



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright © 2008
ISSN 1887-4606
Vol 2(3) 2008, 533-572
www.dissoc.org

Artículo traducido

**Narraciones de encuentros
transculturales como marcos de referencia
interpretativos para la lectura de la
*palabra y el mundo****

*Narrations of Cross-cultural Encounters as
Interpretative Frames for Reading Word and
World*

Yolanda J. Majors
Universidad de Illinois

Traducido por Andrea Lizasoain Conejeros

Resumen

Este artículo describe la manera en que un grupo de mujeres afroamericanas leen las relaciones sociales como textos construidos socialmente. Pienso que dicha lectura es una destreza de literacidad, que se practica y perfecciona dentro de las aulas de clase y de las comunidades que las personas que cruzan fronteras culturales¹ desarrollan a través de su participación dentro de comunidades de discursos específicos, así como también mediante su desplazamiento a través de diferentes tipos de comunidades (Majors y Orellana, 2003). Mis conclusiones se basan en un estudio etnográfico de la conversación en una peluquería afroamericana, con el fin de iluminar y, al mismo tiempo, desafiar las nociones de textos, literacidad, contextos letrados y permeabilidad de dichos contextos en relación a la adquisición y utilización de destrezas.

El estudio se enfoca en las actuaciones públicas y en el discurso social de estas mujeres, y en sus lecturas sobre estas actuaciones. Los investigadores del lenguaje y del aprendizaje aseguran que el éxito y el fracaso en la escuela dependen de la capacidad de explorar los procesos de construcción de significado a través de los discursos (Cazden, 2001; Cole; 1996; Delpit, 1995; Gee, 1992; Lee y Majors, 2003). Mi pregunta es, entonces, ¿qué papel juegan los procesos y habilidades para leer claves lingüísticas y paralingüísticas en la facilitación de esta exploración? ¿De qué manera el conocimiento de estos procesos y habilidades como destrezas de lectura iluminan las complejidades que involucra el trabajo social y, posiblemente, académico que realizan los participantes en la construcción de identidades? Y, finalmente, ¿cómo puede dicho conocimiento ayudarnos a identificar mecanismos para desarrollar habilidades de literacidad en la escuela?

Palabras clave: *mujeres afroamericanas, personas que cruzan fronteras culturales, narraciones, lectura social, textos sociales*

Abstract

This article describes how a group of African-American women read social relations as socially constructed texts. Such reading, I think, is a literacy skill, rehearsed and developed within classrooms and communities that cultural border crossers¹ develop through their participation within specific discourses communities, as well as through their movement across different kinds of communities (Majors and Orellana, 2003). I draw from one ethnographic study of talk in an African-American hair salon to both illuminate and challenge notions of texts, literacy, literate contexts, and the permeability of such contexts with regards to skills acquisition and use.

The study focuses on the public performances and social discourse of the women as well as their readings of these performances. Researchers of language and learning have argued that success and failure in school is contingent upon one's ability to successfully navigate processes of meaningmaking through discourses (Cazden, 2001; Cole, 1996; Delpit, 1995; Gee, 1992; Lee and Majors, 2003). I want to ask what role, then, do the processes and skills of reading linguistic and paralinguistic cues play in facilitating this navigation? In what ways does an acknowledgment of these as reading skills illuminate the complexities involved in the social and arguably academic work participants do in constructing identities? And in what ways can such an acknowledgment help us to identify ways to develop school-based literacy skills?

Key words: *African-American women, cultural border crossers, narratives, social reading, social texts*

Introducción

Las personas leen relaciones sociales día tras día en la vida diaria. La mujer afroamericana que espera en la caja de pago del almacén local mientras el vendedor, de género masculino y blanco, escudriña meticulosamente la foto de su identificación... El escolar de primaria mexicano que le explica nervioso a su profesora que su madre no está segura de cómo ayudarlo a hacer sus deberes... La anciana coreana que, cargando las bolsas de sus compras, cruza la calle apresuradamente al tiempo que se acerca un grupo de hombres negros... Todas estas personas leen cultura, clase, género, generación y otras relaciones y actos existentes en el mundo basándose en sus lecturas de estos textos sociales.

Leer un texto social, en el sentido de entenderlo, es ir más allá de su interpretación. Es reconstruir, o más bien, llevar ese texto al nivel de acción o de conciencia, "imitarlo de alguna manera, producir algo en torno a él que resulta nuevo, pero que mantiene una relación clara con el texto original" (Rabinowitz, 1987). La comprensión de las relaciones sociales, entendidas como texto social, se manifiesta en el replanteamiento de ese texto y en hacer públicos tales replanteamientos. Al hacer públicas esas lecturas, los textos sociales vienen a formar parte de un complejo panorama psicológico de acción y conciencia y, por lo general, se representan mediante relatos (Bruner, 1990). De esa manera, se puede sostener que dichas lecturas de las relaciones sociales constituyen *herramientas de literacidad*² (y, en muchos casos, de supervivencia) que requieren habilidades de revisión, improvisación, narración, inferencia y creación/desciframiento del significado social y moral de los acontecimientos (Ochs y Capps, 2001). Son parte de la 'caja de herramientas' psicológicas (Wertsch, 1985), comunitarias (Bruner, 1990), culturales (Swidler, 2001) y lingüísticas (Moll, 1992) de las que todas las personas echan mano para razonar a través de actividades de resolución de problemas (Majors, 2003).

En teoría, todas las personas realizan esta clase de lectura de los textos sociales en lugares donde los acontecimientos locales se contrastan con significados construidos social y culturalmente. Sin embargo, es posible que las destrezas de literacidad para leer las relaciones sociales integradas en estos textos sean intensificadas para los miembros de culturas poco representadas en lo económico, social y educacional, a los que histórica y simultáneamente se les ha negado el poder social, pero que deben explorar distintas instituciones e interrelacionarse con otros grupos que mantienen y ejercitan ese poder. De ahí que las destrezas se entiendan como algo más allá de la capacidad de leer y escribir. Se trata de la tecnología institucional y cultural de la actividad intelectual (Rogoff, 1995), que se cultiva en contextos culturales y lingüísticos particulares. Fortalecer esta destreza

particular de lectura de los textos sociales es desarrollar la capacidad de enmarcar situaciones en dominios específicos, es decir, como relatos sociales (Ochs y Capps, 2001).

Siendo el mundo un constructo social, el texto narrativo forma parte integral del modo en que los individuos le dan sentido al mundo. Este proceso de creación de sentido modela el pensamiento y la acción en formas apropiadas en términos culturales y lingüísticos, que involucran habilidades relevantes para la enseñanza y aprendizaje de dominios específicos (p. ej. Lenguaje y Comunicación en secundaria). Las habilidades requeridas comparten características importantes con lo que algunos llaman esquema literario (Graves y Frederiksen, 1996; Lee, 1992; Van Den Broek, 1994). En contextos sociales construidos cultural y políticamente (como los salones de belleza, barberías y aulas de clase), las personas leen, escriben, conversan y piensan sobre ideas e información reales con el fin de reflexionar y ampliar lo que saben, comunicarse con otros, exponer sus puntos de vista, entender y ser entendidos (Langer, 1987). Leer dentro de contextos sociales involucra la evaluación activa de los participantes de las acciones de los protagonistas. Los participantes interpretan estas acciones, pensamientos y sentimientos a la luz de nociones locales de lo que está bien y lo que está mal, lo que es justo y lo que es injusto.

A continuación, detallo la manera en que un individuo, una mujer afroamericana, narra sus lecturas de cultura, clase y otras relaciones sociales en un tipo de entorno lingüístico: un salón de belleza urbano. También hago una ilustración de la forma en que los participantes de una clase de discurso a su vez leen el relato de la mujer como un modo de planteamiento y resolución de problemas. Creo que tal lectura es una destreza de literacidad que las personas que cruzan fronteras culturales, sean adultas o adolescentes, practican y perfeccionan a lo largo de su participación en discursos específicos contingentes en términos sociales y/o mediante su desplazamiento *a través* de diferentes clases de comunidades discursivas. El término “persona que cruza fronteras culturales” define a los individuos que se desplazan activamente a través de las divisiones (fronteras) que se construyen e imponen social, cultural y políticamente, que sirven para distinguir diferentes grupos culturales o comunidades discursivas (Majors y Orellana, 2003). Reconozco que todas las personas se desplazan a través de límites sociales. Sin embargo, igual que Phelan et al. (1998), hago una diferencia entre las fronteras culturales, lingüísticas y sociales, y los límites sociales:

Las fronteras son elementos de la diferencia cultural neutrales en términos políticos.
(...) Los límites se transforman en fronteras cuando el conocimiento, las destrezas y las conductas de un mundo se valoran y recompensan más altamente que las de otro.
(...) Cuando existen límites (incluso cuando los componentes socioculturales de los

mundos [de los estudiantes] son diferentes), el desplazamiento entre los mundos puede tener lugar con relativa facilidad, es decir, los costos sociales, psicológicos y académicos son mínimos. Por el contrario, cuando los estudiantes encuentran fronteras, el desplazamiento y la adaptación resultan difíciles porque el conocimiento y las destrezas o las maneras particulares de comportarse en un mundo se valoran y estiman más altamente que las de otro mundo. Aunque es posible que los estudiantes exploren las fronteras con aparente éxito, estas transiciones pueden tener costos personales y psicológicos invisibles a los profesores y demás personas (Phelan et al., 1998:10).

La investigación interdisciplinaria sobre el discurso, los géneros orales y la interacción afroamericana ha sido abundante y ha puesto a nuestra disposición algunas perspectivas sobre la construcción social de las lenguas y de la complejidad de los actos de habla (Bajtín, 1981; Goffman, 1974; Gumperz, 1982; Hymes, 1974; Ochs, 1990; Smitherman, 2000). El análisis del cruce de fronteras culturales en relación al uso del lenguaje afroamericano (AA) es significativo y particularmente esclarecedor, en especial si tomamos en cuenta que las normas verbales y los repertorios culturales de las prácticas AA continúan floreciendo “a pesar de los valores de la clase media estadounidense, que critican y, al mismo tiempo, idealizan la cultura y el lenguaje” (Morgan, 1998: 251). El resultado de este dualismo “es una cultura dominante que describe el habla afroamericana como inapropiada, inculta, ininteligible, etc., a la vez que imita y celebra con displicencia su ingenio, vitalidad creativa y resiliencia” (pág. 251). Este análisis hace que los miembros de una cultura no dominante reaccionen a esta dualidad ejerciendo su poder en sus propios términos y por medio de su propio lenguaje. Por otra parte, es la experiencia de la conversación entre pares a través de encuentros transculturales lo que contribuye a los repertorios de prácticas compartidas –basadas en el lenguaje– para iluminar los significados de estas dualidades que tanto ellos como sus hijos deben negociar cada día.

Mientras otros han estudiado las experiencias relacionadas con el cruce de fronteras de adolescentes que negocian su vida familiar, su interacción entre iguales y la escuela, en este artículo considero la clase de cruce cultural que tiene lugar en el período durante el cual las personas negocian una variedad de encuentros transculturales (Bronfenbrennen, 1979). En particular, exploro las destrezas de literacidad específicas para un contexto cultural que se utilizan para cruzar fronteras culturales, lingüísticas y de clase, dentro de las que se incluyen, sin ser las únicas, el reconocimiento de normas y estructuras retóricas, la inferencia, la improvisación y la significación (Booth, 1974; Lee, 1992; Rabinowitz, 1987). Doy a conocer una clase de lectura social y un tipo de experiencia de cruce de fronteras extraídas de un corpus más extenso. Este estudio analiza el relato de un encuentro transcultural de una participante específicamente.

Dicho análisis examina de cerca el uso de las herramientas lingüísticas y culturales de la participante (como actor social) como instrumentos de: (1) resolución de problemas, (2) representación de relaciones y valores canónicos e (3) interpretación y lectura de textos sociales. A partir de este análisis definiendo que:

- las personas que se encuentran en las fronteras entre grupos culturales/comunidades discursivas utilizan herramientas culturales para interpretar las relaciones sociales;
- los relatos de estas lecturas pueden revelar sus destrezas como lectores y escritores de textos sociales;
- las personas leen los textos sociales de maneras diferentes, a través de potencialidades distintas, con grados de destreza, normas lingüísticas y costumbres variados;
- la lectura de las relaciones de poder dentro y a través de comunidades culturales, lingüísticas y de género puede resultar ser una destreza de supervivencia importante.

