



DISCURSO

& SOCIEDAD

Copyright ©
ISSN 1887-4606
Vol. 3(3) 2009, 513-579
www.dissoc.org

Artículo traducido

**Alfabetización Racial en una Clase de
Segundo Grado:
Teoría Crítica de la Raza, Estudios de la
Blancura, e Investigación de la
Alfabetización**

*Racial literacy in a second-grade classroom:
Critical race theory, whiteness studies, and literacy
research*

Rebecca Rogers

University of Missouri-St. Louis, E.E.U.U.

Melissa Mosley

University of Texas-Austin, E.E.U.U

Traducido por José Luis Dumont

Resumen

Existe un silencio persistente en la investigación en alfabetización en cuanto a las cuestiones de raza, especialmente con jóvenes y con blancos. En este artículo mostramos que los niños blancos hablan de raza, racismo y anti-racismo en el contexto del currículo de alfabetización. Mediante un marco reconstruido para analizar el “habla de los blancos” basado en la literatura sobre los estudios de la “blancura”, la teoría crítica de la raza y el análisis crítico del discurso, ilustramos cómo se percibe el hablar sobre la raza entre estudiantes blancos de segundo grado y sus docentes. Esta investigación hace varias contribuciones a la literatura. Proporcionamos un método detallado para codificar los datos de la interacción usando el análisis crítico del discurso y una perspectiva de la teoría crítica de la raza y los estudios de la “blancura”. También ilustramos la inestabilidad de la formación de la identidad racial y las implicaciones para docentes y estudiantes cuando se toca el tema de la raza en la escuela primaria. Por último argumentamos que el desarrollo racial de la alfabetización, como otros procesos educativos en el aula, debe ser guiado.

Palabras claves: *análisis crítico del discurso, la alfabetización racial, la teoría crítica de la raza, los estudios de la “blancura”*

Abstract

There is a pervasive silence in literacy research around matters of race, especially with both young people and white people. In this article we illustrate that young white children can and do talk about race, racism, and anti-racism within the context of the literacy curriculum. Using a reconstructed framework for analyzing “white talk,” one that relies on literature in whiteness studies and critical race theory and draws on critical discourse analytic frameworks, we illustrate what talk around race sounds like for white, second grade students and their teachers. This research makes several contributions to the literature. We provide a detailed method for coding interactional data using Critical Discourse Analysis and a lens from Critical Race Theory and Whiteness studies. We also illustrate the instability of racial identity formation and the implications for teachers and students when race is addressed in primary classrooms. Ultimately, we argue that racial literacy, like other literate processes in the classroom, must be guided.

Key words: *critical discourse analysis, racial literacy, critical race theory, whiteness studies*

Introducción

Dentro de la lucha social por la libertad y la justicia, la alfabetización siempre ha estado profundamente mezclada con la raza (p.ej DuBois, 1903/1989; Harris, 1992, 1998; Moore, Monaghan, & Hartman 1997; Prendergast, 2003, Watkins, 2001 Willis, 2002; Young, 2001). Cuando la alfabetización para afroamericanos dejó de estar prohibida y de ser punible bajo las leyes de los estados, los tests de alfabetización continuaron funcionando como un reemplazo de la propiedad, como un medio de preservar los derechos de ciudadanía para los blancos. Siguiendo a la legislación de los Derechos Civiles, la continua estratificación racial en las escuelas urbanas y la economía política que la acompaña continuó negando a los niños de color una educación equitativa (Guinier, 2003, 2004; Lipman, 2004). Como resultado, las personas de color tienen acceso limitado a las estructuras políticas, económicas, y educacionales necesarias para obtener resultados equitativos en la sociedad. Esta estratificación social ayudó a construir la alfabetización, en la imaginación de los estadounidenses así como en la política y prácticas de las escuelas, como un *derecho* para los niños blancos y un *privilegio* para los niños de color (Prendergast). Como Ladson-Billings (2003) afirmó, desde una perspectiva crítica de la teoría de la raza, la alfabetización representa una forma de propiedad. Es “una propiedad que fue tradicionalmente poseída y usada por los blancos en la sociedad.” (p. ix).

Guinier (2004) argumentó sobre la necesidad de una *alfabetización racial*, la cual requiere que “repensemos la raza como un instrumento de control social, geográfico y económico tanto de blancos como de negros. La alfabetización racial ofrece un marco más dinámico para la comprensión del racismo norteamericano (p. 114). Una persona racialmente alfabetizada, según Guinier (2003), usa “la raza como un elemento de diagnóstico, como una herramienta analítica, y un instrumento de procesos” (p. 202). Primero, la alfabetización racial define al racismo como un problema estructural más bien que individual. Segundo, la alfabetización racial localiza debates acerca de procesos públicos, los cuales son muchas veces disimulados en el subtexto de la raza, dentro de un contexto explícitamente democrático que mira hacia adelante. Tercero, la dimensión de la alfabetización racial puede ser usada para guiar la solución participativa de problemas. Guinier (2003) escribió, “para cambiar la forma en que la raza es entendida, la raza tiene que ser considerada directamente más que ignorada” (p.207).

