la escuela. La visión de June de su relación con la alfabetización escolar se veía a través del lente de la deficiencia: “[leer] era un problema;” “había bajado a un uno en lectura;” “no podía leer...no podía leer tan bien.” De esta forma, cuando se hicieron las afirmaciones acerca de las carencias de su hija sustentada en la retórica de deficiencias y de pruebas estandarizadas, ambos concordando con lo que la alfabetización significaba para ella, las declaraciones tuvieron sentido y evocaron sus fallas pasadas con la institución de la escuela.

June había dado (en su cocina) cuatro razones concretas por las cuales Vicky *no* debería ir a la educación especial (ej. ella no es lenta, una vez que entras nunca sales, ella puede aprender igualmente bien en una clase regular, ella solamente necesita poner atención). Sin embargo, en el contexto de la reunión de educación especial, no ofreció ninguna de esas razones. Cuando June escuchó que el nivel de lectura de Vicky estaba “por debajo del nivel del grado” a través de las pruebas estandarizadas, coincidió con lo que ella conocía, creía y entendía acerca de sí misma en relación con la institución de la escuela.

Discurso de madre. Al mismo tiempo que la institución apeló al discurso de deficiencias, un marco lingüístico con el que June estaba familiarizada, también se apeló a su rol como madre y su responsabilidad de tomar la mejor decisión educativa para su hija. Así, las creencias de June sobre lo que era correcto para su hija fueron suspendidas efectivamente debido a que la institución pensaba algo distinto sobre las necesidades educativas de su hija.

Al mismo tiempo que la reunión evoca la historia de June como estudiante con fallas de alfabetización, también insiste en su responsabilidad como madre (responsabilidades que ella toma muy en serio). La educación especial es un proceso que insiste en involucrar a los padres a través de los debidos procesos y sin embargo, estructura las circunstancias institucionales de tal forma que los padres no pueden evitar estar de acuerdo con la lógica de la institución (Mehan, 1996). Sin embargo, a fin de capacitar a sus hijos, ellos necesitan restringirlos a una condición de discapacidad (Allan, Brown & Riddell, 1998).

De hecho, los funcionarios de la escuela pidieron el permiso de June durante el proceso de educación especial. A pesar de esto, los funcionarios en la escuela no le dieron a June ninguna información sobre el proceso de educación especial hasta el final de la reunión del CEE, después de que la habían etiquetado. En este punto en la reunión, la psicóloga le alcanzó a June *una guía para los padres para educación especial* y expresó, “esto le dará un poco más de información en cómo el proceso que seguirá adelante” (transcripción, 18 de Junio del 98).

Dentro de este discurso, las necesidades de Vicky son construídas a lo largo de la reunión de forma tal que se solicita a los padres tomar una decisión basada en lo que es correcto para su hijo, brindando pocas alternativas. Por ejemplo, después de la identificación del problema, la psicóloga se volvió hacia el presidente del Comité de Educación Especial con el fin de revisar la ayuda disponible para una estudiante con las necesidades de Vicky (líneas 419-451). El presidente del comité explicó que con la severidad de las deficiencias de Vicky, “su lectura está casi tres años por debajo del nivel del grado,” el ambiente de una clase más pequeña podría ser la mejor opción para ella.

Los funcionarios de la reunión apelaron al Discurso de las deficiencias, un conjunto de términos con los que June está familiarizada por sus propias experiencias con la escuela, a fin de armar el caso sobre las necesidades de educación especial de su hija. También hay un movimiento para crear consenso de voces en el proceso. Esto puede verse en el siguiente extracto cuando la psicóloga le habló a June, “hablamos en la reunión de padres acerca de identificar, hummm, identificar a Vicky con una discapacidad educativa a fin de ubicarla en el programa. Y hummm, yo creo [que esta etiqueta] se prestaría para proporcionarle los servicios más amplios que estamos considerando” (transcripción, 18 de Junio del 98). La psicóloga apela al uso del “nosotros” como un marcador discursivo que sugiere coherencia. De nuevo surge el tema de habilitar a una estudiante para obtener ciertos recursos educativos pero sólo confinándola para este fin. Inserta en esta afirmación está la suposición de que June coincidiría con esta etiqueta; quizás ya lo hace, a pesar de su afirmación de que, “ella no va a ir a ninguna educación especial” (3 del 98) que fue hecha no sólo en su casa sino también en reuniones informales con los maestros de Vicky.

La psicóloga confirmó las necesidades de Vicky y se apoyó en la responsabilidad de June como madre de encargarse de estas necesidades. Indicó,

Si estás interesada en este programa, te puedo hacer firmar un permiso hoy y puedo ubicarla en una lista de una clase y así estará lista para Septiembre... porque sin su permiso por escrito no podemos brindarle este programa. Yo puedo (sic), escribí a mano un permiso y si tú quieres firmarlo hoy, entonces la puedo poner rápidamente en la lista de una clase.

En este punto de la reunión, el presidente del comité se levantó de la cabecera de la mesa, le alcanzó el permiso a June y resumió el papeleo. Indicó que, “básicamente todo lo que esto dice es que vamos a identificarla como discapacitada múltiple admitiendo que ella tiene necesidades de lectura y necesidades de dicción, recomendando una clase más pequeña y enfatizando en matemáticas. Y estos son tus debidos derechos en los procesos. Sin su permiso escrito, no podemos proporcionrle el programa.” Esta interacción refuerza el poder de decisión de June y al mismo tiempo refuerza la necesidad de Vicky de recibir dichos servicios especiales.

El Discurso de la reunión produjo consenso en esta reunión mediante el control cerrado de las oportunidades de habla, los indicadores oficiales del aprendizaje y los logros de Vicky. A fin de entender el cambio en June de resistirse a esta ubicación a su aceptación “si ella tiene que ir, ella puede ir, a educación especial,” tenemos que ver más allá de los marcadores locales e institucionales, y ver la forma en que el contexto discursivo de la reunión apela a dos conjuntos de subjetividades sobre la alfabetización, en competencia.

En este análisis es esencial que el consenso de June no refleja la estructura social de la reunión; sino que le dió cuerpo a ella. Las contradicciones insertadas en la estructura social se hacen evidentes en los roles de June durante esta reunión. La primera es la relación de June con los textos escolares, donde ella se percibe así misma como una persona fracasada educativamente. La segunda es la relación de June con los textos de sus hijos. En esta relación, June es exitosa pero debido a que el trabajo alfabetizador del hogar es considerado el trabajo de la madre y no es contabilizado o valorado, la relación de June con la alfabetización se ve silenciada. Esta reunión evoca subjetividades que compiten (la de madre y la de estudiante). En este caso la intención de June de ser una buena madre y de obtener para su hija los recursos educativos que necesitan actúa paralelamente con su frágil competencia de alfabetización. Esto se fundamenta en su historia de participación en la escuela y su responsabilidad de tomar la decisión correcta para su hija.