El poder tiene que ver con las relaciones de diferencia y, en particular, con los efectos que tienen las diferencias en las estructuras sociales. La unidad constante entre el lenguaje y otros factores sociales asegura la interrelación del lenguaje y el poder social de varias maneras; el lenguaje identifica el poder, expresa el poder, está involucrado si existe controversia sobre el poder y es también un desafío para el poder. El poder no deriva del lenguaje, pero el lenguaje se puede utilizar para desafiar al poder, para subvertirlo, para alterar la distribución del poder tanto en el corto como en el largo plazo (Woday y Meyer, 2001).

El estudio

Las investigaciones interdisciplinarias sobre los significados sociales del cabello en la comunidad afroamericana nos han entregado análisis detallados del papel del salón de belleza y de la barbería de las personas negras en ese contexto. En dichas investigaciones se ha documentado la interrelación entre el cabello, las prácticas relacionadas con los estilos capilares y las lecturas públicas de esas prácticas por parte de las personas negras (Banks, 2000; Craig, 1997; Kelley, 1997; Mercer, 1990; Rooks, 1996; Tyler, 1990). Aunque este estudio no trata de las lecturas del cabello en sí, trata de la manera en que el salón mismo como un espacio en el que tales lecturas, así como otras, son hechas públicas, releídas y contestadas.

Por otra parte, los expertos en antropología, lingüística y ciencias políticas cada vez han puesto más atención tanto a la naturaleza de la conversación como a la noción de una experiencia afroamericana común tal y como son dentro del contexto del salón y de la barbería de la comunidad afroamericana (Jacobs-Hueys, 2006; Lacewell-Harris, 2004).

En este estudio de la conversación en el salón de belleza afroamericano se analiza el concepto de lectura social y la noción de una experiencia afroamericana común a través del desenvolvimiento público de mujeres afroamericanas involucradas conjuntamente en conversaciones informales de trabajo³, o *shoptalks* (Majors, 2001, 2003, 2004). Lee (1992, 2004) hace explícito que los hablantes de inglés vernáculo AA utilizan cajas de herramientas culturales al razonar sobre textos escritos y orales complejos. Yo extiendo su trabajo examinando la manera en que las normas discursivas y estructuras participativas de argumentación y narración evidentes en el salón de belleza invitan a la lectura de textos sociales. En este artículo, dirijo mi atención a un aspecto particular de la conversación informal de trabajo: las lecturas narradas de textos sociales de los participantes como intentos de forjar sus propias identidades e ideologías y de solucionar problemas en el contexto de las interacciones transculturales. Las construcciones y lecturas de textos sociales de los individuos se constituyen y narran mediante la conversación en el salón de peluquería, conversación que refleja el posicionamiento racializado, de género y de clase social de los participantes. El relato de la experiencia personal es un elemento que resulta importante enfatizar. En el contexto del salón de belleza afroamericano, el relato cumple un papel significativo en la enmarcación y creación del contexto así como en el descubrimiento del posicionamiento de los actores sociales. Al mismo tiempo, devela las ideologías y supuestos institucionales inherentes a esos posicionamientos: “Cuando una persona se encuentra con otra, proyecta una definición de la situación y, de ese modo, afirma implícita o explícitamente ser una clase de persona. [Dentro del relato] el ser, como personaje representado, emerge como un subproducto de los procesos interactivos del mantenimiento de una definición de la situación” (Miller et al., 1990: 295).

En este estudio se busca, primero, abordar temas relacionados con la identidad que tienen un impacto en la enseñanza y el aprendizaje de los miembros de grupos de minorías culturales, en particular, de los afroamericanos, específicamente (Majors, 1998, 2003, 2004). No obstante, como investigadora, profesora, miembro de la comunidad y defensora de la justicia social, creo que este trabajo invita a tomar conciencia sobre una clase de compromiso que constituye un espacio híbrido crítico en el salón, donde los participantes parecen rechazar los formatos prescritos para determinar cuál es el problema, en términos sociales, en favor de maneras

improvisadas para determinar y enfrentar estos problemas. Dentro de este espacio híbrido crítico, los participantes reconocen y comprenden el mundo más allá del local y llevan ese reconocimiento y comprensión a su propio espacio, en el que el texto oficial es alterado (improvisado) y las cosas se hacen de una manera diferente. Los textos alterados funcionan como guiones emergentes (Schank y Abelson, 1977) dentro de este espacio y constituyen planes de actuación contruidos socialmente y orientados hacia un objetivo, que ofrecen mecanismos alternativos de resolución de problemas que, a veces, rivalizan. Estos guiones presentan mecanismos inherentes de resolución de problemas que posibilitan la co-construcción de un texto narrativo crítico, aparte de los mecanismos deseados por el texto oficial o institucional.

En segundo lugar, este trabajo ilustra cómo, mediante las tradiciones narrativas, los actores sociales razonan y *representan* lo canónico –esos valores, ideas y maneras de actuar y de pensar que se institucionalizan en las historias culturales. En este sentido, el relato funciona como un vehículo con el que representar el texto alterado, con el fin de reflejar y crear sistemas de comprensión y valoración para los individuos de contextos específicos, en los que se comprenden a sí mismos en relación con el mundo. Tanto los participantes como los no participantes (que a menudo incluyen a jóvenes) “crean un medio para expresar y comprender quiénes son a lo largo de su participación diaria en las prácticas narrativas organizadas por la cultura, en las que se relatan las experiencias personales (...) los relatos de la experiencia personal pueden resultar especialmente útiles como medio de tener acceso a las proposiciones implícitas sobre el ser” (Miller et al., 1990: 308).

En tercer lugar, muchos alumnos poco representados en términos culturales (estoy pensando en los estudiantes AA de enseñanza secundaria con los que trabajo actualmente como profesora de aula) siguen experimentando disonancia: marginalización y fracaso académico dentro de los sistemas de educación. Mi creencia es que una enseñanza y un aprendizaje sensibles a las diferencias culturales exigen el diseño de espacios educativos de naturaleza híbrida de modo que vinculen las estructuras y estrategias de participación de la vida diaria de los alumnos con el conocimiento disciplinario generativo y la destreza de literacidad (Lee y Majors, 2000). Supeditadas al desarrollo de estrategias útiles de resolución de problemas (especializadas y sociales) están las conexiones entre las lecturas diarias del mundo por parte de los alumnos y el texto que encuentran en el aula. Las estrategias especializadas para enfrentar un texto también son parte de la tradición de construcción de significados de los relatos que forma parte de las cajas de herramientas de muchos alumnos (como se extenderá en el análisis). Los tipos de razonamientos ilustrados

aquí involucran a, por ejemplo, personas adultas que cruzan fronteras. No obstante, en otro artículo he descrito la manera en que los profesores de aula pueden aprovechar las habilidades relacionadas con esta clase de razonamiento y utilizarlas como instrumentos que sirvan de plataforma para los procesos de razonamiento sobre la palabra y el mundo (Freire, 1997; Lee y Majors, 2003; Majors, 2004, 2006).

Orientación teórica

Para esta mirada centrada en los relatos de encuentros transculturales, el Análisis Crítico del Discurso (ACD), algunas perspectivas de los Estudios de Literacidad Crítica (ELC) y la Teoría Racial Crítica (TRC) constituyen un conjunto de ópticas conceptuales a través de las cuales examino la experiencia de un conjunto de ‘personas que cruzan fronteras’: mujeres adultas en el salón de belleza. El ACD permite una perspectiva útil para considerar las complejas relaciones entre la construcción social de un texto, oral y escrito, y el mantenimiento o interrupción del poder. Como herramienta teórica y metodológica, el ACD dirige nuestra atención tanto a los procesos y estructuras sociales dentro de la conversación informal de trabajo (*shoptalk*) que dan origen a la producción de texto, como a las estructuras y procesos de ésta a través de los cuales los participantes, como sujetos históricos y sociales, crean significados en sus interacciones con textos (Fairclough, 1995; Van Dijk, 1993; Wodak y Meyer, 2001). Los conceptos interconectados de poder, historia e ideología son inherentes a este examen.

Además, el ACD dirige nuestra atención a la manera en que las capacidades para utilizar diferentes códigos y registros lingüísticos y paralingüísticos, incluidos el inglés vernáculo AA, actúan como herramientas cognitivas de mediación a través de las cuales los participantes activos se comunican para alcanzar objetivos particulares (Gee, 1992; 1993; Gee et al., 1996). Desde esta perspectiva, los discursos se consideran como “maneras de comportarse, interactuar, valorar, pensar, crear, hablar, escribir y ‘leer’, las que constituyen ilustraciones aceptadas de roles específicos llevados a cabo por grupos de personas determinados” (Hull and Schultz, 2002:21). Una perspectiva del discurso como una forma de práctica social me permite considerar el “texto en contexto” (Van Dijk, 1977), así como también los papeles, identidades sociales y perspectivas sociales bastante complejos desde los cuales las personas son invitadas (llamadas) a hablar, escuchar, actuar, leer, escribir, leer [*sic*], pensar, sentir y valorar de ciertas maneras características e históricamente reconocibles en combinación con sus propios estilos y creatividad individuales (Bourdieu, 1979, 1990; Foucault, 1980; Gee et al., 1996). El ACD me permite observar el discurso y

el lenguaje en su uso y también como una forma de ‘práctica social’: “Describir el discurso como práctica social implica una relación dialéctica entre un acontecimiento discursivo particular y las situaciones, institución(es) y estructuras sociales que lo moldean: el acontecimiento discursivo es modelado por [las mujeres en el salón], pero también las modela a ellas” (Wodak, 1996: 15).

Los Estudios de Literacidad Crítica (ELC) me ofrecen un segundo conjunto de ópticas conceptuales para la comprensión de textos sociales y la lectura de las relaciones sociales insertas en ellos como construcciones sociales. Los ELC abordan la literacidad como una realidad múltiple y situada dentro de prácticas socioculturales; el discurso en conexión con nociones de poder culturalmente situadas y los textos como funciones de representación de ciertas ideologías (Barton y Hamilton, 1998; Gee, 1997; Lankshear, 1997; Street, 2000). Los ELC enfatizan el hecho de que las prácticas de literacidad no son destrezas cognitivas neutras, sino que herramientas sociales y culturales para construir significado, formar identidades y representar ideologías en el mundo social.

Como un colectivo inherente de valores, creencias y prácticas que impone un orden en el mundo, las personas representan las ideologías. Éstas se utilizan para competir por el dominio y algunas se vuelven más importantes y más dominantes que otras. Las que son dominantes les sirven a las clases dominantes o a los que tienen el poder (Fairclough, 1995). Las ideologías no solo se establecen como un ordenamiento del mundo, sino que también llegan a abarcarlo todo y a resultar “naturales”, de modo que las damos por sentadas. De esta manera, se vuelven concepciones hegemónicas y modeladoras del mundo incluso para aquellos que se encuentran al margen y oprimidos frente a perspectivas ideológicas dominantes (Gramsci, 1971) (Tucker-Raymond, 2006:42).

Una de los primeros pasos en la práctica de la conciencia crítica, un objetivo de la literacidad crítica (Freire, 1997) es poner en jaque la manera en que son las cosas y reconocer que las cosas pueden ser de muchas otras maneras posibles. Esta perspectiva da cuenta de mi comprensión de las prácticas de literacidad, así como también del foco de atención en los relatos culturales del presente artículo.