La alfabetización en las escuelas debe encarar raza, racismo y antirracismo de una manera educativa para preparar a los niños para participar en la democracia de los E.E.U.U. Sin embargo, como Greene y Abt-Perkins (2003) han señalado, hay un notable silencio en la investigación sobre alfabetización y en la enseñanza alrededor de cuestiones de raza, racismo y antirracismo. Las conversaciones acerca de la raza en la investigación sobre alfabetización son enmarcadas en el lenguaje de la diversidad, educación multicultural, educación culturalmente relevante y multi-alfabetización. Educadores multiculturales (Banks, 2003; Harris, 1996; Lee, 2003; Nieto 2003) observaron que maestros blancos pueden involucrarse con la educación multicultural sin nunca haber tenido que cuestionar las maneras en que la gente blanca se beneficia con las desigualdades de la sociedad. Es más, Ladson-Billings (2003) señaló que, en los salones de clases, aún cuando los maestros usan libros para niños que explícitamente tratan temas de raza y racismo, ellos no *hablan* sobre la raza. Esto puede ser debido a la falta de análisis crítico del discurso en los salones de clases acerca de estos asuntos. Por tanto, corresponde una investigación más profunda de la relación entre raza, alfabetización y blancura.

Nuestra investigación y pedagogía están situadas dentro de dos marcos de alfabetización complementarios que ofrecen una reconciliación entre los enfoques acelerativos y crítico a la alfabetización (p.ej Dozier, Johnston, & Rogers, 2005). Nosotros nos referimos a este enfoque como enseñanza para la aceleración de la alfabetización dentro de un marco crítico. Los marcos críticos, que se ocupan de asuntos de justicia social, a menudo no se ocupan de los detalles de la enseñanza para alfabetizar (para excepciones, ver Bommer & Bommer, 2003; Haffernan & Lewison, 2003; Lensmire, 2000; Luke & Freebody, 1997, 1999; Vasquez, 2003). La enseñanza para la aceleración de la alfabetización, un conjunto de aproximaciones que se enfocan en desarrollar lectura y escritura flexible y estratégica en la zona de desarrollo proximal de los estudiantes, a menudo no se ocupa de asuntos de poder, justicia, y raza. Nosotros respondemos a una llamada de Nieto (2003):

El racismo es un problema que debe ser confrontado en la investigación, en la práctica en clase, en los supuestos y creencias que investigadores y maestros tienen acerca de la inteligencia y las capacidades de los niños de color, y aun en la forma misma en que entendemos la alfabetización (p. 205).

Un marco combinado puede proporcionar un conjunto útil de diseños para guiar la lectura de la raza, basándose en los elementos comunes de los procesos alfabetizadores crítico y acelerativo.

En este artículo llevamos a cabo un análisis estratificado, usando el análisis crítico del discurso (ACD). Dentro del contexto etnográfico de un salón de clases de segundo grado en una escuela pública en el medio oeste de los Estados Unidos, para investigar cómo las posiciones de alfabetización de los estudiantes son adquiridas y construidas a través de los lentes de blancura y raza. En nuestro carácter de investigadora universitaria y maestra de segundo grado (ambas blancas) nosotras diseñamos colaborativamente y llevamos a cabo esta investigación, alternando las responsabilidades de enseñanza e investigación. Trajimos la construcción de raza a la superficie a través del proyecto en curso de la enseñanza para la aceleración de la alfabetización dentro de una unidad sobre la historia Afroamericana, específicamente concentrándose en los movimientos de Derechos Civiles en los Estados Unidos dentro del contexto de la alfabetización. La cuestión central de la investigación que guió este análisis fue “¿De qué maneras los estudiantes blancos y sus maestros blancos asumen la raza en el curriculum de alfabetización?”