Discusión

Es importante en este caso la naturaleza multifacética de las subjetividades relacionadas con la alfabetización. Cuando vemos a June, una mujer cuya lectura es de 4to grado y cuya historia con la escuela se ha visto marcada por los fracasos, podríamos esperar ver a una mujer con una relación sensible con la alfabetización. Esta suposición de que la subjetividad en la alfabetización de June era frágil y quizás pasiva, conduciría a decisiones acerca de la naturaleza y extensión del compromiso de los padres y quizás los tipos de alfabetización que puede esperarse de ella y de sus hijos. Si continuáramos percibiendo a June como una subjetividad literaria unívoca, podríamos asumir que ella no se encuentra comprometida con la educación de sus hijos, debido a que ella es incapaz o no está interesada. O podríamos atribuir las dificultades de sus hijos con la lectura como parte de un ciclo intergeneracional de deficiencias en la lectura que June ha transmitido a sus hijos.

Otra explicación puede ser que los Treaders no tienen alfabetización en su hogar, o no tienen el tipo apropiado de alfabetización. No obstante cada una de estas explicaciones es refutable en el caso de June. En cambio, lo que hallamos es un caso complicado de subjetividades literarias a lo largo de un rango de contextos. A fin de entender quién es June como persona alfabetizada, y en consecuencia, las decisiones que ella toma para sus hijos, tenemos que observar

a través de los contextos a fin de ver que las subjetividades de alfabetización no son rasgos monolíticos que son propiedades de los individuos, sino más bien son construídos a través de diferentes contextos discursivos.

La relación de June con la alfabetización y con sus hijos es mediada a través de sus experiencias presentes y pasadas como estudiante de alfabetización. Mientras la alfabetización es vista como el trabajo de June dentro del dominio del hogar, el considerable trabajo alfabetizador con el que ella se involucra no es reconocido o valorado por ella o por la institución de la escuela. Esta es una profunda fuente de tensión en la vida de June porque la alfabetización con la cual ella se identifica más íntimamente, aquella del hogar y de la comunidad, y aquella con la cual ella es más exitosa, no se cuenta como valorable. A través de la repetición del trabajo literario del hogar, June aprendió estrategias para manejar textos escritos. No obstante June también adquirió un conjunto de relaciones sociales que incluyó su confinamiento a la esfera doméstica y a la estructura del trabajo disponible para mujeres catalogadas como de poca educación (Luttrell, 1997; Mace, 1998; Rockhill, 1995).

La alfabetización en la vida de June Treader es paradójica. No es lo que parece o promete ser. Como Stuckey (1991) nos recuerda, “[an]alfabetismo ni encarcela ni libera a la gente. Simplemente encarna las enormes complejidades de porqué y cómo algunas personas viven confortablemente y otras no” (p.68). El concepto de ideología es importante para entender la paradoja de la alfabetización en la vida de June Treader porque la suposición de tener *menos* de la cantidad necesaria (¿es suficiente la alfabetización?) y el tipo (¿es éste el tipo apropiado?) de alfabetización es lo que cuenta. La ideología es poderosa porque actúa desde adentro. La internalización de estas estructuras y relaciones es una forma de ver el mundo. Las ideologías, como he mostrado en este artículo, actúan más efectivamente a través de subjetividades divididas y contradictorias. Lo que es importante es *cuál* de las subjetividades (competencia literaria, alfabetización como trabajo de la mujer, alfabetización como capacitación) es evocada en qué contexto discursivo. De esta forma una manera de comprender la forma en la cual las subjetividades son evocadas en diferentes contextos ha iluminado las teorías contemporáneas del discurso. No es posible apegarse a marcos explicativos que sólo consideran la separación o los conflictos entre discursos. El caso de June Treader ha proporcionado evidencia de que necesitamos considerar las consecuencias de la alineación ideológica entre discursos. La investigación futura debería exigir agendas empíricas y teóricas que ofrezcan explicaciones alternativas de cómo estas subjetividades son adquiridas y de esta forma, no de forma inmediata resistidas, una agenda para la cual ofrezco instrucciones en la siguiente sección.

TEORÍA CRÍTICA SOCIAL Y APRENDIZAJE

June cree en la lógica institucional. No obstante, dentro del contexto de la escuela, June Treader también cree que es incapaz, discapacitada y que no

cuenta como un individuo alfabetizado. Con el objetivo de comprender cómo esto ocurre, a pesar de sus competencias, necesitamos considerar la forma en que los individuos adquieren ideologías contraproducentes. Fairclough (1989; 1992a; 1992b; 1995) no ha contemplado el aprendizaje y la adquisición en el análisis crítico del discurso, aunque otros analistas del discurso lo han hecho. Como delineé al principio de este artículo, Gee (1996) ha proporcionado un modelo conceptual del aprendizaje y la adquisición a través del marco del discurso primario y secundario. Como he indicado en este artículo, no hay una división marcada entre el discurso primario y secundario de los Treaders.

Gee (1996) ha argumentado que los individuos *adquieren* su discurso primario. A través de la exposición, la inmersión y la práctica los individuos *adquieren* el lenguaje de su hogar y su comunidad así como formas de creer, practicar y ejercer la alfabetización. Los individuos *aprenden* su Discurso secundario generalmente a través de instituciones públicas tales como las escuelas, los servicios sociales y el gobierno. A menudo existe poca distinción entre los sistemas del Discurso primario y secundario de los Treaders, dado que la alfabetización escolar satura la vida hogareña de los Treaders. A medida que los Treaders interactúan con la alfabetización, los límites entre el aprendizaje y la adquisición son fluidos y dinámicos. Debido a que las prácticas de alfabetización familiar emanan de instituciones sociales y reflejan narrativas sociales mayores (ej. habilidad, discapacidad, dependencia) que también son adquiridas, yo sostengo que June Treader adquirió su forma de pensar sobre sí misma en base a su mundo social.

La relación de June con la alfabetización a través de la alfabetización escolar y con su trabajo como mujer y como madre son dos temas en este estudio. Primero las prácticas de alfabetización familiar de June Treader están estructuradas por la presencia de la alfabetización escolar en su hogar. Dentro de este contexto June ha aprendido a verse a sí misma como analfabeta e incapaz y ha adquirido un conjunto de suposiciones sobre sí misma en relación con la alfabetización escolar. Es decir, dentro de este contexto institucional ha aprendido que no es una persona alfabetizada. Se ve a sí misma como una persona fracasada en el proceso de alfabetización. Esto constituye una pieza en la adquisición de la ideología en el contexto del hogar y la escuela.

Gee (1996) afirma que, “es por supuesto una gran ventaja cuando cualquier Discurso secundario en particular es compatible (en palabras, hechos y valores) con tus discursos primarios” (p.142). Este puede ser el caso de individuos que han aprendido a verse a sí mismos como exitosos a través de los ojos de la escuela (pero, como he demostrado, el caso de June no es así). Por lo tanto, las ideologías del hogar y de la escuela son compatibles en el hogar de los Treaders. Es esta compatibilidad la que resulta problemática ya no permite que la alfabetización de June sea contabilizada y, al mismo tiempo, permite reforzar la visión de un tipo de alfabetización.