Como señala Gilbert (1993), los relatos “tienen un papel funcional en nuestra cultura: vivimos una buena parte de nuestras vidas bajo el poder de varias historias y es a través de las historias que nos posicionamos en relación a otros, así como también somos nosotros mismos posicionados por las historias de nuestra cultura”. De acuerdo con Bruner (1990), “nuestro sentido de la normativa se nutre en el relato, pero también nuestro sentido de ruptura y excepción” (pág. 12). Los relatos orales que examinamos en este artículo posibilitan un espacio por el cual se pueden construir y expresar las identidades, así como también se pueden resistir y remodelar.

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) expanden la idea tradicional de literacidad para incluir la interacción social como texto. Así como la lectura funcional, la lectura social de los textos orales en interacción implica muchas y variadas destrezas dependiendo del quehacer y del propósito. Sin embargo, a diferencia de la lectura funcional, la lectura social depende mucho de la destreza de inferencia conversacional (Gumberz, 1999). Las personas ilustran indirecta o implícitamente una comprensión (lectura) de lo que se dice (texto narrativo oral) mediante las reacciones verbales y no verbales mediante la manera en que se construye (narra) lo que se escucha (lee). La lectura de textos orales está esencialmente ligada a nociones de cultura, clase y relaciones sociales. En el salón de belleza, la lectura social de cultura, clase y relaciones sociales en textos narrativos orales no solo es una destreza que tiene lugar dentro de este contexto, sino que también constituye una herramienta práctica de resolución de problemas prácticos/cotidianos. No obstante, no constituye la única destreza. La realidad humana es muy compleja y, por lo tanto, no puede reducirse a dominios analíticos únicos. Aunque el discurso es uno de los muchos dominios que contribuyen a lo que significa saber en el salón, ciertamente, existen otros que vale la pena explorar. Por ejemplo, la expresión de valores, el trabajo técnico, el desarrollo de las habilidades manuales a lo largo del tiempo y el trabajo de la memoria con respecto a la habilidad, todos contribuyen a la estructura del salón de belleza como un ambiente idóneo para el aprendizaje (Cazdenm 2001; Cole, 1996; Delpit, 1995).

Al mismo tiempo, la Teoría Racial Crítica (TRC) (Crenshaw et al., 1995; Delgado y Stefancic, 2000) nos recuerda que debemos tomar en cuenta la raza de manera directa y personal en estos relatos, con el fin de examinar conjeturas tácitas sobre el privilegio y el poder. En este artículo, me concentro en el relato de la experiencia transcultural que ha tenido lugar en actuaciones orales espontáneas. Estos relatos revelan la postura ideológica y los patrones de percepción de los hablantes y se pueden caracterizar como actuaciones de identidad en las que los hablantes se entienden a sí mismos en relación con sus audiencias; aunque la ideología puede referirse a formas y procesos sociales dentro de los cuales –y a través de los cuales– las formas simbólicas circulan en el mundo social (Thompson, 1990). El estudio de la ideología se entiende aquí como un examen de los modos en que los participantes representan el poder mediante la construcción y transmisión de significado por medio del relato; relato que altera las conjeturas e identidades. Estos relatos pueden servir de herramientas poderosas para mantener y, al mismo tiempo, destruir modos de pensar relativos a la raza, la clase, el género y el poder. La TRC da cuenta de mis esfuerzos por poner en jaque las relaciones de poder

inherentes entre los hablantes de razas, edades y posiciones sociales distintas.

Como una forma de erudición oposicionista, la TRC desafía el uso de las experiencias de los estadounidenses blancos de descendencia europea como la normativa estándar; por el contrario, la TRC basa su marco conceptual, en parte, en las experiencias contextuales distintivas de las personas de color y de opresión racial, por medio de la utilización del lenguaje como conocimiento de la narración literaria y de la narración de historias para desafiar la construcción social de identidad, raza y poder. Es a través del relato que las personas son capaces de resistir al discurso dominante al mismo tiempo que le dan voz al agravio racial. El fenómeno de cruce de fronteras exige una investigación sobre la manera en que las personas enfrentan estas experiencias particulares y, como tales, en el modo en que se desarrollan los procesos de construcción de significados de las personas que cruzan fronteras, específicamente por medio del uso del relato. Debido a que el relato es un aspecto relevante de la comunicación cultural en las comunidades afroamericanas, como tal, está íntimamente ligado a las cajas de herramientas culturales de las personas como la Sra. Addie y otras que participaron en este estudio. En consecuencia, el proceso de construcción de relatos como parte de las prácticas culturales es un acto de resistencia al dominio cultural y a las prácticas hegemónicas. Las prácticas narrativas locales se convierten en un recurso en la medida en que el individuo resiste, accede, se apodera o, de alguna manera, utiliza los mensajes relevantes para sí mismo que estas prácticas contienen (Miller et al., 1990).

Metodología

Mi comprensión del fenómeno de la conversación informal de trabajo (*shoptalk*) deriva de una extensa fuente de información cualitativa reunida durante seis años en un estudio etnográfico de varios salones de belleza afroamericanos de Estados Unidos. Hasta la fecha han sido 4. El corpus para el estudio de la conversación informal de trabajo incluye notas de campo basadas en la observación de participante y en estudios etnográficos. Además, se hicieron registros de audio y video durante la observación de participante para dar cuenta de las interacciones de los participantes, la conversación dentro de estas interacciones, las claves lingüísticas y paralingüísticas, la actividad física, incluidos el movimiento y la apropiación del espacio, los atributos físicos de los participantes y las estructuras de participación.

Para este estudio de relatos de encuentros transculturales dentro del contexto del salón de belleza, me concentro en uno de los participantes, la Sra. Addie, a través de la transcripción de entrevistas informales semiestructuradas y de registros de audio de su interacción. En la primera entrevista, la Sra. Addie⁴ tenía 68 años. Fue seleccionada para este estudio particular de destrezas para la lectura de interacciones transculturales porque fue una de las participantes más autoreflexivas y coloridas del estudio. (La conocí cuando esta veterana profesora de primaria apareció en un salón que estaba estudiando vestida con un traje de “esclava” hecho a mano como la heroína cultural Harriet Tubman). Entre las historias que se repetían dentro del salón estaban las de las interacciones transculturales con los estadounidenses blancos.

Los datos obtenidos en el salón se han analizado de varias maneras: análisis de escenarios de actividad (Majors, 2001, 2003), análisis sociolingüístico interaccional (Majors, 2003) y análisis de estrategias de argumentación (Majors, 2006). El foco de análisis son patrones de interacción, macroestructuras semánticas, marcadores lingüísticos, el papel y la estructura de los relatos personales dentro de las estructuras de argumentación –en particular de las que se identifican como relatos transculturales de la experiencia-, y otros géneros de la conversación extraídos de la literatura existente sobre los discursos en inglés vernáculo AA (Foster, 1987; Jacobs-Huey, 1997; Labov, 1972; Morgan, 1998).

Para esta mirada concentrada en la manera en que un participante en una conversación informal de trabajo lee las interacciones transculturales, examiné todos los episodios de interacción y conversación registrados en video, que luego fueron transcritos, así como también las notas de campo tomadas en el salón para analizar su contenido. En este estudio me concentro en un solo episodio, que nos provee de un relato detallado de un encuentro transcultural. Utilizo este relato para identificar el modo en que su estructura contribuye a una dinámica grupal dialógica. Esta estructura narrativa y dinámica grupal nos permite acceder a las lecturas de los participantes de las relaciones sociales y transculturales que pueden no haber sido evidentes en el encuentro real.

También dirijo mi atención a la manera en que la Sra. Addie, como actor social, relata y trata su papel dentro del encuentro. Como una participante que se desplaza por fronteras, la Sra. Addie actúa en dos situaciones sociales, ninguna de las cuales incluye a miembros del otro grupo. No obstante, la observamos dando parte de una situación social (conversación informal de trabajo) que no incluye a los miembros de ninguno de los dos grupos (personas negras y blancas) y sobre un tema directamente relacionado con los ancestros de ambos grupos (la esclavitud en Estados Unidos). Por lo tanto, el modo en que se posiciona en relación

con los demás participantes en los distintos contextos es clave y se lleva a cabo representando múltiples voces e identidades, más que asumiendo las que se le han impuesto. Finalmente, también se considera cómo desmantela las relaciones de poder implícitas en el contexto del encuentro al tiempo que construye, simultáneamente, su propia identidad, que resulta poderosa. Es con el relato de esa experiencia que podemos acceder a las *lecturas* de las relaciones sociales por parte de mujeres adultas afroamericanas. Es también dentro de este relato que podemos ver el potencial de *resolución de problemas* contenido en esas lecturas.

Ahora me refiero a los relatos orales grabados –en vídeo y audio- y transcritos que la Sra. Addie mantuvo dentro de un salón de belleza. Estos relatos orales surgieron espontáneamente durante el curso de las actividades de conversación informal de trabajo de las participantes y se recogieron utilizando aparatos de grabación de imagen y sonido. Los relatos orales de la Sra. Addie dentro de la conversación informal de trabajo permiten conocer la realidad de la participante, así como su lectura de las relaciones sociales de personas adultas que cruzan fronteras. Como sugiere el siguiente análisis, los participantes activos de conversaciones informales de trabajo se encuentran con fronteras sociales, culturales y lingüísticas. Los participantes cruzan esas fronteras lingüísticas de manera colectiva con la ayuda de normas lingüísticas integradas en el inglés vernáculo AA. Es importante tomar nota de la naturaleza de estas normas lingüísticas. La naturaleza integrada de las normas lingüísticas del inglés vernáculo AA hace que ciertas fronteras lingüísticas sean menos visibles para el lector ajeno a este acontecimiento social. Sin embargo, para los participantes del acontecimiento, estas normas sirven de herramientas de resolución de problemas. Como se demuestra con la ilustración siguiente, la utilización de tales herramientas requiere destreza. Un análisis posterior ha revelado que estas destrezas incluyen:

- la comprensión de las reglas del discurso de los modos de las personas negras y de los papeles de los participantes en dicho discurso;
- la comprensión del posicionamiento del hablante en cuanto modelador de su objetivo;
- la capacidad de identificar a la audiencia implicada;
- la comprensión del significado u objetivo subyacente de un texto;
- la comprensión de la coherencia dentro de la generación de inferencias;
- la capacidad de generar respuestas a declaraciones dentro de un relato;

- la capacidad de asumir papeles (y de entrar y salir de ellos dentro del discurso) mediante la apropiación de términos contextualizados, con el fin de construir un conocimiento experto y de representar una postura epistémica.

En la narrativa ofrecida por la Sra. Addie, tomo en cuenta tanto aspectos receptivos como productivos de sus relatos de encuentros transculturales, es decir, la lectura y la producción oral de textos sociales.

Cabe subrayar que en el contexto del salón, la conversación informal de trabajo es específica tanto en términos situacionales como culturales. Se refiere a la conversación que tiene lugar en muchos salones de belleza afroamericanos (y posiblemente también en barberías) entre los participantes habituales, los que utilizan normas discursivas compartidas con una base histórico-cultural bien establecida. En la ilustración de una conversación informal de trabajo que expongo a continuación, la Sra. Addie narra sus *experiencias* al estar en zonas de contacto, pero su relato es representado a una audiencia que comparte un conjunto esencial de experiencias y normas lingüísticas. En el proceso de representación de su lectura del encuentro transcultural, el posicionamiento de la Sra. Addie tuvo lugar entre personas con las cuales se sentía cómoda y cercana. Lo anterior se vuelve evidente en el análisis de las normas lingüísticas y del cruce de fronteras culturales, en el que observo reflexiones sobre la experiencia misma de cruce de fronteras, así como la *realización* de lecturas particulares del mundo social en el discurso y a través de él. En el contexto del salón, el inglés vernáculo AA utilizado en el relato que examinaré a continuación en realidad sirve para minimizar la distancia entre los participantes. La Sra. Addie reflexiona sobre incidentes de cruce de fronteras, pero está relatando sus experiencias a un grupo de conocidos, lo que se ve reflejado en el lenguaje que utiliza para contar este episodio.