Marco Teórico

Teoría crítica de la raza y estudios de la blancura

La teoría crítica de la raza (TCR) es una tradición intelectual derivada de un conjunto de marcos de estudios legales críticos (Bell, 1992; Delgado & Stefanic, 2001; Guinier, 2003, 2004; Ladson-Billings & Tate, 1995; Matsuda, Lawrence, Delgado, & Crenshaw, 1993). La TCR reconoce al racismo como una parte duradera de la vida en los Estados Unidos y trabaja para eliminar la opresión racial como parte del objetivo mayor de terminar con todas las formas de opresión (para un resumen de los principios de la TCR ver Matsuda et al., 1993). Dixson y Rousseau (2005) argumentaron que la construcción descripta en los estudios de la TCR en la ley aun no se ha utilizado en todo su potencial en educación. Por ejemplo, algunos académicos han examinado la blancura como una construcción de privilegio pero no como una idea que se manifiesta y afecta la educación escolar en formas tangibles, tales como estableciendo estándares para acciones “normales” y “aceptables”. Así, mientras que el examen de la blancura (y blancura como una función de racismo) es central

para un análisis de la TCR, académicos blancos en educación no han examinado totalmente los efectos materiales de la blancura y como la blancura es desplegada y mantenida materialmente como un aspecto de la propiedad.

Estudios de la blancura

Los estudios de la blancura están relacionados con el movimiento intelectual de la TCR y buscan teorizar y problematizar la construcción de la blancura como una categoría racial ausente y como norma social dominante. La mayoría de los académicos blancos están de acuerdo en que la blancura está conectada al poder institucionalizado y a los privilegios que benefician a los estadounidenses blancos (Giroux, 1997; Karenga, 1999; Roediger, 1999; Stokes-Brown, 2002). La blancura ha sido definida de muchas maneras, incluyendo la distancia social de la negritud y una práctica cultural que construye jerarquías basadas en la raza. Por supuesto, una comprensión completa de la dominación debe incluir un análisis de la trama de la opresión, que incluye las formas en que el racismo, el clasismo, el sexismo, el heterosexismo y discriminación a los discapacitados, se intersectan (Young, 1992).

Hay por lo menos dos posiciones dentro de los estudios de la blancura. Algunos académicos argumentan que blancura inevitablemente significa racismo. Es más, gran parte de los estudios sobre blancura se enfoca en como la blancura es necesariamente una reproducción de dominación, opresión, y racismo. Roediger (1992) declaró, “no se trata solo de que la blancura sea opresiva y falsa; sino de que la blancura, no es nada más que opresiva y falsa” (p.9). Giroux (1997) señaló que esta línea de teorización es al final improductiva debido a que:

A medida que la blancura se convierte cada vez más en un objeto de análisis histórico y crítico, ha habido unos pocos intentos de proporcionar un lenguaje teórico, en el cual la juventud blanca pueda negarse a referirse a su blancura solo a través de la experiencia común de racismo y opresión. Por tanto, se torna difícil para la juventud blanca el verse a si mismos como blancos y como antirracistas al mismo tiempo (p. 292).

Otros académicos argumentan a favor de una visión de blancura que incluya una teorización positiva de lo que puede significar blancura, incluyendo una noción mas desarrollada de blancura, que incluye la idea de aliados blancos (p.ej Giroux, 1997; Helms, 1992).

El privilegio blanco, la forma en que la gente blanca se beneficia de una sociedad racista, se refiere a las ventajas inmerecidas y algunas veces inadvertidas, de la gente blanca, que están basadas únicamente en el color de

la piel. Por ejemplo, si los padres nunca tienen que preguntarse por sus niños ni por los libros que leen en clase o si las calificaciones de sus hijos están basadas en el color de su piel, estos padres tienen el privilegio de la blancura (McIntyre, 1997, pp.97-98). Todos los blancos se benefician con la blancura y el racismo pero no se benefician del mismo modo. Factores tales como la clase socioeconómica, las habilidades, la edad, la religión y la sexualidad se intersectan para mediar el acceso al poder y al privilegio. Solo recientemente se han realizado investigaciones que exploran la blancura, la identidad blanca y el impacto que la dominación internalizada y los privilegios blancos tienen en la gente blanca (Aldous Bergerson, 2003,; Hytten & Warren, 2003; Rich & Cargile Castelan, 2004; Thompson, 2003; Wagner, 2005). El acuerdo parece ser que la blancura no es ni inherentemente buena ni inherentemente mala. Más bien, que la blancura es una construcción social.

La construcción de la blancura

Una compleja gama de estructuras discursivas, psicológicas, económicas y políticas mantienen la existencia del racismo. Así, entender la construcción de la blancura significa prestar atención a cada uno de estos marcos, que asumen que la raza se construye socialmente a través de ideologías e instituciones. En esta investigación, privilegamos el marco discursivo pero, al mismo tiempo, argumentamos que el marco discursivo está arraigado en marcos materialistas (p.ej Callinicos, 1993; Chouilarki & Fairclough, 1999; Shapiro, 2004) y psicológicos. Las teorías materialistas de la blancura combinan factores estructurales e instituciones, que estructuran las jerarquías raciales. Esto es, los teóricos sostienen que las consecuencias del racismo son más que aspectos discursivos y psicológicos, sino que provocan desigualdades (económicas, políticas, educativas). Muchos investigadores han señalado consecuencias materiales del prolongado racismo (Guinier & Torres, 2002; Shapiro).