El segundo tema que es relevante para el caso de los Treaders es el manejo de la alfabetización como trabajo de la mujer dentro del contexto del hogar. A través de prácticas de alfabetización familiar June ha aprendido que la educación es trabajo de la mujer y siempre está vinculado con su rol de madre. Esto resulta contradictorio pues a pesar de que June es menos competente con la alfabetización escolar que su esposo, ella administra la mayor parte de las exigencias de alfabetización en el hogar. Lo que June ha adquirido a través de este conjunto de relaciones sociales es el concepto de que la alfabetización es trabajo de la mujer. Segundo, la alfabetización es ejecutada en conjunto con su rol de madre. Es decir, todas las interacciones de June con la alfabetización se vinculan con sus hijos. Tercero, June ha adquirido la creencia de que la alfabetización que es parte de su vida no cuenta, porque no es reconocida por la institución. En efecto, siguiendo la ideología institucional ella no define estos logros como alfabetización (son en un sentido, invisibles para ella).

Aquí sugiero que, en esas negociaciones diarias con el lenguaje y la alfabetización, June ha adquirido (y encarnado) dos subjetividades contradictorias. Una es una fuerte relación con la alfabetización escolar y la otra con el ser madre. Cada una de estas subjetividades es evocada en distintos contextos. Así, las aseveraciones de Gee (1996) acerca de la diferencia entre aprendizaje y adquisición tiene sentido en este contexto. Gee ha manifestado que, “somos mejores ejecutando lo que adquirimos pero sabemos conscientemente más acerca de lo que aprendemos” (p. 139). Lo que deja fuera de este análisis, como sugiero al principio de este artículo, es la distinción entre aprender en comunidades de Discurso secundario y adquirir en comunidades de Discurso primario. En este proceso de *aprender* su discurso secundario, los individuos van *adquiriendo* las relaciones ideológicas y conceptos de su discurso secundario.

Un aspecto relevante a ser tomado en consideración es que mediante la participación en comunidades de Discurso, June ha adquirido subjetividades parciales y divididas. El uso flexible de la alfabetización por parte de June en conjunción con su rol como madre y su frágil relación con la escuela sugiere los límites de estas subjetividades. En el deseo de June de ser lo que Lareau (1989) refiere como la madre ideal a los ojos de sus hijos y de la escuela, ella ha adoptado lo que a menudo se considera como valores y posturas de clase media con respecto a la educación y su participación dentro de la escuela. Aunque June complementa el curriculum de la escuela en el hogar y no parece intimidada por los maestros, es incapaz de resistirse dentro de la institución de la escuela. June ha adquirido un conjunto de suposiciones de que el trabajo literario de su vida diaria (el de las prácticas familiares alfabetizantes) tiene poco valor y significado a los ojos de las instituciones sociales. No es reconocido o valorado. Más aún, tanto ella como su hija son vistas como de poca educación e incapaces. Es esencial que, en términos de la fortaleza de la ideología, esos conceptos sean adquiridos más que aprendidos de forma tal que no se les oponga resistencia fácilmente.

El significado simbólico de la alfabetización está conectado a menudo con un apego a la escolaridad. La escolaridad trae consigo la posibilidad de ser alguien (Luttrell, 1997). Este alguien, no obstante, debe no sólo utilizar el lenguaje y la alfabetización competentemente sino que también debe ser competente en el momento de leer la producción, consumo y distribución de los textos (Bloome & Talwalkar, 1997; Lewis, en prensa; Luke, 1995; Moje, 2000). Así la alfabetización crítica en el aula ofrece un gran potencial para reordenar la invisibilidad de suposiciones invisibles construídas dentro de textos. Sin embargo, no podemos pasar por alto la lectura crítica de textos e instituciones que a menudo ocurren *fuera* de la esfera del aula. June, por ejemplo, es estratégica y acertada en su lectura de los textos que inflúan su vida diaria. Leyó las formas de los servicios sociales críticamente y con detenimiento porque el hecho de no tener la cantidad justa de dinero traía consecuencias severas para el bienestar de sus hijos. June también encontró recursos en su comunidad para ayudarse en la elaboración de una demanda. De nuevo, involucrada con sus hijos, June afirmó, “Yo soy la madre, no ellos” y dio varias razones por las cuales su hija no necesitaba de la educación especial, demostrando una fractura en los argumentos presentados por la escuela. Estas estrategias congnotivas de leer textos críticamente, buscando quiebres, enfrentando suposiciones en los textos (tanto escritos como hablados) es la base para una alfabetización crítica la cual ya está ocurriendo en sus vidas fuera de la escuela.

Reflexión

June no se dió por vencida en su deseo de ver a Vicky fuera de la educación especial. El siguiente otoño, Vicky, June y yo estábamos sentadas en su cocina hablando cuando June se volvió a Vicky y dijo, “cuéntale a Becky lo que te dijeron hoy.” Vicky empezó, “me dijeron que podría salir de educación especial”. June refulgió con orgullo (pues ella continuaba creyendo en la institución de la escuela) y citó ejemplos de cómo Vicky había progresado y le estaba yendo bien en su primer año en séptimo grado. Si bien June no renunció a su deseo de conseguir una buena educación para su hija, pospuso sus propios deseos educativos. Al final del proceso de educación especial, cerca de dar a luz a su cuarto hijo, June abandonó su clase de alfabetización de adultos afirmando, “si yo estuviera yendo a algún lado me encontraría en el piso de arriba en la sala de GED a esta altura” (June Treader, transcripción, 4/98). Después del nacimiento de su hijo, June tomó un trabajo como mucama en un motel local. Cambió sus responsabilidades en el dominio de su propia educación debido a sus responsabilidades del hogar y la maternidad. La desición de June de abandonar su programa de educación formal así como su desición de ubicar a su hija en educación especial fueron desiciones que me causaron conflictos, en mi carácter de investigadora educacional y teórica social. **A través de la investigación, contínuamente pedí a los Treaders que se involucraran en el proceso de**

investigación. Como parte del proceso de validación, a menudo presenté información y escenarios posibles, planteé preguntas que podríamos formular a los maestros en la escuela durante las horas de reuniones, hice una lista de recursos para padres en el distrito escolar y presenté ideas de posibles soluciones para que Vicky obtuviera la instrucción de lectura en la escuela media donde no había maestros de lectura. A pesar del capital cultural que aporté a la investigación como una investigadora de la lectura y educadora, me sentí poco exitosa en el aspecto crítico de mi trabajo. Es decir, mientras conseguí mantenerme crítica en mi orientación crítica y analítica mientras escribía, no creo que hice un trabajo suficientemente bueno como investigadora crítica en términos de reconocer la severidad de las disyuntivas en la vida literaria de June. Sólo después de que pasé un año analizando los datos, mirando detenidamente la toma de turnos y cómo tanto ella y yo fuimos excluidas de la toma de decisiones, llegué a la crítica de mi trabajo como investigadora. Por lo tanto, la reflexividad involucra cambiar el marco analítico en el trabajo del investigador. Al hacer esto también analicé mi rol como investigadora en este proyecto, haciéndome la siguiente pregunta: ¿Qué modelos culturales traigo a este proyecto de investigación en relación con la alfabetización y las instituciones?