El posicionamiento de la Sra. Addie adquiere importancia aquí, ya que ilumina un tema central en el desarrollo de esta teoría de la lectura del Otro. Es decir, es posible que las destrezas de lectura social solo se manifiesten en maneras apropiadas al contexto. Como se muestra en el siguiente ejemplo de la Sra. Addie, puede ser que se desarrollen más radical y abiertamente en situaciones en las cuales la autora/hablante se siente segura de que su audiencia compartirá su lectura. Otras situaciones, por ejemplo, pueden llamar a lecturas sociales más precavidas, vacilantes o aparentemente neutrales, pero es esta misma precaución, vacilación y neutralidad de estas lecturas lo que revela la capacidad de la hablante de leer y escribir apropiadamente para una audiencia desconocida.

La Sra. Addie y "El problema en Estados Unidos"

En el extracto siguiente, quiero ejemplificar el modo en que la Sra. Addie, una cliente habitual del salón de belleza, participa en una conversación informal de trabajo. Dentro de esta conversación, la Sra. Addie narra a su audiencia su experiencia durante un encuentro transcultural que tiene lugar en una reunión para un taller de lectura realizado en una biblioteca local. Este acontecimiento narrado es incitado mediante preguntas de los participantes en el salón relativas al atuendo de la Sra. Addie: unas pesadas botas negras de estilo militar con lazos hasta arriba, una falda de cambray a cuadros blancos y rojos que roza el suelo, una enagua larga de distintas capas de tela, un delantal blanco que le tapa el pecho, una blusa de algodón blanco de manga larga con cuello redondo abotonada hasta arriba y un pañuelo blanco en la cabeza para cubrir su cabello. La Sra. Addie está vestida como Harriet Tubman. Sin embargo, lo más importante de este acontecimiento narrado, el relato de la Sra. Addie de un encuentro transcultural ocurrido un taller con una participante blanca, en el que se abordó el tema de la enseñanza sobre la esclavitud en las escuelas. Su relato del encuentro ilumina la interconexión entre lenguaje y poder social en los niveles de producción y representación. Esta lectura construida socialmente de los acontecimientos transculturales narrados presentados por la Sra. Addie invita a tomar conciencia del proceso y las estructuras sociales por medio de las cuales los participantes crean significados.

El texto narrativo socialmente construido que se presenta acá se sitúa dentro de la discusión interaccional más amplia sobre el atuendo de la Sra. Addie y las reacciones públicas que suscita, en particular, en sus estudiantes y pares dentro de la institución de enseñanza primaria⁵. Esta discusión grupal surge cuando se le pregunta a la Sra. Addie sobre los acontecimientos del día vestida como Harriet Tubman. Este requerimiento trae el tema a la palestra, el cual superficialmente parece ser el atuendo de la Sra. Addie, pero yo diría que aquí el mensaje general es la celebración de la Sra. Addie de su capacidad de leer el subtexto –racializado– de los acontecimientos y de su informe sobre cómo reacciona ante ellos sin hacerle caso a los supuestos de otras personas.

Sra. Addie: Saben, fui a un taller a la biblioteca Newberry el sábado en la mañana y había un montón de profesores. O sea, es sábado en la mañana y toda esta gente que vino (.) y tuvieron que dejar gente fuera porque la sala °era demasiado pequeña°, pero lo único, (2) lo- lo único (1) lo único que querían hacer notar, que nos reuníamos para desarrollar conceptos(.) cómo enseñar, ehm, sobre la esclavitud a los niños=

Ms Addie: You know, I went to a workshop at the Newberry library Saturday morning-and they had all of these teachers. I mean this is a Saturday morning people came (.) and they

turned some people away because the room °was too small°, but the one thing, (2) the-the one thing (1) the one thing that they were trying to stress, we were coming together to develop concepts(.) how to teach, uh, slavery to children=

La audiencia: [Mmmm.

From the audience: [Mmmm.

Sra. Addie: Y estos tipos, (.) había una mujer ahí *que era blanca*. Y otra, una mujer joven ↑ negra. Y justo se sentaron en el mismo sofá. Una en un extremo, la otra en el otro extremo. Y entonces un tipo dijo <para mirar la biblioteca> dijo el tipo “Hay alguien aquí que (.) esté teni:endo problemas con el tema?” Y entonces la chica dijo, esta mujer levantó la mano y dijo, “Sabes que tengo, tengo un problema porque le enseño al 6º grado, entiendes, pero me (.) me siento culpable, yo, ehm, mi familia tenía esclavos=

Ms Addie: And these folks, (.) there was this one woman there who was white. And another one, a young ↑ black woman. And they happen to be sitting on the same couch. One on one end, one on the other end. And so this guy said, <to watch the Newberry> he said “Is there anyone here who (.) is ha:ving difficulty with this subject?” And so the girl said, this one woman raised her hand and she said, “You know I’m having, I’m having difficulty because I teach the 6^m grade or something, but I (.) I feel guilty, I um my family owned slaves=

La audiencia: [Muje:r ...

[Mmmm. ((ojos en blanco y levantamiento de cejas exagerados))

From the audience: [Gi:rl ...

[Mmmm ((exaggerated eye rolling and eyebrow raising))

Sra. Addie: Y dijo? “Tengo (.) todos los libros, sé cuántas personas se vendieron, incluso sus nombres. Cuánto costó. Cuánto pagaron por ellas=

Ms Addie: And she said? “I have(.) all of the books, I know how many people were sold, even their names. How much it cost. How much they paid for them=

Emisor 2: [Tiene a todos en el libro, ah?]

Speaker 2: [She’s got everybody in the book, huh?]

Sra. Addie: Y todo el mundo la miraba. Está en su familia.

Ms Addie: And everybody was looking at her. It’s in her family.

La audiencia: [Hmm, en su familia, te escucho.]

From the audience: [Hmm, in her family, I hear you.]

Sra. Addie: Y ella tiene como-parece, parece que puede tener casi 50 años, como mucho, y dijo, “y me siento tan culpable y no sé qué hacer al respecto”. Y entonces, después esta otra mujer, la mujer joven dijo-la otra mujer negra dijo, “Por qué?” dice “me siento culpable (.) porque” dice “me siento incómoda porque yo, yo solo he estado enseñando 4 años y no quiero, no quiero enseñarles a los niños de una manera

en que se enfa:den? Quiero enseñarlo para que (.) sea el-sea objetivo, aprenderán de ello”. Y, ehm, entonces estas dos-pero después de que estas dos personas dijeron lo que dijeron-porque podías ver la tensión en el ambiente. Había personas de todo tipo, negros, hispánicos y judíos-ehm (1) pero era un poco (1) el aire estaba (1) era tensión. Pero después de que estas dos personas dijeron lo que dijeron, °se relajó el ambiente°. Fue una clase fantástica, yo (.) estoy tan contenta de haber ido. Porque este es un problema en Estados Unidos. Los profesores que dicen (.) Y mi bibliotecaria, la bibliotecaria de primaria, dijo que se sentía cómoda-incómoda enseñando ↑ sobre esclavitud.

Ms Addie: And she's like—she looks, she looks like she may be in h:er late 40s-if that old, and she said, “and I feel so guilty and I don't know what to do about it.” And so then this other lady, the young lady said—the other black lady said, Why?” she says “I feel guilty (.) because” she says “I feel uncomfortable because I-I've only been teaching 4 years, and I don't I don't want to teach the kids in a way where the kids will be::come angry? I want to teach it so that(.) it's the— it's objective, they will learn from it.” And uh so these two— but after these two people said what they said—'cuz you could see the tension in the air. There was all kind of people, black people, Hispanic people, and Jewish people—uh (1) but it was a kinda (1) the air was (1) it was tension. But after these two people said what they said, it just °cleared the air°. It was—It was an awesome class, I just (.) I am so glad I went. Beacu:se this is a problem in America. Teachers who say (.) And my librarian, primary librarian, said that she feels comfortable-uncomfortable teaching ↑ about slavery.

Posicionamientos discursivos y cruce de fronteras

Este acontecimiento narrado ilustra la forma en que las personas posicionadas en las fronteras entre grupos culturales/comunidades discursivas pueden utilizar herramientas culturales para leer las relaciones sociales. Es en esta actividad diaria de ir a peinarse que las participantes aprovechan la oportunidad de leer relaciones sociales, tanto a través de sus propios posicionamientos dentro del discurso como a través de sus experiencias compartidas de estar posicionadas de maneras particulares dentro de la sociedad. Comenzando en la primera línea, la Sra. Addie se posiciona como una persona que cruza las fronteras culturales de dos comunidades discursivas, una dentro de la discusión del club de lectura y otra dentro del salón. Al hacerlo, hace una distinción entre su participación y su posicionamiento en las dos comunidades caracterizando a los participantes del taller como “estos tipos”, a pesar de que ella también es una participante. Este posicionamiento, establecido a través de estructuras retóricas, ubica a la Sra. Addie en el papel de lectora social de raza y género, en el que ella retransmite lo que se puede considerar como el punto de vista oficial de la comunidad discursiva del club de lectura (institucional).

La Sra. Addie logra lo anterior construyendo los personajes del acontecimiento, enfatizando distinciones raciales, “una mujer”, variando el volumen y entonación cuando agrega el calificativo “que era blanca”. Cuando la Sra. Addie dice “mujer negra”, su entonación sube bruscamente,

en contraste con cuando dice “mujer blanca”. Esto contribuye al establecimiento de una tensión irónica para que los oyentes retomen el relato, ya que en este suceso la Sra. Addie no construye la voz directa de la mujer blanca como al principio, sino que habla más lentamente para enfatizar cuando llega al punto crucial, que es “(su) familia tenía esclavos”. Estas respuestas están espaciadas temporalmente para lograr un efecto dramático irónico.

Dicho efecto dramático, logrado mediante elementos lingüísticos y paralingüísticos, es parte de lo que define al salón de belleza afroamericano como una comunidad lingüística de inglés vernáculo AA. Como he señalado anteriormente (Majors, 2004), la contribución a la experiencia cultural afroamericana es una tradición popular, expresada por la gente negra por medio de la realización (Smitherman, 2000). Estas contribuciones lingüísticas –folclore, expresiones populares, canciones y cuentos de expresión popular- constan de “estrategias verbales, figuras retóricas y rituales expresivos populares que derivan de una noción de modos de discurso mutuamente comprendidos” (Smitherman, 2000:103). Estos modos del discurso son “parte de la rica herencia de la historia afroamericana” (Smitherman, 2000:103) y pueden clasificarse en cuatro categorías generales: llamado-respuesta, significación, semántica tonal y secuenciación narrativa –cada una de las cuales se manifiesta en diversos aspectos de la cultura estadounidense negra. Una visión de mundo africana occidental tradicional enfatiza las dualidades para lograr equilibrio y armonía tanto en el universo como en la comunidad de hombres y mujeres. Lingüísticamente hablando, las personas que tienen esta visión deben esforzarse por hacer lo que pueden dentro del molde tradicional, al mismo tiempo que deben permanecer fieles a la estructura formulaica general de los rituales del discurso negro. Los centenarios grupos de normas comunitarias son equilibradas por medio de énfasis individualizados e improvisados. Por medio de contribuciones únicas a la estructura comunicativa aprobadas por el grupo, el individuo puede realizar su sentido del ser dentro de los confines del grupo. Lo anterior resulta especialmente importante para la idea que quiero exponer acá y es que hace visible los vínculos de la comunidad externa con el proceso de posicionamiento cultural de la Sra. Addie a través del cruce de fronteras.

Lectura social del otro

Quiero enfatizar que considero este posicionamiento cultural, que incluye la utilización de los modos de discurso de las personas negras como una *lectura* pública del subtexto racializado del acontecimiento narrado, una lectura que la Sra. Addie comparte con su audiencia. La lectura del

acontecimiento de la Sra. Addie es estructurada por un estilo narrativo afroamericano en el que ella dirige el encuentro lingüístico, donde que la audiencia tiene una participación mínima. Por ejemplo, en la ilustración anterior, los participantes cooperan con respecto a la tensión dramática. Las reacciones compartidas de los miembros de la audiencia, con gestos oculares y respuestas verbales espontáneos y exagerados⁶, indican su compromiso y señalan la gravedad del giro del relato, así como el entendimiento mutuo de los motivos de la actuación lingüística de la Sra. Addie. La secuenciación narrativa en este contexto de conversación informal de trabajo es, por lo tanto, producida de manera conjunta por una audiencia activa que, por medio de su participación, trae un conocimiento compartido de la conversación informal de trabajo como un género del discurso conversacional y las normas del inglés vernáculo AA para influir en sus construcciones. Cada participante contribuye a las representaciones de la conversación informal de trabajo y a la estructura narrativa de la actividad, en primer lugar, concordando con la definición de la situación (Wersch, 1985) –que en este caso es una conversación informal de trabajo– y, en segundo lugar, implementando un sistema de mediación semiótica –es decir, ‘modos de discurso negros’ (Smitherman, 2000)- como una señal de consentimiento.