Shapiro argumenta que la herencia familiar, la acumulación de bienes, y la continuación de la discriminación racial en áreas tales como la casa propia están revirtiendo las ganancias obtenidas en escuelas y en el trabajo y empeorando la discriminación racial. Callinicos escribió:

El racismo sigue siendo una de las principales características de las sociedades capitalistas avanzadas. Está institucionalizado en la discriminación sistemática que la gente negra experimenta en el trabajo, la vivienda, y el sistema educativo, y el acoso que sufren a manos de la policía y de las autoridades de inmigración. (p.9)

Los marcos psicológicos asumen que la identidad racial emerge de una construcción de diferencia racial que asigna privilegios y castigos a la gente en forma desigual. Las teorías de identidad blanca describen los cambios psicológicos que los blancos llevan a cabo al asumir una forma plenamente comprometida de antirracismo. Estos teóricos sugieren distintas etapas que gente blanca atraviesa en el desarrollo de la identidad racial (Cross, 1991; Helms, 1992, Tatum, 1992, 1994). Los marcos materiales y psicológicos son importantes para entender la naturaleza profundamente enraizada del racismo en la sociedad de los E.E.U.U y en algunas instituciones educativas. Sin embargo, nosotros discutimos que el marco discursivo es tal vez el más compatible para la investigación sobre alfabetización.

Teorías discursivas de la blancura

Desde una perspectiva discursiva, el racismo no es una desviación personal sino que está estructurada dentro de la trama de nuestra sociedad. Por lo tanto, el cambio de las prácticas y políticas racistas debe incluir cambios en las maneras de pensar acompañados con cambios en las estructuras políticas y económicas. Morrison (1993) escribió:

Tanto para los escritores negros como para los blancos, en una sociedad totalmente racializada, no hay escape de un lenguaje influenciado racialmente, y el trabajo que los escritores realizan para desvincular la imaginación de las demandas de ese lenguaje es complicado, interesante y definitivo (pp. 12-13).

El lenguaje influenciado racialmente no solo es invasivo, también es subversivo. van Dijk (1987) argumentó que el racismo es perpetuado en formas sutiles, simbólicas, y discursivas (a través de conversaciones de todos los días y textos tales como periódicos, conversaciones entre maestros y estudiantes, televisión, películas, libros de textos, debates, propaganda política, etc.) Esto es importante pues tales inscripciones del privilegio blanco están codificadas a través de charlas y textos.

McIntyre (1997) se refirió a esta falta de nombramiento de la raza como *charla blanca*. Esta es la “conversación que sirve para preservar a la gente blanca de examinar su/nuestros roles individuales y colectivos en la perpetuación del racismo” (p. 46). Ejemplos comunes de charla blanca incluyen usar el humor para evitar conversaciones difíciles, usar la voz pasiva para remover la responsabilidad de una persona o un grupo, usar pronombres

evasivos, silencios, y cambiar de tema. La charla blanca puede también incluir marcadores más sutiles a los cuales Solorzano, Ceja, y Yosso (2001) refirieron como “micro-agresiones,” que son “insultos sutiles (verbal, no verbal y/o visual) dirigidos hacia gente de color, a menudo inconsciente y automáticamente” (p.60).

Los marcos discursivos destacan cómo las charlas y los textos proveen elementos para que la gente vea las formas en que los modelos sociales/institucionales y cognitivos del racismo se despliegan y tienen consecuencias materiales para sus participantes. En efecto, aprendemos o desaprendemos el racismo a través de textos y charlas (Smitherman & van Dijk, 1998; van Dijk 1987). Un marco discursivo conecta las distintas estructuras y estrategias de charlas y textos con marcos políticos, económicos sociales. El discurso es conceptualizado como un conjunto de prácticas sociales que tanto construye como refleja el mundo social y beneficia a algunas personas a expensas de otras. El discurso puede ser visto como la interfase crucial entre las dimensiones sociales y cognitivas de la raza. Herramientas tales como el lenguaje, sistemas de símbolos, gestos no verbales, arte y medios, todos trabajan para construir y representar la blancura como normalizada y privilegiada. Valores en conflicto son vistos como desviantes. A través de nuestras herramientas para construir sentido, la blancura es normalizada y los privilegios asociados son hechos invisibles.