Mientras analizaba mi propia participación en el contexto discursivo de la reunión del CEE (ver apéndice d, líneas 247-302), demostré cómo mis acciones, visibles a través de órdenes del discurso, fueron, a pesar de los esfuerzos conscientes, nada emancipatorias. Yo estaba involucrada en varios contextos discursivos como una investigadora de alfabetización que comprometía mi historia de participación en esos entornos. Estaba también implicada en la preparación de la reunión cuando se me solicitó producir más que presentar datos (locales), a través de la retórica institucional (comparaciones normativas) y a través de mi posición dentro de las escuelas como instituciones (social). En la línea 247 pedí permiso para interrumpir el flujo de la conversación en la reunión (local). Más aún, en las líneas 252-253, estaba informada de que había una discrepancia entre el reporte psicológico, el reporte de la profesora de lectura, y mis propias observaciones y evaluaciones del nivel de lectura de Vicky. En vez de afirmar “estas puntuaciones no son un indicador preciso de la habilidad de lectura de Vicky” pregunté cortésmente, “¿es eso también consistente con sus reportes de recuperación de lectura?” Aún a nivel local, esta convención de cortesía, de preguntar, más que afirmar lo que yo sabía que era verdad, permite a la psicóloga confirmar los resultados de sus pruebas. La naturaleza de estos turnos indica mi rol como foránea a este contexto discursivo en particular. A nivel institucional, expresé mi identificación con la comunidad escolar mediante una referencia a “segundo grado en decodificación” (línea 250), “reportes de recuperación de lectura” (línea 253), “nivel de tercero y cuarto grado” (línea 298) y “decodificando en aislamiento” (línea 300). A través de este lenguaje me definí a mi misma como parte del lenguaje institucional. A nivel social estaba implicada en el Discurso de deficiencias, tanto como June, a medida

que la retórica de la reunión se desarrollaba a nuestro alrededor. Esta reunión evocó mis subjetividades en mi desarrollo como educadora de alfabetización, investigadora, y teórica social crítica a medida que escuchaba la forma en que Vicky era descrita en términos de deficiencias. Aún si no hubiese conocido a Vicky, el retrato de cualquier niño en estos términos es muy problemático (ej. Mehan, 1996). Estas subjetividades fueron remarcadas durante la reunión (ej. líneas 247, 254, 294-302), e indujeron a la cooperación tanto de mi parte como de June.

Esto refuerza el punto que he presentado a través de este artículo de que el poder del consenso institucional insiste en subjetividades fragmentadas. Como mujer blanca de clase media trabajadora, mis apegos y valoraciones de la educación son profundas, como también lo son las contradicciones que he aprendido de las mismas instituciones. Es posible que mi experiencia como educadora de alfabetización y teórica social crítica no tengan raíces tan profundas como mis experiencias pasadas con la escuela. Yo, al igual que June, he aprendido que los funcionarios de la escuela son autoridades; aprendemos de ellos, no los confrontamos. Más aún, como mujer que ha sido exitosa con la educación escolar, he aprendido tanto dentro de las reglas como acerca de las reglas de la educación. No obstante, es aún difícil confrontar estas redes institucionales del discurso en momentos en que la orquestación de la reunión se desarrolla con precisión y eficiencia. Como Rockhill (1995) asevera, “es precisamente debido a que la educación exhibe esta promesa para las mujeres que también presenta una amenaza para ellas en su vida diaria” (p. 168). Yo, como June, estoy implicada en la paradoja de la educación, porque al reconocer las condiciones que nos mantienen en su lugar resulta a menudo difícil romper tales condiciones. Un aspecto importante a tomar en cuenta de esta investigación es que los problemas indicados arriba no incumben solamente a los Treaders. El problema de las subjetividades literarias, quiéns somos y en quién pensamos que nos podemos convertir, sobrepasa los límites institucionales.

Limitaciones e investigaciones futuras

El estudio etnográfico descrito aquí se enfoca en las prácticas alfabetizantes de una familia, y en particular, de una mujer. Una limitación obvia es la extensión con la que la interpretación puede ser transferible a otras personas dentro de la misma población. Más aún, he presentado una ampliación de un modelo teórico que da cuenta de la adquisición de múltiples modelos culturales, cada uno acarreado redes ideológicas que son evocadas en diferentes contextos discursivos. Sin embargo, este modelo puede crear un bloqueo en el camino para los investigadores si es que se lo consideran totalmente transferible, pues cada caso involucra una historia única de participación con textos, interacciones e instituciones. Futuras investigaciones pueden plantear preguntas acerca de los modelos culturales dentro de cada uno de estos contextos discursivos, identificar

otros contextos discursivos que influyen la forma en que la gente interactúa con y usa la alfabetización en sus vidas diarias, y desarrollar otras formas para investigar modelos culturales. Aunque esta investigación ha brindado algún discernimiento sobre cómo las ideologías problemáticas son tomadas en el trabajo diario de alfabetización familiar, necesitamos investigaciones adicionales que examinen otros sitios de interacción como los lugares donde las ideologías problemáticas son adquiridas, resistidas y transformadas en las aulas, escuelas y comunidades.

Una segunda limitación de este artículo es determinar hasta qué punto el ACD es una metodología reflexivamente crítica. En este estudio, combiné el análisis etnográfico crítico con marcos de discurso crítico con el objetivo de apuntar los modelos culturales que se encuentran apegados a las prácticas familiares de alfabetización. No obstante, si el análisis crítico del discurso va a ser un método realmente crítico, necesita ser autoreflexivo. Hay dos críticas comunes del ACD (ej. Slembrouck, 2001; Widdowson, 1995, 1998). La primera crítica al ACD es que hay a menudo asimetría entre detalles lingüísticos y teoría social. Es decir, los analistas privilegian o bien la teoría social a expensas del detalle lingüístico o el análisis del discurso a expensas del contexto etnográfico. En este trabajo, he aplicado el marco del discurso crítico a los datos etnográficos así como a los datos discursivos a fin de ilustrar la importancia de las relaciones bi-causales entre lenguaje, ideología y estructura social. Esto nos lleva a una segunda crítica común del ACD. El ACD es utilizado a menudo fuera de contexto, haciendo difícil discernir dónde finaliza el marco del investigador y dónde empieza. En el presente artículo he situado el análisis crítico del discurso en dos años de datos etnográficos a fin de puntualizar la importancia de las historias de participación en cada uno de los niveles de análisis (local, institucional y social). Así como los datos etnográficos refuerzan la validez de las denuncias que pueden realizarse con un análisis de ACD, sostengo que el marco del ACD puede reforzar la validez de los datos etnográficos. Esta percepción puede ser útil para otros investigadores involucrados en aproximaciones críticas y etnográficas al estudio del discurso.