Los elementos paralingüísticos transmitidos en las acciones, movimientos y gestos de los participantes explicitan los vínculos y dimensiones de una comunidad afroamericana más amplia y de alguna manera externa. Por ejemplo, la Sra. Addie identifica las declaraciones de la mujer blanca con una entonación paralela, dándole cohesión mediante enumeración, creando un patrón de fácil audición y manteniendo la atención del oyente. Aquí, la Sra. Addie nos dice más de la mujer blanca, dándole un tono emocional y suave a su discurso, marcado por un volumen más bajo, de una cualidad entrecortada, y elevando la entonación hacia el final de la frase, con una caída final de la entonación. Esto quizás implica otra clase de tensión dramática, una que resulta irónica pero implícita, en la que la audiencia, como lectores de esta narración, deben inferir su significación dentro del texto, así como las intenciones de la autora (las de la Sra. Addie).

Al leer este subtexto racializado, la Sra. Addie parece también estar leyendo las reacciones de su audiencia y da cuenta de *sus posicionamientos* mediante esa lectura. Debido a que la Sra. Addie sabe que la apertura de la mujer blanca en la historia condujo a un resultado provechoso, puede estar retratándola de manera positiva para contrarrestar las reacciones recelosas y negativas que la historia ha producido en su audiencia del salón. Hay que darse cuenta de que es ahora cuando se ilumina la noción de lectura crítica de los acontecimientos en el texto, al tiempo que la comprensión previa del fenómeno por parte de los participantes (ejercicio del poder de los blancos)

y la resistencia a ese fenómeno (reacciones recelosas) se toman el escenario y se intensifican. Si este es el caso, puede ser que la Sra. Addie quiera que su audiencia sea receptiva, de manera que es sensible a su posición y ajusta la propia para lograr el resultado más solidario posible. Yo diría que lo anterior es una destreza que desarrollan y manifiestan las personas que cruzan fronteras, lo que incluye la *lectura* y la *representación*, tanto de aspectos receptivos como productivos.

Creo que, como la Sra. Addie, todas las personas alguna vez se ven en la situación de tener que asumir identidades o puntos de vista contradictorios. Sin embargo, he elegido una narración relatada por una persona que está constantemente 'en las fronteras' de sus posiciones sociales frente a una sociedad dominante y/o a alguien que tiene menos poder. Esas personas, aquellas que no tienen poder en la sociedad dominante, con frecuencia se pueden ver expuestos a la tensión y a la discordia. El suyo es un punto de vista que se lee dentro de estructuras de poder, justo como la Sra. Addie lee los puntos de vista de los dos contextos. Y además deben leer cómo otras personas leen esos puntos de vista (y a otros) como una manera de sobrevivir. La lectura a partir de 'puntos de vista' es lo que convierte a ésta en una destreza. Es también lo que refuerza el potencial de resolución de problemas implícito en tales lecturas. Como ilustro más adelante, los participantes de conversaciones informales de trabajo se involucran en el intercambio de experiencias personales en forma narrativa que se produce e interpreta mediante participantes activos, generalmente con el propósito de resolver problemas o de construir conocimiento. Tanto la producción como la interpretación de dichos relatos implica elecciones paralingüísticas, prosódicas, gestuales, léxicas y de código por parte de los participantes.

En el acontecimiento anterior, el discurso de las mujeres negras se reporta con una estructura paralela, parecido a una enumeración, entre 'objetivo' y 'enseñanza' –quizás una estrategia de relato o de lectura de parte de la Sra. Addie- más que como una caracterización. La estructura paralela facilita la audición. Cuando dice "pero después de que estas dos personas...", que establece la evaluación de que sus acciones fueron beneficiosa para todas, altera su prosodia, marcando un cambio en la estructura narrativa. Baja el volumen y disminuye el paso, tomando una posición de inclusión de la audiencia. Al hacerlo, la Sra. Addie logra dos objetivos interrelacionados. En primer lugar, parece involucrada con la historia, haciéndola accesible para la audiencia asumiendo el papel de narradora, muy parecido a lo que hace un escritor en sus intentos de transmitirle significado y facilitarle la comprensión al lector. En segundo lugar, sienta un precedente estructural en el que sus palabras adquieren una cualidad poética, dándole más aspectos dramáticos a su discurso. Por

ejemplo, la Sra. Addie culmina su parte del relato con muchos calificativos enfáticos como “tan contenta” y “fantástica”, así como con una evaluación: “Este es un problema en Estados Unidos”. Ha retratado a estas dos mujeres, con diferentes perspectivas, como ganadoras de la causa en la que ella misma cree: educar a las masas sobre la esclavitud. Lleva el mensaje a su punto más importante con énfasis en las palabras, disminución en el paso y un ambiente tranquilo e íntimo.

Resolución del problema en estados unidos

Hallazgos anteriores (Majors, 2003, 2004) sugieren que la resolución de problemas y la literacidad están relacionadas con el contexto y que el contexto está relacionado con la identidad, así como también con los elementos del discurso que caracterizan la pertenencia al salón. En el relato anterior, la Sra. Addie retransmite un punto de vista institucional, que el problema en Estados Unidos es “Los maestros que dicen... que [ellos] se sienten incómodos enseñando sobre esclavitud”. Presenta su lectura social de una posición institucional sobre la esclavitud y su enseñanza. Ésta es la presentación de un ‘problema’ en el sentido de que parece, al menos para las voces institucionales, que se trata de un valor dado, que debería aceptarse tal cual. Sin embargo, como se ha indicado en este análisis, aquellas personas dentro del salón reaccionan a este punto de vista, una reacción acorde con la postura emocional de la Sra. Addie: que alguien que se siente incómodo hablando sobre la esclavitud es susceptible de ser cuestionado. Así lo indica una participante mediante su tono colérico, sosteniendo la palabra ‘que’, refiriéndose a alguien, con una elevación en la entonación durante su expresión y sosteniendo la palabra ‘que’, refiriéndose a algo, incluso por más tiempo. *[en realidad es la Sra. Addie la que lo dice (N. de la T.)]* Además, al repetir este punto de vista institucional (oficial), la Sra. Addie caracteriza el ‘problema’ como una incomodidad expresa con la enseñanza de la esclavitud.

La oposición de la Sra. Addie y la de las otras mujeres sugiere que se trata de un problema que no debiera considerarse tal cual, lo que abre la puerta a un ‘trabajo intelectual, que consiste en una serie de preguntas retóricas (que aquí no se exponen) de la audiencia, una estrategia retórica similar a la de los predicadores. La Sra. Addie sabe que ha expuesto su caso a una audiencia solidaria y eleva la expectativa emotiva, dando lugar a una redefinición del ‘problema’ mediante lecturas consecutivas. En este sentido, el relato de la Sra. Addie sirve de herramienta cultural y psicológica para relatar no solo lo que ha sucedido, sino que también por qué ha ocurrido; es una justificación de la acción referida (Bruner, 1990).

Lectura social de un texto alternativo (extraoficial): desde la incomodidad y la culpa al reconocimiento

A continuación, la Sra. Addie devela el problema oficial a través de una secuencia de pasos, de manera lenta y predecible, reuniendo el apoyo y solidaridad de la audiencia, construyendo una plataforma firme en la que redefinir o modificar el ‘problema’ inicial, mediante una deconstrucción y reconstrucción diestras.

Sra. Addie: Pero vean esto es (.) el punto(.) es la propiedad. Si sabes tú que tu gente es responsable de esto, y de todas estas? –sabes cuántos años han pasado? (1) La gente no ha hecho nada? (.) Han pasado más de ↑ cien años?

Ms Addie: But see this is (.) the whole point(.) is ownership. If you know you that your folks are responsible for this, and all these? –do you know how many years have passed? (1) People have not done anything? (.) That’s over a ↑ hundred years?

Emisor 1: Qué quieres decir con que la gente no ha hecho nada?

Speaker 1: What do you mean people haven’t done anything?

Sra. Addie: Estoy hablando de las personas que sa:ben que=

Ms Addie: I’m talking about people who kn:ow that=

Emisor 2: enmiendas?

Speaker 2: reparations?

Sra. Addie: =(.) la esclavitud existió=

Ms Addie: =(.) slavery has occurred=

Emisor 3: Ahá

Speaker 3: Mm-hmm

Sra. Addie: =ha habido (.) eh gente asesinada?(.), linchada?(.), eh, leyes, las leyes Jim Crow, eh, (1) ↑voluntariamente, (.) eh, reglas dejadas de lado para que la gente negra se vea afectada desfavorablemente. Y -y nadie- vuestra madre, vuestra abuela, vuestros tíos, tías, y toda vuestra familia, todas las personas en este país? No hicieron nada?

Ms Addie: =there have been (.) um people been killed?(.), lynched?(.), um, laws, Jim Crow laws, um, (1) ↑ intentional, (.) um, rules set aside so that black people are affected adversely. And– and nobody- your mother, your grandmother, your uncles, aunts, all your family, all these people in this whole country? They didn’t do anything about it?

Emisor 3: Qué pueden hacer

Speaker 3: What can they do

Sra. Addie: [=Quiero decir, lo que todos (.) no lo quieren aceptar. Muchos creen, “yo no fui”. Muchos dicen, “Yo no fui. Fue alguien antes de mí”. Fue mi tátara abuela”. O algo así, ven (.) Eso no te libera=

Ms Addie: [=I mean, what's everybody (.) they're in denial. A lot of them figure, "it wasn't me." A lot of 'em say, "It wasn't me. It was somebody before me." It was my great-great grandmother." Whatever, you see (.) That does not relieve you=

Emisor 3: Conuerdo contigo.

Speaker 3: I agree with you.

La experiencia e identidad de la Sra. Addie como un miembro de la comunidad afroamericana –y como maestra veterana–, permite la aplicación de un modo de resolución de problemas elegido por la sociedad dentro de este contexto. En el pasaje anterior, la Sra. Addie descompone el problema oficial apropiadamente; es decir, el problema no es incomodidad, sino que más bien culpa. Esto lo hace introduciendo un texto alternativo (extraoficial) en el procedimiento. Aquí, la Sra. Addie llega al meollo de su argumento, al que siguen más declaraciones de acuerdo por parte de los demás hablantes. Al introducir un punto de vista alternativo, la Sra. Addie redefine el problema inicial y, de esta manera, cambia el ámbito del problema mediante estrategias retóricas y discursivas, enraizadas en la tradición narrativa afroamericana.

Bruner (1990) señala que a través de las tradiciones narrativas, los sistemas culturales representan lo canónico, aquellos valores e ideales, maneras de actuar y de pensar, institucionalizados en las historias culturales. Estos conjuntos de creencias (herramientas) constituyen un marco de referencia interpretativo mediante el cual los miembros de la cultura interpretan los fenómenos (Lee, 1995). Es a través del relato que la Sra. Addie crea significado para sí misma y su posición como miembro de una minoría cultural. Ella devela construcciones institucionales y sistémicas de identidad por medio de un relato reconstruido. De hecho, el relato no es solo parte del proceso interpretativo de creación de significado, sino que también está unido a las formas en que la Sra. Addie evalúa la acción humana. La Sra. Addie utiliza el relato para tomar una posición ética con respecto a aquellas personas que se sienten incómodas enseñando la esclavitud y, en su reconstrucción, reposiciona este sentido de incomodidad como culpa. Esta comprensión narrativa se filtra a través de su propia autobiografía y su posicionamiento como mujer afroamericana. En consecuencia, el relato es parte del proceso en que la Sra. Addie y las demás mujeres llegan a verse a sí mismas y a su propia historia de vida compartida, es decir, el “ser se

construye a través del relato” (Grimes, 1990). Además, el relato es el lente a través del cual estas personas que cruzan fronteras culturales hacen que sus experiencias (como individuos) y las de los otros sean significativas en el contexto del salón, por ejemplo, comprendiéndose a sí mismos y sus posiciones en relación a los demás. Así, el relato ofrece dimensiones éticas a la experiencia y, como práctica ritualizada, está inherentemente unida a la creación de sistemas de valores (Grimes, 1990).