Perry (2003) ha argumentado que en una era post derechos civiles, el racismo es mucho más insidioso. Discursos de odio y crímenes, aunque siempre presentes, toman un tenor y un tono distinto del que tuvieron 50 años atrás (van Dijk, 1987). Similarmente, siguiendo a *Brown v. Board of Education*, es más difícil de identificar el racismo y la discriminación que cuando la segregación era impuesta a través de las leyes de Jim Crow. El objetivo de las teorías discursivas de la blancura es el de revelar y desnaturalizar la naturaleza socialmente construida de la raza, del privilegio blanco, y el racismo en la arquitectura social y cognoscitiva de nuestra vidas de forma que pueda ser notada, nombrada, de-construida y reconstruida.

Significado de esta investigación

Este estudio localiza la raza a través de interacciones que ocurren en ambientes de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de los análisis críticos del discurso de raza, racismo, o anti-racismo han sido llevados a cabo principalmente en textos tales como artículos de periódicos, y documentos de medios de comunicación

(ej. Fairclough & Wodak, 1997; Martin & Wodak, 2000; Wigginton, 2005). Nosotros presentamos un sistema de codificación reconstruida para identificar conversaciones blancas que se expanden en los marcos del discurso que están actualmente disponibles en la investigación (McIntyre, 1997; van Dijk, 1987). Hemos mapeado el concepto de McIntyre de charla blanca en un marco discursivo que incluye tanto la forma como la función del lenguaje. Aunque McIntyre identificó las tácticas de habla que la gente blanca a menudo usa cuando habla (o no) acerca de la raza, esta investigadora no se refirió a la teoría o el método del análisis del discurso para describir, interpretar y explicar cómo la charla blanca juega su rol en libros infantiles y en discusiones acerca de la raza en los salones de clase.

Por otro lado, teóricos del discurso han delineado procedimientos para analizar la forma y funciones de la charla pero no han enfocado específicamente su análisis en racismo y antirracismo. Smitherman y van Dijk (1998) se han enfocado en discurso y discriminación pero no han usado el marco del Análisis Crítico del Discurso de género, discurso y estilo o formas de interactuar, representar, y ser para mapear marcadores lingüísticos (Choullarakí & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). De esta forma alineamos el análisis de la charla blanca de McIntyre (1997) con el trabajo que se ha hecho acerca de discurso y racismo en estudios del discurso (Smitherman & van Dijk; van Dijk 1987) para proponer un marco expandido para entender raza y charla en los salones de clase. En línea con nuestro marco teórico, nosotras mostramos donde la charla blanca existe en un continuo, desde evadir discusiones sobre raza a interrogar activamente el racismo y establecer alianzas con otras actividades antirracistas.

Más aún, aunque ha habido investigaciones sobre raza y blancura en escuelas secundarias (Bolgatz, 2004; Ginwright, 2004; Lee, 2004; Perry, 2003) y con adultos, particularmente estudiantes universitarios (p.ej Bonillasiva & Forman, 2000; Chubbuck, 2004; Hytten & Warren, 2003; Marx & Pennington, 2003; McIntyre 1997; Solomon, Portelli, Daniel, & Campbell, 2005; Thompson, 2003 Wagner, 2005; Webster-Brandon, 2003, Willis, 2000), hay mucho menos trabajo que ilumine la construcción de raza con niños de escuelas primarias (para excepciones ver Berlak & Moyenda, 2001). Esto es importante porque niños jóvenes (niños blancos y niños de color) demuestran entendimiento racial, incluyendo actitudes y acciones racistas y antirracistas.

Diseño de la investigación

Contexto. Saint Louis, Missouri, es una ciudad con una larga historia de división racial entre Africanos-Americanos y blancos (Heaney & Uchitelle, 2004). La ciudad se caracteriza como manteniendo el statu quo en relación con desigualdades referentes a educación, vivienda, y líneas de empleo a pesar de intentos de reforma progresistas tales como la desegregación escolar (Morris, 2001; Wells & Crain, 2001). Ciudades y escuelas dentro del área metropolitana de Saint Louis están racialmente separadas, y las distinciones raciales son pensadas principalmente en términos de blanco y negro.

El distrito en el cual este estudio se lleva a cabo es racial y económicamente diverso y no participa en el programa voluntario de desegregación. Está ubicado dentro del área Metropolitana muy cerca de la ciudad de Saint Louis. En la escuela donde este estudio se lleva a cabo el racismo está codificado en discusiones de clase. La mayoría de los estudiantes que asisten a esta escuela viven y juegan en un barrio integrado de clase trabajadora. Cuando los estudiantes siguen las normas culturales y las expectativas de la escuela, la raza es ignorada. El racismo desde los maestros en la escuela está dirigido hacia estudiantes africanos-Americanos que se mudan al distrito desde la ciudad de Saint Louis. Los maestros a menudo se quejan de que los padres de estos estudiantes no apoyan las expectativas de conducta y desempeño académico de los maestros.