Una tercera limitación de esta investigación se refiere a dos dificultades relacionadas con conducir investigaciones cuyo objetivo es develar asimetrías de poder y conocimiento. La primera se refiere a la extensión de la falsa validación de los miembros de nuestras interpretaciones. Es decir, a menudo cuando validé mis interpretaciones con June ella coincidía con lo que yo decía. El segundo aspecto es que descubrir los modelos culturales involucra una trama invisible para nuestros participantes. Esta invisibilidad hace nuestra tarea como investigadores mucho más desafiante porque significa que tenemos que a) hacer las tramas visibles y b) estar preparados para enfrentar las consecuencias de desenterrar relaciones opresivas. Las futuras investigaciones sobre los recursos lingüísticos, discursivos y culturales usados para construir un sentido de sí mismo podría elaborar un componente reflexivo crítico en el

diseño de la investigación donde el investigador retroalimenta las tensiones y disyunciones en el análisis de los participantes, pidiéndoles que lo racionalicen. Todo lo anterior son orientaciones importantes para el trabajo futuro de conceptualizar el rol de la lingüística hablada y los marcadores discursivos así como los recursos culturales que son mencionados en la construcción de la identidad, especialmente para poblaciones de personas que son consideradas con vidas marginalmente alfabetizadas.

NOTAS

1. Copyright 2002 by the International Reading Association. Este artículo fue publicado originalmente en inglés en *Reading Research Quarterly*, 37 (3), 248-277. Agradecemos a los editores su autorización para publicarlo en nuestra revista. El artículo fue traducido por José Luis Dumont en consulta con la autora, La "International Reading Association" no tomó parte en la traducción ni garantiza la exactitud de la misma. La traducción fue revisada y corregida por Vanessa Courleander.
2. En este artículo, las referencias a la *alfabetización* (traducido del inglés: *literacy*) van más allá del sentido básico de leer y escribir, cubriendo también las distintas formas en que la gente usa la palabra escrita y diferentes modalidades de comunicación para alcanzar objetivos sociales (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000). En este sentido, el uso del término *alfabetización* en este artículo es influenciado por el trabajo de Paulo Freire y el concepto de que "leer," debería implicar siempre la idea de "leer el mundo," y no solo "leer las palabras."
3. N.d.T.: "Afroamericanos" es un término utilizado para referirse a los estadounidenses de raza negra.
4. N.d.T.: Gee eligió el término "storyline" para referirse a los modelos culturales o tramas socioculturales.
5. N.d.T.: El Diploma de Equivalencia General o GED por sus siglas en inglés, es el certificado que se otorga a aquellos adultos que, habiendo abandonado la escuela, retoman y completan su educación elemental.

REFERENCIAS

- ALLEN, J., BROWN, S. & RIDDELL, S. (1998). Permission to Speak?; Theorizing special education inside the classroom. In C. Clark, A. Dyson, & A. Millard (Eds.) *Theorizing special education* (pp. 21-31). New York: Routledge.
- ANDERSON, A., & STOKES, S. (1984). Social and institutional contexts of literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith (Eds). *Awakening to literacy* (pp. 24-37). Portsmouth, NH; Heinemann.
- ANDERSON, A., TEALE, W.B., & ESTRADA, E. (1980). Low income children's preschool experience: Some naturalistic observations. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 2(3), 59-65.
- AU, K. (1981). Participation structures in a reading lesson with Hawaiian children: Analysis of a culturally appropriate instructional event. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 91-115.

- AUERBACH, E. (1989). Toward a social-contextual approach to family literacy. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-181.
- BARTON, D., & HAMILTON, M. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. New York: Routledge.
- BARTON, D., & HAMILTON, M., & IVANIC, R. (Eds). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London:Routledge.
- BENVENISTE, E. (1971). Subjectivity in language. In E. Benveniste, *General problems in linguistics* (pp. 223-230). Miami, FL: University of Miami Press.
- BLOOME, D., KATZ, L., SOLSKEN, J., WILLETT, J., & WILSON-KEENAN, J. (2000). Interpellations of family/community and classroom literacy practices. *Journal of Educational Research* 93, 155-163.
- BLOOME, D., & TALWALKAR, S. (1997). Critical discourse analysis and the study of reading and writing. *Reading Research Quarterly*, 32, 104-112.
- BOURDIEU, P. (1977). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- BURAWOY, M. (1991). Restructuring social theories. In M. BURAWOY (Ed)., *Ethnography unbound: Power and resistance in the modern metropolis* (pp.8-27). Berkeley, CA: University of California Press.
- BUTLER, J. (1990). *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- CARGER, C. (1996). *Of borders and dreams*. New York: Teachers College Press.
- CHOUILIARAKI, L., & FAIRCLOUGH, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.
- COLLINS, J. (2001). Selling the market: Educational standards, discourse and social inequality. *Critique of Anthropology*, 21, 143-163.
- CUSHMAN, E. (1998). *The struggle and the tools: Oral and literate strategies in an inner city community*. New York: SUNY Press.
- DAVIES, B. (1993). Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities. Cresskill, NJ: Hampton.
- DAVIES, B., & HARRE, R. (1990). Positioning: The discursive production of self. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43-63.
- DELPIT, L. (1996). The politics of teaching literate discourse. IN W. Ayers & P. Ford (Eds). *City kids, city teachers: Reports from the front row* (pp.219-2227). New York: New Press.
- DERRIDA, J. (1974). *Of grammatology*. (Gayatri Chakravorty Spivak, Trans. Baltimore: John Hopkins.
- EMERSON, R., FRETZ, R. & SHAE, L. (1995). *Writing ethnographic fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1989). *Language and power*. London:Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (1992a). *Discourse and social change*. Cambridge, England: Polity Press.
- FAIRCLOUGH, N. (1992b). Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293.

- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. New York: Longman.
- FAIRCLOUGH, N. (2000). Discourse, social theory and social research. *Journal of Sociolinguistics*, 4(2), 163-195.
- FAIRCLOUGH, N., & WODAK, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. VAN DIJK (Ed.) *Discourse as social interaction: Vol. 2* (pp. 258-284). Thousand Oaks: Sage.
- FOUCAULT, M. (1972). *The archeology of knowledge and the discourse on language*. New York: Pantheon.
- GEE, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- GEE, J. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- GEE, J. (2001, February). *Critical literacy as critical discourse analysis*. Paper presented at the Critical Literacy Task Force meeting at TESOL, St. Louis, Mo.
- GILBERT, P. (1992). Narrative as gendered social practice: In search of different story lines for language research. *Linguistics and Education* 5, 211-218.
- GILBERT, P. (1997). Discourses on gender and literacy. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.) *Constructing critical literacies* (pp. 69-75). Cresskill, NJ: Hampton.
- HALLIDAY, M., & HASAN, R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language as a social semiotic perspective*. Oxford, England: Oxford University Press.
- HAMILTON, M. (2000). Expanding the new literacy studies: Using photographs to explore literacy as social practice. IN D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.) *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 16-34). New York: Routledge.
- HARRE, R., & GILLET, G. (1994). *The discursive mind*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HEATH, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in community and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- HODGE, R., & KRESS, G. (1979). *Language as ideology*. London: Routledge.
- KNOBEL, M. (1999). *Everyday literacies: Students, discourses, and social practice*. New York: Peter Lang.
- KRAIS, B. (1993). Gender and symbolic violence: Female oppression in the light of Pierre Bourdieu's theory of social practice. In C. Calhoun, E. Lipuma, & M. Postone (Eds.). *Bourdieu: Critical perspectives* (pp. 156-177). New York: Policy Press.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). The dreamkeepers: Successful teachers of African American children. San Francisco: Jossey-Bass.
- LAREAU, A. (1989). Home advantage. Social class and parental intervention in elementary education. New York: Falmer Press.
- LECOMPTE, M., & PREISSLE, J. (1997). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). San Diego: Academic Press.
- LEWIS, C. (en prensa). *Literary practices as social acts: Power, status, and cultural*

- norms in the classroom*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- LINCOLN, Y., & GUBA, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. New York: Sage.
- LUKE, A. (1995). Texts and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21, 3-48.
- LUTTRELL, W. (1997). *School-smart and mother-wise: Working class women's identity and schooling*. New York: Routledge.
- MACE, J. (1998). *Playing with time: Mothers and the meaning of literacy*. London: UCL Press.
- MCCARTHEY, S. (2000). Home-school connections: A review of the literature: *Journal of Educational Research*, 93, 145-153.
- MCINTYRE, E., ROSEBERRY, A. & GONZALEZ N. (Eds.). (2001). *Classroom diversity: Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- MEHAN, H. (1996). The construction of an LD student: A case study of the politics of representation. In M. Silverstein & G. Urban (Eds.), *Natural histories of discourse* (pp. 253-276). Chicago: University of Chicago Press.
- MILES, H., & HUBERMAN, A. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). New York: Sage.
- MISCHLER, E. (2000). *Storylines: Craftartists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MOJE, E.B. (2000). Changing our minds, changing our bodies: Power as embodied in research relations. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13, 25-38.
- MOLL, L., AMANTI, C., NEFF, D., & GONZALEZ, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice*, 31, 132-141.
- MOLL, L., & GONZALEZ, N. (1994). Lessons from research with language minority children. *JRB: A Journal of Literacy*, 26, 439-456.
- MUSPRATT, S., LUKE, A., & FREEBODY, P. (1997). *Constructing critical literacies. Teaching and learning textual practices*. Cresskill, NJ: Hampton.
- NEUMAN, S., & CELANO, D. (2001). Access to print in low income and middle income communities. *Reading Research Quarterly*, 36, 8-27.
- ORELLANA, M. (1999). Good guys and "bad" girls: Identity construction by Latina and Latino student writers. En M. Bucholtz, A. Liang, & L. Sutton (Eds.). *Reinventing Identities: The gendered self in discourse* (pp. 64-82). New York: Oxford University Press.
- PECHEUX, M. (1975). *Language, semantics, and ideology*. New York: St. Martin's Press.
- PURCELL-GATES, V. (1996). Stories, coupons, and the TV Guide: Relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly*, 31, 406-428.
- ROCKHILL, K. (1995). Gender, language, and the politics of literacy. En B. Street (Ed.). *Cross cultural approaches to literacy*. (pp. 156-175). Cambridge, England, Cambridge University Press.

- ROGERS, R. (2004). *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- RUBIN, H., & RUBIN, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SAWIN, P. (1999). Gender, context, and the narrative construction of identity: Rethinking models of "Women's Narrative." En M. Bucholtz, A. Liang, & L. Sutton (Eds.). *Reinventing identities: The gendered self in discourse* (pp. 241-258). New York: Oxford University Press.
- SCRIBNER, S., & COLE, M. (1981). Unpackaging literacy. En M.F. Whitman (Ed.), *Writing: The nature, development, and teaching of written communication* (pp. 71-87). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- SILVERSTEIN, M., & URBAN, G. (1996). *Natural histories of discourse*. Chicago: University of Chicago Press.
- SLEMBROUCK, S. (2001). Explanation, interpretation, and critique in the analysis of discourse. *Critique of Anthropology*, 21, 33-58.
- SPRADLEY, J. (1980). *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace Jovanovich.
- STREET, B. (Ed.) (1995). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- STUCKEY, E. (1991). *The violence of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- TAYLOR, D. (1983). *Family literacy: Young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- TAYLOR, D., & DORSEY-GAINES, C. (1988). *Growing up literate: Learning from inner city families*. Portsmouth NH: Heinemann.
- TEALE, W. (1986). Home background and young children's literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 173-206). Norwood, NJ: Ablex.
- URWIN, C. (1998). Power relations and the emergence of language. En J. Henriques, W. Holloway, C. Urwin, C. Venn, & V. Walkerdine (Eds.), *Changing the subject: Psychology, social regulation and subjectivity* (pp. 264-322). London: Methuen.
- VALDES, G. (1996). *Con respecto: Bridging the gap between culturally diverse families and schools*. New York: Teachers College Press.
- WALKERDINE, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. New York: Verso.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H. (1995). Discourse analysis. A critical review. *Language and Literature*, 4(3), 57-69.
- WIDDOWSON, H. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. *Applied linguistics*, 19 (1), 136-151.
- WODAK, R. (Ed.). (1997). *Gender and discourse*. London: Sage.
- YOUNG, J.P. (2000). Boy talk: Critical literacy and masculinity. *Reading Research Quarterly*, 35, 312-337.