Por ejemplo, pareciera que la Sra. Addie realmente enfatiza el término ‘propiedad’ prácticamente resaltando cada una de sus sílabas. Esto se logra a través de preguntas retóricas de la audiencia, siguiendo la tradición discursiva del inglés vernáculo AA de llamado y respuesta, una estrategia retórica como la del predicador. Las últimas frases de su recuento están marcadas por la entonación ascendente al final, con cada oración finalizando con una entonación más alta que la anterior. Continúa su estilo y estrategia retóricas del inglés vernáculo afroamericano con estructuras paralelas entre “asesinados” y “linchados” y con un segundo conjunto un poco diferente entre “leyes” y “leyes Jim Crow”. La frase “la gente negra se ve afectada desfavorablemente” es muy rítmica; las partes subrayadas muestran una acentuación primaria.

Al enumerar una larga lista de familiares, realiza una dilación dramática de la idea más importante de que no se ha hecho nada hasta ahora. Propone esta idea lenta y predeciblemente, reuniendo el apoyo y solidaridad de la audiencia, consiguiendo una plataforma sólida a partir de la cual pontificar y asumir una postura moral. La Sra. Addie también comienza a evocar un ideal ‘nosotros versus ellos’ con su uso de los pronombres, algo que comenzó al principio de la presentación del acontecimiento narrativo. Este posicionamiento ‘nosotros versus ellos’ se eleva a medida que la Sra. Addie construye múltiples papeles (da voz) dentro del relato, tomando su rol en la historia y el de las personas blancas con las que se encuentra. Construye estas identidades como entidades distintas en su discurso utilizando variaciones prosódicas en términos de ritmo del discurso, volumen, inflexión (en parte en la entonación) y como caracterización. En la siguiente secuencia, la Sra. Addie continúa explicando por qué el problema deber redefinirse a la luz de otras consideraciones.

Manipulación del guión: la coconstrucción de un texto narrativo crítico

A continuación hay un cambio del ‘ámbito del problema’ (“debemos perdonarlos y ellos deben perdonarse a sí mismos”), con el fin de explicar la redefinición del problema inicial: miedo de hablar/enseñar sobre la esclavitud. Sin embargo, al cambiar este ámbito expandiendo el problema: la Sra. Addie y los demás participantes hacen más que introducir un punto

de vista extraoficial a la ecuación. Al encarnar la figura histórica de Harriet Tubman (recordar esta descripción al comienzo del análisis), la Sra. Addie una vez más vuelve a posicionar su rol dentro del relato como si fuera un 'texto funcional' en el sentido de que ella asume físicamente la encarnación de una figura histórica importante de los textos de estudio.

Sra. Addie: Sí, sí. Pero saben este-este es un tema de los negros y de los blancos en este país=y hasta que la gente perdone(.) Deben-debemos perdonarlos y ellos deben [perdonarse a sí mismos.]

Ms Addie: Yes, yes. But you see this-this is a black and white issue in this country=and until people forgive(.) They have—we have to forgive them and they have to [forgive themselves.]

Emisor 3: [reconocer sus fechorías]

Speaker 3: [acknowledge their wrongdoing]

Sra. Addie: reconocimiento-eso es exactamente.

Ms Addie: acknowledges-that's exactly right.

Emisor 3: Y la mayoría no lo va a hacer.

Speaker 3: And most of them are not going to do that.

Emisor 2: Y nadie lo va a hacer.

Speaker 2: And nobody's going to do that.

Sra. Addie: Nadie lo va a hacer. Escuché unas cosas. Y algunos me miran como si, saben, "por qué, por qué haces esto?"

Ms Addie: Nobody's going to do that. I heard some stuff. And some of them look at me like, you know "why, why you doin' this?"

Emisor 3: Por qué haces qué?

Speaker 3: Why you doin' what?

Sra. Addie: Por qué llevo esta ropa?=
=

*Ms Addie: Why am I dressing like this?=
=*

Emisor 3: Ah, claro odian eso.

Speaker 3: Oh, yeah they hate that.

Sra. Addie: =Y entonces llegan y yo digo, "Mi nombre es Harriet Tubman y soy una esclava".

Ms Addie: =And then they come and I say, "My name is Harriet Tubman and I am a slave."

La co-construcción de esta lectura social crítica de raza, género y relaciones sociales le permite a la Sra. Addie insistir en su oposición a los límites entre los puntos de vista oficial y extraoficial marcando las demarcaciones entre ellos. Es el redireccionamiento del problema inicial a través de la ayuda narrativa (que incluye las normas del inglés vernáculo afroamericano) lo que permite la co-construcción de significado y conduce a una 'lectura crítica' de género, raza, clase y relaciones sociales. Este redireccionamiento es hacia lo que la Sra. Addie encuentra sobresaliente sobre el problema, contextualizando aún más su personaje (Harriet Tubman) gracias al punto de vista oficial, "por qué, por qué haces esto?" Es ahora cuando tiene lugar un intercambio crucial entre los puntos de vista oficiales y el punto de vista extraoficial en el que la Sra. Addie lee literalmente su texto (dentro de la tradición discursiva afroamericana) encarnado como Harriet Tubman en la oposición. (Si se requieren ejemplos adicionales al respecto, ver Majors, 2004). Como un género verbal, "la lectura tiene lugar cada vez que un hablante denigra a otro en su cara de una manera poco sutil e inequívoca" (Morgan, 1998: 262). La noción afroamericana de la *lectura* como una práctica interpretativa también ocurre a través del proceso de 'dialecto de lectura', en el que los miembros de la comunidad afroamericana contrastan o, de otra manera, resaltan las características evidentes del inglés vernáculo afroamericano de un modo inequívoco, con el fin de exponer una idea (Morgan, 1998).

Sin embargo, la Sra. Addie no pierde la tranquilidad; ella simplemente contrasta su punto de vista e identidad con la impuesta sobre ella mediante un punto de vista institucional a través de este cambio activo. La audiencia se da cuenta de este cambio en el ámbito del problema por la variación prosódica.

La Sra. Addie asume la estructura prosódica del relato "Soy una esclava" y su expresión es tranquila y directa, pero con gracia. Comunica su propio discurso en una situación en la que actuó tranquilamente y de una manera que le permitió expresar su opinión haciéndose entender de un modo implícito (pero, a la vez, directo). Comunica su discurso a su audiencia –y quizás a sus espectadores blancos- muy lenta, dulce y claramente (como lo hacen los maestros), variando la entonación (ascendente y descendente). Le está mostrando a su audiencia la tensión subyacente de su mensaje, que desafía no solo un posicionamiento adscrito por los otros, sino que también la resistencia de estos a la identidad que construye para sí misma, contrastando el contenido con la forma en que lo dice. Puede ser que sus espectadores blancos no hayan captado la distinción, pero la Sra. Addie sabe, y la audiencia también, que este es un acto de resistencia.

Este acto particular de resistencia se realiza a través de la óptica de la creación de significado narrativo. Esta estrategia permite una comprensión simultánea de su propia posición y también una comprensión de su audiencia. A través de una ‘óptica’ narrativa, la Sra. Addie convierte un posicionamiento ideológico en ficción, a la vez que lo reafirma, creando una voz definida que le permite algo de protagonismo. El relato desempeña la función ilocutiva de un mecanismo de supervivencia y, al mismo tiempo, crea una situación interpretativa hacia un fenómeno que es parte de la caja de herramientas de procedimiento de la Sra. Addie, permitiéndole “soportar los conflictos y contradicciones que genera la vida social” (Bruner, 1990).

Lecturas sociales y funcionales de textos orales y escritos

Además de reposicionar su papel dentro de los discursos como persona que cruza fronteras culturales, la Sra. Addie utiliza múltiples herramientas mediacionales –incluidas las lecturas *funcionales* y *sociales* de los textos-, con el fin de construir y trasladar el conocimiento de un sistema (oficial) a otro (extraoficial), con el propósito de co-construir nuevos significados “de manera crítica”. Una lectura intertextual así es una destreza desempeñada por lectores expertos tanto dentro como fuera de las aulas de clases.

Sra. Addie: Yo, yo tengo este libro que me dieron cuando fue a la biblioteca Newberry por este programa=

Ms Addie: Me, I have this book that I was given when I went to the Newberry Library for this program=

Audiencia: [Ahá]

=Sí, lo daban(.) los seño:res de la plantación(.) cuando estaban listos para morir- aquí viene lo bueno de esto- escribían en sus testamentos que “Rally May será libre cuando yo muera.”=

Audience: [Mm huh]

= *Uh, they gave it(.) the mas:ters of the plantation(.) when they got red dy to die- here’s the good part about this- they would write in their wills that “Sally May is freed upon my death.”=*

Emisor 2: [Entonces, tenían un esclavo que les agradaba]

Speaker 2: [So, they would have a slave that they like

Sra. Addie: No, no, no, no, no! No es por eso. No porque les agradaban tanto (↑)=Se estaban preparando para irse de este mundo. Y ellos- esta era era su de decir “sabes qué Dios, =Dios me va a dejar entrar-

Ms Addie: No, no, no, no, no! That’s not the reason. Not ‘cuz they like ‘em so well

(↑)=*They were getting' ready to check out of this earth. And they- this was their was of sayin' 'you know God, =God is going to let me in-*

Emisor 3: [Pedirle perdón, claro

Speaker 3: [Ask him for a pardon, yeah

Sra. Addie: Pero vean, pero vean Ellos no piden, no piden, no le piden a la gente que.

Ms Addie: But see, but see They don't ask, they don't ask, they don't ask the people that they.

Emisor 2: [Oh, no todo el mundo le pide al esclavo =
[Oh, no,

*Speaker 2: [Oh, not everybody ask the slave =
[Oh no,*

Sra. Addie: Porque ellos, porque ellos deberían admitir que hiciste algo malo

Ms Addie: Because they, they'd have to admit that you did something wrong

Emisor 3: [Exactamente

Speaker 3: [Exactly

Sra. Addie: Y, claro, sabes, la gente blanca no puede admitir que hicieron algo malo.

Ms Addie: And, of course, you know, white folks can't admit they did anything wrong.

Emisor 3: Cierto. [poco claro] =
[Totalmente cierto

*Speaker 3: That's right. [Unclear] =
[That's exactly right*

Sra. Addie: Entonces, creen "Haré esto y Dios me dejará entrar". Eso es.

Ms Addie: So, they think 'I'll do this and God will let me on in.' That's it.

Emisor 2: [Pero saben, Lo que estás diciendo es al principio, todos ustedes sabían que estaban haciendo algo malo todo el tiempo (↑).

Speaker 2: [But see, What you saying is in the beginning, you all knew you were doin' wrong all the time (↑).

Sra. Addie: Claro. Nunca lo puedes justificar, pase lo que pase.
No, no puedes.