La investigación que presentamos en este artículo revela una sección de la vida en el salón de clases de este grupo de estudiantes y maestros durante el curso del año escolar 2002-2003. En el aula de Melissa Mosley había 5 estudiantes Africano- Americanos, 1 estudiante Coreano-Americano, y 13 Europeo-Americanos. En diciembre, cuando este estudio se inició, 2 estudiantes afroamericanas dejaron el salón de clase. Dos varones afroamericanos se incorporaron a la clase en enero. Los estudiantes tuvieron una comunidad de aprendizaje activa que Melissa atribuye al enfoque del curriculum en aprender de sus pares y de los asuntos sociales. A lo largo del año, los estudiantes exploraron sus propios medios de conocimientos; discutieron justicia y desigualdad en sus propias vidas y en las vidas de otros; construyeron acciones sociales (tales como escribir cartas y construir un juego que conllevaba un mensaje para sus padres y los adolescentes en sus vidas); y leyeron y discutieron asuntos relativos a derechos civiles, paz y guerra, y justicia en los Estados Unidos y globalmente. Ver el Apéndice A para un calendario de eventos, actividades y fuentes de datos en el aula.

Para la investigación aquí presentada, seleccionamos literatura acorde con el nivel de instrucción en lectura infantil y que presentaba asuntos desde múltiples puntos de vista y períodos temporales, especialmente libros que habían sido escritos y ilustrados por afroamericanos. Los libros fueron usados para lectura guiada, centros de escucha, y un centro de lectura independiente. Como se nota en el Apéndice B, utilizamos una variedad de literatura infantil escrita tanto por gente de color como por gente blanca y representando una variedad de puntos de vista. Fue difícil encontrar libros en el nivel de lectura de los estudiantes que crearan conciencia de asuntos sociales en forma antirracista. Elegimos libros que ya eran parte de una biblioteca del aula o de vendedores de libros que proveían textos multiculturales y antirracistas. A veces estos libros cumplían con nuestros estándares de ser históricamente correctos, y socialmente responsables. No obstante a menudo usamos nuestras herramientas de alfabetización crítica con los estudiantes para criticar cómo los autores representaban la gente y los eventos (ver Apéndice C).

Alfabetización

Melissa usó un enfoque acelerativo para la alfabetización, dentro de un marco de alfabetización crítica a lo largo del día escolar. La instrucción acelerativa se refiere a enfoques que están orientados fundamentalmente a ayudar a los estudiantes de desarrollo más lento a través de enseñanza focalizada. Clay (1993) escribió que la aceleración se “alcanza a medida que el niño asume el proceso de aprendizaje y trabaja independientemente descubriendo nuevas cosas por sí mismo dentro y fuera de las lecciones” (p.9). Johnston (2002) describió tres de estos puntos guía que son integrales para enseñar a través de la aceleración: (a) el desarrollo de un sistema ejecutivo o un sistema auto extendible, (b) énfasis en enseñar estrategias basadas en el contexto desde el principio y (c) la importancia de la enseñanza sensible. La lectura guiada fue la estructura principal para enseñar por aceleración dentro de un marco crítico.

Durante la lectura guiada, los sistemas auto extendibles, y de solución de problemas de los estudiantes se desarrollan a medida que ellos aprenden estrategias de decodificación y comprensión durante introducciones de libros, lectura independiente, y mini lecciones después de leer un libro. Los “running records” son usados para seguir el progreso del estudiante y para identificar errores y sistemas de comprensión que el estudiante está usando para cometer errores y auto corregirse. Tanto pares como maestros cumplen el rol del más conocedor en la zona de desarrollo proximal. Textos del nivel de instrucción

son textos que los niños leen con un grado de exactitud del 90 a 95%, lo cual significa que los niños se están involucrando en resolver problemas para captar palabras desconocidas y conceptos, pero el solucionar problemas no interrumpe su fluidez y comprensión. Los grupos de lectura son flexibles y cambian para acomodar las necesidades de los estudiantes en términos de solucionar problemas así como su entendimiento de conceptos presentados en los libros.

Melissa valoraba la naturaleza social del aprendizaje de la alfabetización, y creía que los estudiantes aprendían mejor cuando ellos han tenido tiempo tanto para lectura y escritura independiente y discusiones acerca de los textos. Por lo tanto, luego de que pequeños grupos finalizaran las lecturas y discusiones de textos el grupo entero se juntaría y discutiría a cerca de grandes temas e ideas. Muchas veces, una lectura en voz alta provocaba una discusión de todo el grupo. Los estudiantes traían las experiencias de sus pequeños grupos independientes a estas discusiones de todo el grupo.