REBECCA ROGERS es profesora asociada en el Colegio de Educación en la Universidad de San Louis Missouri. Su investigación se centra en la crítica de la alfabetización del aprendizaje y la enseñanza para toda la vida. Su libro de 2003, *A Critical Discourse Analysis of Family Literacy Practices: Power in and out of Print* recibió el Premio Edward Fry Book por la contribución a la investigación de la alfabetización. Ella es co-autora, con Cheryl Dozier y Peter Johnston, de *Critical Literacy, Critical Teaching: Tools for Preparing Responsive Teachers* (2005) y del libro *Designing Socially Just Learning Communities: Critical Literacy Education across the Lifespan* a publicarse en 2009. Puede ser contactada en la Universidad de San Louis Missouri, 369 Marillac Hall, One University Boulevard, San Louis, MO 63121-4400, USA

Correo electrónico: rogersrl@umsl.edu o rogers3948@aol.com

Planilla de recolección de datos

<i>Fuente de Datos</i>	<i>Año</i>	<i>Dominio</i>	<i>Cantidad/Duración</i>
Notas de Campo	1996-1997	Escuela	Dos veces por semana. Observaciones de 3 horas.
	1997-1998	Aula de educación básica de adultos Hogar	Una vez por semana/Observación de 1 hora
		Escuela	Una vez por semana/Observación de 1 hora
		Aula de educación básica de adultos Aula primaria de Lengua y Literatura	Dos veces por mes, observación de 1 hora
		Aula de recuperación de lectura Reuniones en la escuela Reunión del CED	A lo largo del estudio
	1998-1999	Hogar	Una vez por semana/observaciones de 3 horas
		Escuela Aula de EBA	Una vez por semana/Observación de 1 hora
		Aula de Matemáticas y ciencia de la escuela media Asambleas, ceremonias de reconocimiento, graduaciones	Dos veces por semana/Observaciones de 1 hora A lo largo del estudio
Entrevistas	1996-1997	Maestra del aula de EBA June Treader	2 entrevistas/2 horas 2 entrevistas formales/1 hora
Formal			2 entrevistas estructuradas /1 hora
Semi-estructuradas	1997-1998	Hogar	
No-estructuradas		June Treader	4 entrevistas semi-estructuradas/30 minutos
(Todas las entrevistas han sido grabadas en cinta excepto dos, marcadas con *)		Vicky Treader	5 entrevistas informales/30 minutos 2 entrevistas estructuradas/1 hora
			8 entrevistas informales/30 minutos
			4 entrevistas semi-estructuradas/30 minutos
		Lester Treader	2 entrevistas estructuradas/1 hora
		Escuela	
		Maestra de Lengua y Literatura de Vicky	2 entrevistas estructuradas/2 horas
		Maestra de recuperación de lectura de Vicky	2 entrevistas estructuradas/3 horas
		Maestra de EBA de June	1 semi-estructurada/45 minutos *
		Consejero guía de June	1 semi-estructurada/45 minutos *
		1998-1999	Comunidad
		Concédjal Clerigo (x2)	2 estructuradas/6 horas 1 estructurada/2 hora
		Presidente de la asociación de maestros y padres.	1 estructurada/20 minutos
		Barbero	1 semi-estructurada/45 minutos
		Cura	1 estructurada/2 horas
		Trabajador en una coalición comunitaria	1 estructurada/2 hora
		Entrevistas de Investigación de Acción. (??)	6 entrevistas estructuradas/ 6 horas
		Hogar June Treader	1 entrevista formal/45 minutos 4 entrevistas semi-estructuradas/30 minutos
		Vicky Treader	10 entrevistas informales/30 minutos
		Escuela Maestra de educación especial de Vicky Consejero guía de Vivky	1 entrevista estructurada/1 hora 1 entrevista semi-estructurada/1 hora

Grupo de Lectura	1997-1998	Casa de los Treaders	Una vez por semana/1-2 horas
Todas las interacciones del grupo de lectura fueron grabadas en cinta de audio		Biblioteca	Una vez por semana/1-2 horas
	1998-1999	Casa de los Treaders	
<i>Recolección de Documentos</i>		Biblioteca	
	1996-1997	Salón de EBA e información del censo escolar	La recolección de documentos fue continua a lo largo de las tres fases del estudio
	1997-1998	Casa de los Treaders, escuela y comunidad	
	1998-1999	Casa de los Treaders, escuela y comunidad	
Fotografías	1997-1998	Casa de los Treaders, escuela y comunidad	Las fotos fueron usadas como una fuente continua de datos
	1998-1999	Casa de los Treaders, escuela y comunidad	
Diario del Investigador	1996-1997	Memos analíticos	Escribí en mi diario del investigador después de cada visita de campo.
		Reuniones con pares	
	1997-1998	Conexiones con la literatura	
		Percepciones teóricas	
	1998-1999	Preguntas	
		Dudas	
		Cambios en el diseño de la investigación	

Convenciones y Marco del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Convenciones para transcripciones

[unidades de mensaje]

[pausas por tópicos]

/	pausa de 1 segundo
[superposición en la conversación
(inaud)	palabras no claras (inaudibles)
CAPS	leyendo de un documento escrito a máquina
[]	Comentarios interpretativos

Convenciones de codificación (ACD)

Negrita	local
<u>Subrayado</u>	institucional
<i>Itálica</i>	Societal

Definiciones (ACD)

Local

El dominio local representa la interacción específica bajo análisis. Dentro de este dominio, existe la suposición de que el lenguaje trabaja ideológicamente a través del uso de convenciones a nivel del texto tales como vocabulario, gramática y propiedades de interacción de los textos. Por ejemplo, el uso de pronombres en tercera persona podría señalar un distanciamiento o una objetificación.

Las preguntas que el análisis podría plantear están a nivel de: ¿Cuáles son las señales a nivel microscópico del texto que significa poder y autoridad? ¿Cómo es el poder formado y transformado a través de las pequeñas unidades lingüísticas de los textos?

Institucional

El dominio institucional representa el segundo dominio de abstracción de cómo el nivel local contiene al nivel institucional. Dentro de este dominio, el análisis asume que hay patrones de producción, consumo, distribución, negociación y transformación de conocimiento, conectados a esferas institucionales (e.j. escuela, museos, cortes). Estos patrones señalan relaciones entre y a lo largo del discurso y la acción social. El analista puede hacerse estas preguntas: ¿Cómo está la persona construyendo la institución de la cual el/ella habla? ¿Cuál es su relación con este conocimiento? ¿Cuál es el orden de producción, consumo y distribución de textos? ¿Cómo dan forma las instituciones a su discurso?

Social

El nivel social representa un tercer dominio de abstracción. El analista asume que el lenguaje trabaja a un nivel ideológico a fin de crear y sostener el posicionamiento de sujetos. Existen sistemas más grandes de significado construyendo esa función a un nivel social o de discurso. El analista podría verlos como grandes sistemas de Discurso, tales como discurso de la pobreza, Discurso de los que están en peligro, o discurso de discapacidades. Dentro de este dominio el analista puede preguntarse: ¿En qué formas este texto significa un sistema mayor de construcción de significado? ¿Cómo son las identidades creadas, mantenidas, negociadas y transformadas?

APÉNDICE C

Carta a la Municipalidad.

Honorable Intendente
Ayuntamiento
New York

Estimado Sr.

Adjunto encontrará una demanda relativa a la colocación de un semáforo en la intersección de la calle _____ y _____, la cual es enviada por residentes preocupados del área.

La seguridad de nuestros jóvenes y la falla de vuestra administración de responder efectivamente a los problemas de tráfico que fueron previamente expuestos, han llevado a los residentes a enviar esta demanda y a pedirle a Ud. que responda efectivamente a ella.