*Ms Addie: Yeah. You can never justify it, no matter what.
No, you can't.*

Sra. Addie: Pero saben, pero saben, pero saben Dios ya los ha dejado entrar a todos=

Ms Addie: But see, but see, but see, God has already put everybody in=

Emisor 3: [Puedo decir algo? Puedo aclarar algo?]=Podría estar equivocada, pero los blancos creen que Dios es blanco. Bueno, probablemente-

Speaker 3: [Can I say something? Can I make one point?]=I might be wrong, but white people think God is white. Well, probably so-

Sra. Addie: (asintiendo) piensan que es blanco. Por lo tanto, si piensas que es blanco, entonces piensas que está de tu lado. Sin embargo, alguna vez se fijan en los evangelios? Nunca dan una descripción de su cara (↑) lo natural =

Ms Addie: (nodding) they think he's white. So, if you think that he's white, then you think that he's on your side. D'you ever notice in the gospels though? They never offer a description of his face (↑) the natural =

Emisor 3: [Piensan que es blanco=

Speaker 3: [They think he's white=

Emisor 2: [No es increíble? No es increíble
[=Piensan que es blanco

*Speaker 2: [Isn't that something? Isn't that something
[=They think he's white*

Sra. Addie: Como dijo Jackie, como dijo Jackie, ellos todavía creen que él está de (.) su (.) lado.

Ms Addie: Like Jackie said, like Jackie said, they still think that he's on (.) their (.) side.

Emisor 3: Cierto.

Speaker 3: That's right.

En el pasaje final anterior, la Sra. Addie y sus interlocutoras hacen uso de sus lecturas sociales de raza y de relaciones sociales y sus lecturas funcionales de varios textos de la Biblia y de un libro histórico que pertenece a la Sra. Addie. Al hacerlo, la Sra. Addie y las mujeres que se encuentran en el salón readaptan lo que se lee y quién se convierte en el lector.

Conclusiones e implicaciones

He analizado la manera en que la Sra. Addie lee los textos sociales en situaciones de contacto cultural y su modo de construir sus propios textos contra-narrativos en reacción a estas lecturas. En el ejemplo anterior, la Sra.

Addie lee claves sociales sutiles, interpreta esas claves basándose en sus propios conjuntos de experiencias en el mundo y luego presenta su interpretación de un modo moldeado por la lectura de su audiencia y por la lectura que su audiencia hace de ella.

Yo defiendo que éstas son destrezas de literacidad, que son de naturaleza bidialécticas y sirven de recursos tanto culturales como cognitivos para los participantes. Se trata de destrezas de literacidad en cuanto revelan la atención del sujeto a detalles sutiles para comunicar pormenores de significado, incluidos en la redacción, el tono, la posición, la actitud y el posicionamiento del sujeto; la capacidad del lector de involucrarse con el texto 'oficial' o superficial y sus subtextos; el reconocimiento de diferentes puntos de vista y la adaptación a ellos; y la construcción de nuevos textos que están redactados y modelados apropiadamente para audiencias específicas. Esto incluye tanto audiencias con supuestos compartidos, como aquellas que son múltiples y contradictorias.

Quiero ser cuidadosa en no confundir la forma de la lectura analizada acá con las clases de lectura que se basan en el conocimiento y comprensión de sistemas de símbolos gráficos particulares. Sin embargo, sí considero que la lectura de cultura, clase y relaciones sociales, así como la escritura de contra-textos en respuesta a esas lecturas constituyen destrezas importantes para niveles más altos de implicación con los textos escritos. Estas destrezas, practicadas y perfeccionadas a través del contacto con encuentros sociales que cruzan líneas raciales, étnicas, culturales, de clase y de poder, son en realidad destrezas potencialmente *poderosas* para la lectura de toda clase de textos. Se trata de herramientas que pueden utilizarse para alterar y erosionar las fronteras de la cultura, género, raza/etnia y clase social en el sentido de que los estudiantes adquieren el empoderamiento para responder y desempoderar textos.

Es más, la Sra. Addie, como mujer afroamericana inserta en una sociedad dominada por los blancos, adquiere estas destrezas mediante interacciones con aquellos que tienen más poder social formal o institucionalizado que ella. Estas interacciones provocan disonancia y es en la resolución de esa disonancia que los participantes cultivan la capacidad de leer diferentes puntos de vista. Los estudiantes que no experimentan dicha disonancia –aquellos cuyo propio punto de vista concuerda totalmente con las perspectivas dominantes con las que se encuentran en los textos escolares– tienen menos probabilidades de cultivar la capacidad de reconocer perspectivas diferentes, o de desafiarlas. En relación a esta idea, recuerdo la idea de Harding (1987) en su explicación de la teoría del punto de vista feminista –que aquellos que tienen menos privilegios a menudo son capaces de ver las relaciones sociales más claramente que aquellos que

tienen más privilegios, porque es del interés de estos últimos no ver su propio privilegio. Aunque todas las personas puedan encontrarse en situaciones en las que se sientan obligados a asumir identidades, perspectivas, puntos de vista contradictorios, para los miembros de grupos a los que históricamente se les ha negado el poder social, el reconocimiento y cultivación de puntos de vista alternativos –así como la comprensión de cuándo y dónde exponer tales lecturas, y de cuándo y cómo mantenerlas en silencio- pueden resultar importantes para la supervivencia. La investigación de prácticas lingüísticas y culturales de grupos no ‘mayoritarios’ con frecuencia se ha centrado en la ejecución y prácticas de literacidad: en la manera en que la gente habla y escribe. En este artículo, me enfrento a las dimensiones receptivas del involucramiento en la práctica de literacidad: la manera en que las personas observan, escuchan, leen y asumen textos sociales. Tomo en cuenta el modo en que tales lecturas dan forma a actos de autoría: el estrecho vínculo entre la lectura y la escritura, tanto de la palabra como del mundo.

El filósofo literario Mijail Bajtín decía que los lectores eran autores y que el acto de lectura era un diálogo entre un texto ya producido y un texto reactivo creado por un lector. Una perspectiva así transforma el concepto tradicional de lectura en un proceso dialógico contingente, en el cual el lector se vuelve una persona que cruza fronteras llevando a cabo una erudición imaginaria en el proceso de lectura.

Si se aplica a los relatos de experiencias transculturales entendidos como textos, los actores sociales pueden considerarse no solo como lectores de textos de vida narrados, sino que también como autores de textos narrativos emergentes. En otras palabras, el narrador y la audiencia no constituyen papeles fijos, sino que roles situados, en los que ciertas normas y herramientas culturales determinan quién es el lector y quién o qué se lee.

En el desarrollo de mis análisis, me doy cuenta de que los roles de los participantes están constituidos no solo por las intenciones creativas e idiosincrásicas de los individuos, sino que también a través de las tradiciones históricas de los discursos. Tales tradiciones históricas están situadas dentro de la historia e incluyen tanto una capacidad de literacidad para leer el contexto como el conocimiento y utilización funcionales de ‘claves de contextualización’ (Gumperz, 1999). Estas lecturas son parte del discurso, en el cual las posiciones (o perspectivas) sociales “se crean, desde las cuales las personas son invitadas o llamadas a hablar, leer y escribir, pensar, sentir, creer y valorar de ciertos modos característicos históricamente reconocibles, en combinación con su propio estilo y creatividad individuales” (Gee et al., 1996: 10).

Los roles de los participantes dentro del discurso también contribuyen a la construcción de un paradigma que rodea los procesos de interacción,

que aseguran una jerarquía comunitaria de poder y conocimiento. Por ejemplo, en relación con el relato de la Sra. Addie sobre su experiencia transcultural, su insistencia en que el verdadero problema en Estados Unidos es el miedo, desafía los supuestos de aquellos con los que se encuentra, lo que la ubica en una posición de poder en cuanto tiene la capacidad de alterar esos supuestos a través de su única respuesta, que es "Yo soy Harriet Tubman". Al decir "Mi nombre es Harriet Tubman y soy una esclava", la Sra. Addie se alinea en oposición a su audiencia, alterando los procesos de interacción que aseguran una jerarquía comunitaria de poder (los blancos sobre los negros) y de conocimiento (los blancos sobre los negros) dentro de ambos contextos.

Mientras otros han defendido la importancia de los patrones discursivos originados en la comunidad para la instrucción en el aula (Au, 1980; Foster, 1987; Philips, 1972; Tharp and Gallimore, 1988), este estudio es único en el sentido de que reconcilia perspectivas de dos comunidades discursivas diferentes para abordar un problema predominante que debería importar a todas las personas relacionadas con la potenciación de destrezas no 'mayoritarias' para el desarrollo académico. Estas herramientas pueden potenciarse en favor del desarrollo académico; "podemos enseñarles a los estudiantes a utilizar la literacidad (que implica leer y redactar textos sociales) para comparar y comprender otros mundos posibles, otros discursos e ideologías" (Luke, 2003). Defiendo que la destreza de lectura de relaciones sociales dentro de los textos se puede aprovechar y que los profesores de estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas y culturales deberían reconocerlas y cultivarlas. ¿Por qué? Aunque los miembros de grupos que han sido históricamente oprimidos y marginalizados pueden ser lectores de relaciones sociales diestros y buscadores sofisticados de soluciones de problemas en contextos comunitarios, con demasiada frecuencia no tienen éxito en la exploración de los procesos de reconstrucción de textos en la escuela. Cuando se reconocen sus herramientas lingüísticas, sociales y culturales, con frecuencia se les valora y mira superficialmente como localizadas, impermeables y aprovechables únicamente *dentro* de contextos más que *a través* de ellos.

El proceso de alineación crea oportunidades para que los estudiantes hagan conexiones entre lo que saben y lo que las escuelas quieren que aprendan. Esta alineación amplía la puerta hacia demostraciones de identidades académicas. Los estudiantes pueden ser miembros de una comunidad disciplinaria basada en la enseñanza de la escuela y a la vez pueden basarse en puntos de vista, analogías, metáforas, sistemas de creencia y maneras de leer que son parte de sus vidas diarias. Finalmente, investigando el trabajo social y, posiblemente, el trabajo académico que los participantes realizan en sus vidas diarias, mi objetivo es facilitar más el

diálogo entre los investigadores de las disciplinas de antropología, lingüística y educación, así como entre aquellos que trabajan en universidades, aulas de clases y escenarios cotidianos.

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a los revisores anónimos por sus contribuciones al refinamiento de este artículo. A James Gee, Sarah Michaels y Kate Anderson, por sus contribuciones, comentarios críticos y sugerencias en las primeras etapas de la elaboración del artículo. También me gustaría agradecer a Marjorie Faulstich-Orellana, cuya colaboración y cuidadoso escrutinio de borradores anteriores de este artículo fueron especialmente útiles.

Notas

* El título original del artículo es *Narrations of Cross-cultural Encounters as Interpretative Frames for Reading Word and World*, (N. de la T.).

1. Utilizo este término para referirme a las personas que se desplazan activamente entre divisiones (fronteras) socialmente construidas e impuestas, que sirven para distinguir grupos culturales o comunidades discursivas.

2. En este artículo, utilizo los términos *destrezas de literacidad y herramientas de literacidad* como sinónimos.

3. La conversación informal de trabajo es un género específico del discurso conversacional (Majors, 2003). El término dirige la atención no solo a la locación de la conversación, sino que también a: (1) un discurso de experticia técnica y profesional; (2) una forma interaccional y muy dinámica de conversación que incluye tanto a estilistas como a clientes; y (3) un medio transformacional a través del cual participantes y observadores pueden interrogar, desafiar y comprender el mundo. Con frecuencia es a través de la conversación informal de trabajo que se dirigen las actividades de los participantes y de sus roles subsecuentes dentro de muchos salones de belleza afroamericanos rurales y urbanos.

4. Se han utilizado pseudónimos para proteger la identidad de los participantes en el estudio.

5. Para un análisis complementario, referirse a Majors (2006).

6. Las claves paralingüísticas se documentan e indican en las notas de campo.

Apéndice

Convenciones para la transcripción

Definición	CódigoEjemplo
Acentuación enfática	O_Uhn-uh
Énfasis prosódico en la palabra o segmento inicial de una palabra en una serie de palabras	
Prolongación de un sonido	¿Habla:ba alemán?
Expresión simultánea	{A: {{Yo fumaba un montón cuando era joven. B: {{Solía fumar Camels.

Expresión superpuesta[A: No ellos [no o sí?

B: [sí:í

Continuación de una oración, =A: Eso es lo que=
después de una interrupciónB: Sra. Miller

A: =hace Seth cuando llega su padre

Breve silencio no cronometrado(.)¿Habla (.) inglés?