Participantes

Durante la investigación, los estudiantes estaban divididos en cuatro grupos de lectura dependiendo del nivel de instrucción para decodificar los textos. También se tuvo en cuenta la habilidad de los estudiantes para comentar experiencias relacionadas con el texto y discutir problemas sociales. Al principio de la investigación, elegimos 10 estudiantes blancos para que sirvieran para el estudio de casos y los pusimos en dos grupos de lectura guiada. Nosotros seleccionamos a estos niños de acuerdo con el nivel de habilidad, disposición, género, y luego de recibir la autorización de sus padres para que participaran en la investigación. Todos los niños eran de familias de clase trabajadora. Los otros dos grupos de lectura guiada tenían la misma cantidad de estudiantes afroamericanos y blancos. Los estudiantes blancos podían discutir el texto y los problemas sociales con los estudiantes afroamericanos durante toda el día.

Nos hemos enfocado en uno de estos grupos en este artículo. Los miembros del grupo son Katrina, Brad, Larry, Sandra, y Sam (todos los nombres son seudónimos). Cada uno de estos estudiantes contaba con la habilidad para navegar las estructuras del salón de clases y de la escuela. Sus familias enfatizaban la importancia de la escuela y tenían una variedad de herramientas para ayudarlos a triunfar. Cada estudiante participó en forma diferente en las actividades de alfabetización. Por ejemplo, durante un tiempo

de lectura escogida, los varones leían en silencio pero compartiendo socialmente el libro con otro. Durante ese tiempo Katrina escribía historias sobre amistad y relaciones y Sandra leía independientemente.

Las descripciones de la ocupación de sus padres por parte de los estudiantes nos proveía de una dimensión de la vida fuera de la escuela. Sam relató que él juega al billar y mira eventos de luchas en televisión paga con su padre, un vaciador de cemento que “gana un montón de plata.” Sam y Larry coincidieron en que cuando sus padres no trabajan no reciben paga. Sam anunció que su papá gana más dinero que su mamá. Su mamá trabaja en una compañía de computadoras. Larry nos dijo que su madre es una mesera que trabaja en un restaurante al costado de un camino y gana “buena plata,” pero ella empezó a buscar por otro trabajo porque el restaurante iba a cerrar. Su padre trabaja en una tienda de remeras Harley Davidson, imprimiendo remeras. El papá de Katrina “ayuda a los doctores a encontrar pacientes” muy lejos de donde ellos viven. El vino a las conferencias de padres y maestros mientras su madre cuidaba de los chicos. Su mamá trabaja en una tienda y de acuerdo con Katrina, “cambia de trabajo todos los días, de la caja a las góndola reponiendo mercadería”. Katrina dijo que cuando ella crezca quiere trabajar en un restaurante drive-in porque las meseras ahí andan en patines y parece que se divierten. Sandra y su familia se han mudado recientemente a una casa desde el departamento donde estaban viviendo. Su madre, una maestra de secundaria, y su padre se divorciaron, pero a menudo venían a la escuela juntos para las reuniones.

Nuestro equipo de investigación como maestra/investigadora e investigadora/maestra trajo un número de posibilidades y de restricciones a nuestro proyecto. Melissa se consideraba a si misma “parte” de la comunidad habiendo crecido e ido a la escuela en el mismo distrito donde estaba enseñando actualmente. Algunas de las normas, valores y creencias de ese contexto le eran familiares porque vivió allí durante sus estudios en la escuela pública. No obstante la dinámica de la comunidad iba cambiando visiblemente con el tiempo a medida que los vecindarios iban siendo menos segregados racialmente. Nuevos desarrollos de vivienda, algunos subsidiados por el gobierno federal, estaban disponibles para los residentes de la comunidad. Algunos vecindarios se iban volviendo menos deseables y decaídos, probablemente como resultado del desempleo que vino con el cierre de varias fábricas grandes situadas en las cercanías . A través de las discusiones con los padres y otros miembros del staff de la escuela y voluntarios, ella aprendió acerca de la comunidad. Rebecca, por otro lado, no era parte de esta comunidad

pues venía desde otro estado y desde un área geográfica totalmente distinto. Melissa a menudo tenía que a Rebecca la historia de una práctica particular o rutina. Juntas, las dos investigadoras fueron capaces de complicar el rol de Melissa como integrante y de hacer “visible” lo invisible para Rebecca.