De hecho, la velocidad de los automóviles transitando en esta parte de nuestra ciudad ya ha conducido a condiciones peligrosas y el creciente número de jóvenes que vive en el área está siendo amenazado por la velocidad excesiva con la que los conductores se desplazan en nuestras calles.

Por lo tanto, le pido a su administración que tome pronta acción para atender a este importante tema, ubicando el muy necesitado semáforo en esta intersección tan transitada. Le estoy también renovando mi solicitud de que su administración haga respetar los límites de velocidad a lo largo de la calle _____ y en particular en la calle _____, Calle _____, Avenida _____, y Calle _____.

Espero su pronta atención a este asunto.

Sinceramente

Cc: División seguridad en el tráfico.

Residentes de la calle _____

Transcripciones de la Reunión del CEE y orden de los Discursos

Participantes	Orden del discurso	Diálogo en unidades de mensaje
Presidente del comité (SS)	Local:	15 DS: después de recibir la derivación
	Selección del tema	16 le pedimos al psicólogo de nuestra escuela
	Apertura	17 que haga una evaluación completa,
	Toma de turnos	18 observaciones
		19 y también MM (terapista del la dicción)
	Institucional:	20 nuestro terapeuta del lenguaje y la dicción
	Prueba	21 que realices algunas pruebas.
	Posiciones institucionales	22 por lo tanto voy a empezar con [psicólogo]
		23 para revisar su evaluación
	Social:	24 y luego [terapista de la dicción],
	Individual/social	25 si les parece bien.
Psicóloga (ER)	Local:	Discurso de deficiencias
	Identificando el problema	76 EB: ella a menudo tenía dificultades para entender instrucciones,
	Uso del pronombre/distanciamiento	77 ella a menudo pedía aclaraciones
		78 cuando yo le daba una instrucción.
	Institucional:	79 Um, el desempeño de Vicky en la prueba de inteligencia
	Acceso a registros	80 está or debajo del rango promedio
	Paradigmas de las pruebas	81 comparado con otros niños de su edad.
		82 Um, ella demostraba deficiencias significativas
		83 en su verbal
		84 y su no verbal,
		85 disculpe [aclarándose la garganta],
		86 su habilidad de razonamiento no verbal.
		87 cuando se requiere mucha interpretación,
		88 yo creo que la dificultad
		89 que ella tiene
		90 con su desarrollo del lenguaje
		91 realmente interfiere
		92 con su desempeño.
		120 Ella tiene dificultad comprendiendo
		121 e interpretando el lenguaje
		122 que es usado en problemas de palabras.
		123 en ortografía,
		124 ella calificó promedio bajo
		125 y similar a un nivel de fin de cuarto grado
		126 No obstante, sus habilidades para decodificar palabras califican
		127 a un nivel de segundo grado
		128 y son consideradas por debajo del promedio
		129 para su grado.
		130 Um, yo creo que cuando ella está decodificando palabras
		131 ella miraría a las primeras letras
		132 y adivinaría la palabra.
		137 Su comprensión de lectura está por debajo del promedio,
		138 alrededor de un nivel de tercer grado.
		143 Vicky recibió una calificación por debajo del promedio
		144 en su muestra de escritura
		145 que fue tomada durante las pruebas.
Terapeuta del lenguaje y la dicción (MN)	Local:	185 MM: le dí a Vicky tres pruebas diferentes.
	Deficiencias del lenguaje y la dicción	186 la primera prueba fue de comprensión de las palabras que ella oía.
	Uso del pronombre/distanciamiento	187 es una prueba de sólo una plabra de vocabulario receptivo.
		188 ella tuvo un montón de dificultades

	Institucional:	189 aún para entender el vocabulario.
	Paradigmas de las pruebas	190 Um, luego le dí una prueba
	Producción/consumo	191 que evaluaba tanto su
	De información sobre Vicky	192 comprensión del lenguaje.
		193 y luego su uso del lenguaje.
	Social:	194 sus habilidades receptivas
	Discurso de deficiencias	195 y sus habilidades expresivas, del lenguaje.
		196 ella realmente tuvo algunas dificultades
		197 entendiendo
		198 y procesando algunas informaciones
		199 pero aún sus habilidades expresivas
		200 eran aún más bajas.
		205 no es que ella no pueda comunicarse con la gente.
		206 es simplemente que ella no utiliza
		207 los tipos de oraciones
		208 que ella debería
		209 y el vocabulario
		210 que ella debería
		211 para un niño de su edad.
		212 por ella tanto ella realmente tiene
		213 una deficiencia en sus habilidades del lenguaje
		214 que está afectando su desempeño académico
		215 en matemáticas
		216 y lectura .
Investigadora/ maestra de alfa- betización (BR)	Local:	247 BR: ¿Puedo hacer una pregunta?
	Pidiendo permiso para tomar un turno Permiso para hablar); referencia a	248 DS: por supuesto 249 BR: cuando ud dice,
	Pronombres en tercera persona	250 Um, que ella estaba a un nivel de segundo grado en de- codificación.
		251 ¿en que se basa eso?
	Institucional:	252 ¿es consistente
	Recuperación de lectura	253 con sus reportes de recuperación de lectura
	Decodificación a un nivel de segun- do grado	254 del mismo modo?
	Lectura a un nivel de	
	Tercero y cuarto grado	294 BR: la razón por la que pregunta 295 es pues cuando trabajé con ella
	Social:	296 a lo largo del año
	Crítica del discurso de	297 ella ha venido leyendo
	Deficiencias en inconsistencias	298 a un nivel entre un tercer y cuarto grado 299 cuando ella lee libros auténticos.
		300 no estoy segura en cómo es su decodificación en ais- lamiento
		301 porque yo no hago eso
		302 con ella.
Presidente del comité	Local:	419 DS yo creo cuando consideramos nuestros programas dentro del distrito
Psicóloga (SS)	Revisión del soporte disponible	420 siempre empezamos con el menos restrictivo,
	Tiempo futuro	421 lo cual sería una habitación de recursos para soporte, 422 pero con ella um,
	Institucional:	423 con la lectura estando casi
	Programas dentro del distrito	424 tres año por debajo del nivel de grado,
	Entorno	425 creo que en este punto
	Menos restrictivo	426 un entorno de un aula más pequeña
	Habitación de recursos	427 sería apropiado para ella.
	Nivel de grado	
		432 de ésta forma podríamos desarrollar
	Social:	433 un programa donde ella
	Permitiendo y restringiendo	434 tendría 15 estudiantes 435 en una clase con un maestro 436 y un asistente del maestro.

		450 (dirigiéndose a June) y tú has tenido tiempo para pensar en ello.
		451 ¿a ti qué te parece?
June	Decisión	452 J: ////Si ella tiene que ir,
(I)	Subjetividades divididas de	453 ella puede ir.
	Madre/estudiante son evocadas	454 a educación especial.