Intervalo de silencio(0.0)¿Qué cosas puedes recordar de ella. (3.0)

Entonación descendiente↓Estoy lista ↓

Entonación ascendente↑abuelo ↑ mírame practicar karate.

Inflección ascendente?Te gusta?

(sin ser una pregunta necesariamente)

Entonación prolongada (no necesari- 'Pero, ella no es de por aquí?
amente entre cláusulas)

Elemento de transcripción(...) () se ven muchos hombres que [llevan sombreros?
dudosa

Descripción de la escena(())((dice "no" con la cabeza))

Elemento de análisis**Negrita**((mira a Regina, sonrío y dice **no** con la cabeza))

Risa durante el acto de habla* **Se va"

Expresión rápida< >Yo no me preocuparía por eso <porque ese era mi destino>.

Expresión con volumen° °Ese hombre me dio el tremendo↑ abra:zo°
relativo más bajo

Referencias

- Au, K. (1980)** 'Participation Structures in a Reading Lesson with Hawaiian Children: Analysis of a Culturally Appropriate Instructional Event', *Anthropology and Education Quarterly* 11: 91-115.
- Bajtín, M. (1981)** *The Dialogic Imagination: Four Essays* (M. Holquist, ed., C. Emerson and M. Holquist, trans.). Austin: University of Texas Press.
- Banks, I. (2000)** *Hair Matters: Beauty, Power and Black Women's Consciousness*. New York: New York University Press.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998)** *Local Literacies: A Study of Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

- Booth, W. (1974)** *A Rhetoric of Irony*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1979)** 'Symbolic Power', *Critique of Anthropology* 4: 77–85.
- Bourdieu, P. (1990)** *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979)** *The Ecology of Human Development: Experiment by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990)** *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cazden, C. (2001)** *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cole, M. (1996)** *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Craig, M. (1997)** *Hair: Sex, Society, and Symbolism*. New York: Stein and Day.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G. and Thomas, K. (eds) (1995)** *Critical Race Theory: The Key Writings that Formed the Movement*. New York: The New Press.
- Delgado, R. and Stefancic, J. (eds) (2000)** *Critical Race Theory: The Cutting Edge*, 2nd edn. Philadelphia: Temple University Press.
- Delpit, L. (1995)** *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Fairclough, N. (1995)** *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. New York: Longman.
- Foster, M. (1987)** "'It's Cookin' Now": An Ethnographic Study of a Successful Black Teacher in an Urban Community College'. Dissertation, Harvard University, Cambridge, MA.
- Foucault, M. (1980)** *Power/Knowledge*. Brighton, UK: Harvester.
- Freire, P. (1997)** *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gee, J.P. (1992)** *Sociolinguistics and Literacies*. New York: Falmer Press.
- Gee, J.P. (1993)** 'Postmodernism and Literacies', in C. Lankshear and P.L. McLaren (eds) *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*, pp. 271–95. New York: State University of New York.
- Gee, J.P. (1997)** *The Social Mind: Language, Ideology, and Social Practice*. New York: Bergin and Garvey.
- Gee, J.P., Hull, G. and Lankshear, C. (1996)** *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gilbert, P. (1993)** 'Narrative as Gendered Social Practice: In Search of Different Story Lines for Language Research', *Linguistics and Education* 5: 211–18.

- Goffman, E. (1974)** *Frame Analysis*. New York: Harper Collins.
- Gramski, A. (1971)** *Selections from the Prison Notebooks* (Q. Hoare, ed. and G. Nowell-Smith, trans.). London: Lawrence and Wishart.
- Graves, B. and Frederiksen, C.H. (1996)** 'A Cognitive Study of Literary Expertise', in R.J. Krueez and M.S. Macnealy (eds) *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*, pp. 397–418. Norwood, NJ: Ablex.
- Grimes, R.L. (1990)** *Ritual Criticism: Case Studies in Its Practice, Essays on Its Theory*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- Gumperz, J. (1982)** *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1999)** 'Sociocultural Knowledge in Conversational Inference', in J. Jaworski and N. Coupland (eds) *The Discourse Reader*, pp. 98–106. New York: Routledge.
- Harding, S. (1987)** 'Introduction: Is There a Feminist Method?', in S. Harding (ed.) *Feminism and Methodology*, pp. 1–14. Bloomington: Indiana University Press.
- Hull, G. and Schultz, K. (eds) (2002)** *School's Out!: Bridging Out-of-School Literacies with Classroom Practice*. New York: Teachers College Press.
- Hymes, D. (1974)** *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jacobs-Huey, L. (1997)** 'Is There an Authentic African American Speech Community: Carla Revisited', *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 4: 331–70.
- Jacobs-Huey, L. (2006)** *From the Kitchen to the Parlor: Language and Becoming in African American Women's Hair Care*. New York: Oxford University Press.
- Kelley, R. (1997)** 'Straight From the Underground', *The Nation* 254: 22.150.
- Labov, W. (1972)** *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lacewell-Harris, M. (2004)** *Barbershops, Bibles and BET: Everyday Talk and Black Political Thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Langer, J.A. (1987)** 'A Sociocognitive Perspective on Literacy Learning', in J. Langer (ed.) *Language, Literacy and Culture: Issues of Society and Schooling*. Norwood, NJ: Ablex.
- Lankshear, C. (1997)** *Changing Literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lee, C.D. (1992)** 'Literacy, Cultural Diversity, and Instruction', *Education and Urban Society* 24: 279–91.

- Lee, C.D. (1995)** 'A Culturally Based Cognitive Apprenticeship: Teaching African American High School Students Skills in Literary Interpretation', *Reading Research Quarterly* 30: 608–31.
- Lee, C.D. (2004)** 'Double Voiced Discourse: African American Vernacular English as a Resource in Cultural Modeling Classrooms', in A.F. Ball and S.W. Freedman (eds) *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning*. New York: Cambridge University Press.
- Lee, C.D. and Majors, Y. (2000)** *Cultural Modeling's Response to Rogoff's Challenge: Understanding Apprenticeship, Guided Participation and Participatory Appropriation in a Culturally Responsive, Subject Matter Specific Context*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: Louisiana (April 2000).
- Lee, C.D. and Majors, Y. (2003)** "'Heading Up the Street": Localized Opportunities for Shared Constructions of Knowledge', *Pedagogy, Culture and Society* 11: 49–67.
- Luke, A. (2003)** *Literacy Education for a New Ethics of Global Community*. Urbana, IL: Language Arts, National Council of Teachers of English.
- Majors, Y. (1998)** 'Finding the Multi-voiced Self: A Narrative', *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 42(2): 76–83.
- Majors, Y. (2001)** 'Passing Mirrors: Subjectivity in a Midwestern Hair Salon', *Anthropology and Education Quarterly* 32(1): 116–30.
- Majors, Y. (2003)** 'Shoptalk: Teaching and Learning in an African American Hair Salon', *Mind, Culture and Activity* 10(4): 289–310.
- Majors, Y. (2004)** "'I Wasn't Scared of Them, They Were Scared of Me": Constructions of Self/Other in a Midwestern Hair Salon', *Anthropology and Education Quarterly* 35(2): 167–88.
- Majors, Y. (2006)** 'Shoptalk in the Classroom: The Community Socialization of African American Youth in a Language Arts Class', Paper presented at the annual convention of the National Council of Teachers of English, Nashville, TN, November 2006.
- Majors, Y. and Orellana, M. (2003)** 'Envisioning Texts or Reading the Other', Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, Chicago, April 2003.
- Mercer, K. (1990)** 'Black Hair/Style Politics', in R. Ferguson (ed.) *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Miller, P.J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L. and Mintz, J. (1990)** 'Narrative Practices and the Social Construction of Self in Childhood', *American Ethnologist* 17: 292–311.
- Moll, L.C. (1992)** 'Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends', *Educational Researcher* 21(2): 20–4.

- Morgan, M. (1998)** 'More Than a Mood or an Attitude: Discourse and Verbal Genres in African American Culture', in S.S. Mufwene, J.R. Rickford and G. Bailey (eds) *African-American English: Structure, History, and Use*, pp. 251–81. New York: Routledge.
- Ochs, E. (1990)** 'Indexing Gender', in A. Duranti and C. Goodwin (eds) *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*, pp. 336–58. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. and Capps, L. (2001)** *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Phelan, P., Davidson, A. and Cao Yu, H. (1998)** *Adolescents' Worlds: Negotiating Family, Peers, and School*. New York: Teachers College Press.
- Philips, S. (1972)** 'Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classrooms', in C.B. Cazden, V.P. John and D. Hymes (eds) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Rabinowitz, P. (1987)** *Before Reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Columbus: Ohio State University Press.
- Rogoff, B. (1995)** 'Observing Sociocultural Activity on Three Planes: Participatory Appropriation, Guided Participation, and Apprenticeship', in J.V. Wertsch, P. del Rio and A. Alvarez (eds) *Sociocultural Studies of Mind*, pp. 139–64. New York: Cambridge University Press.
- Rooks, N. (1996)** *Hair Raising: Beauty, Culture, and African American Women*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Schank, R.C. and Abelson, R. (1977)** *Scripts, Plans, Goals, and Understanding*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smitherman, G. (2000)** *Talkin That Talk: Language, Culture and Education in African America*. London: Routledge.
- Street, B. (2000)** 'New Literacies in Theory and Practice: What are the Implications for Language in Education?', *Linguistics in Education* 10: 1–24.
- Swidler, A. (2001)** *Talk of Love: How Culture Matters*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tharp, R. and Gallimore, R. (1988)** *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. New York: Cambridge University Press.
- Thompson, J. (1990)** *Ideology and Modern Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Tucker-Raymond, E. (2006)** *Mediated: A Collaborative Action Research Group on Critical Media Literacy*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Chicago.

- Tyler, B. (1990)** 'Black Hairstyles: Cultural and Socio-Political Implications', *Western Journal of Black Studies* 14: 4.
- Van Den Broek, P.W. (1994)** 'Comprehension of Narrative Texts: Inference Processes and the Construction of Coherence', in M.A. Gersbacher (ed.) *Handbook of Psycholinguistics*, pp. 539–88. San Diego: Academic Press.
- Van Dijk, T. (1977)** *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T. (1993)** 'Principles of Critical Discourse Analysis', *Discourse & Society* 4: 249–83.
- Wertsch, J. (1985)** *Vygotsky and the Social Formation of Mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wodak, R. (1996)** *Disorders of Discourse*. London: Longman.
- Wodak, R. and Meyer, M. (eds) (2001)** *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.

Notas biográficas



Yolanda Majors es Profesora Agregada en la Universidad de Illinois, en Chicago. Sus intereses relacionados con la investigación son los fundamentos socio-culturales del aprendizaje en contextos de trabajo, con especial énfasis y experiencia en las comunidades afroamericanas y los contextos culturales y comunitarios para el lenguaje, la interacción social y el desarrollo. Ha estudiado en profundidad las prácticas en el lugar de trabajo y en el aula de clases dentro de la comunidad lingüística afroamericana, tales como (1) la comprensión de los procesos de razonamiento y la ejecución de actividades de trabajo de hablantes de inglés afroamericano dentro de los géneros del discurso oral; (2) la comprensión de cómo se aplican esos procesos en distintos escenarios comunitarios y escolares; (3) la comprensión de las estrategias utilizadas

por niños y adolescentes en escenarios escolares para construir significado a partir de textos escritos dentro de los géneros del discurso oral; y (4) el diseño y análisis de ambientes educativos que fomenten el aprendizaje y el razonamiento a través de estrategias de razonamiento relevantes en términos culturales. DIRECCIÓN: College of Education, The University of Illinois, Chicago, 1040 W. Harrison St., Chicago IL 60607, USA.

E-mail: ymajors@uic.edu

Andrea Lizasoain es Licenciada en Literatura y Lingüística Inglesas, y Traductora inglés-español de la Universidad Católica de Chile. Actualmente, cursa un máster en Adquisición del Inglés como Segunda Lengua e Intercambio Intercultural en la Universidad Autónoma de Barcelona.