Como investigadoras blancas el equipo trajo marcos racializados a este trabajo. Melissa, la maestra e investigadora en el estudio, encontró que muchas de las experiencias centrales que construyeron la identidad social de los participantes eran parte de su propia socialización en una comunidad blanca, de clase trabajadora. Ella fue a una escuela secundaria que participaba en el programa voluntario de de-segregación pero notó que la segregación permanecía intacta a lo largo del seguimiento académico. A través de una educación universitaria que enfatizaba la raza como creadora de un sistema injusto de escolaridad, Melissa pudo concebir el traer a la raza al frente como un asunto social crítico. Previo a salir de la comunidad y luego reconectarse con la escuela donde enseñó, esta perspectiva no hubiera estado disponible para ella.

Rebecca, la investigadora de la universidad y, en ocasiones, maestra en este estudio, creció en una comunidad rural en el norte de Nueva York que era predominantemente, cristiana, blanca, y de clase trabajadora. A lo largo de los años, a medida que la gente se iba a vivir fuera de las áreas metropolitanas más grandes, se volvió mas suburbana, similar a la comunidad de este estudio. Esta ciudad estaba históricamente basada en la agricultura y grandes fábricas (p.ej fábricas de alfombras, fábricas de juguetes), todas las cuales habían sido cerradas. Reflexionando, fue muy clara para Rebecca la forma en que toda su historia educacional fue “blanqueada”. Después de mudarse a San Louis, donde las divisiones raciales son obvias, crudas, y el motivo de mucho diálogo público, las diferencias geográficas en el tratamiento de divisiones raciales se tornaron obvias. Rebecca participó en un instituto de una semana de duración denominado Instituto de desmantelar el racismo para educadores, patrocinado por el Consejo Nacional de Cristianos y Judíos, y que continúa interrogando la construcción de la raza y la blancura, en su enseñanza e investigaciones.

Tanto Melissa como Rebecca pertenecen a un grupo llamado Grupo de Investigación de maestros sobre Alfabetización para la Justicia Social, y ambas viven en la ciudad de Saint Louis. Ninguna tiene hijos. Ambas son activas en iniciativas de justicia social y están actualmente enseñando juntas un curso de métodos de alfabetización basado en la escuela para maestros practicantes, que resalta asuntos de raza, antirracismo, y educación de multicultural. Ambas han

tomado un compromiso personal y profesional para cuestionar activamente los privilegios blancos y facilitar una pedagogía antirracista/ pro- justicia.

Recolección de Datos

Observación participativa

Melissa Mosley era la maestra principal en el aula. Fue formada en la metodología de investigación para maestros como parte de su master en educación. Rebecca Rogers era la investigadora universitaria que había conducido estudios etnográficos tanto dentro como fuera de escuelas. Debido a nuestras experiencias, cada una de nosotras tomó el rol de participante/observadora en el aula, rotando los roles como maestras e investigadoras. Cada una de nosotras estaba envuelta en la recolección y análisis de datos desarrollado a lo largo de un periodo de varios meses. Registramos lecciones de alfabetización en el aula a través de documentación etnográfica y notas de campo (Emerson, Fretz, & Shaw, 1995; Spradley, 1980).

Durante cada episodio de estudio del lenguaje dado en el aula, habría probablemente dos o tres oportunidades de aprendizaje colaborativo en desarrollo. Mientras Melissa iba liderando un grupo de lectura guiada, grupos pequeños estaban trabajando alrededor del aula. Por ejemplo, varios de los estudiantes podrían estar discutiendo literatura multicultural en el centro de escucha (audio), mientras otro par de estudiantes trabajaba en la trama de un juego. De esta forma, teníamos tres a cuatro cámaras de video y grabadores de audio corriendo a la vez para capturar la orquestación del aprendizaje de la alfabetización dentro del aula. En total grabamos más de 100 horas de enseñanza y aprendizaje en este aula. Después de que la recolección de datos finalizó y el análisis se inició formalmente, estudiamos cada cinta de video y proveímos una “descripción gruesa” de cada cinta. Tomamos notas de campo retrospectivamente, poniendo atención tanto al lenguaje como a la comunicación no verbal (gestos, tono, emociones, miradas, lenguaje corporal). Luego establecimos la correspondencia de nuestras descripciones de la cinta con el resto de los datos registrados (notas de campo, ejemplos de escritura, libros, transcripciones) de esa sesión.

Diario de las investigadoras/maestras

Después de varias lecciones, sintetizamos y analizamos informalmente la lección. Ambas tomamos notas de campo retrospectivas al final de la lección (Melissa a menudo tenía un período de descanso) o al fin del día. Este diario

nos guió en el proceso de recordar eventos y experiencias, describiendo las situaciones y desarrollando ideas, preguntas, y objetivos que eran importantes en la e investigación y en la enseñanza.

Recolección de Documentos

Recolectamos todos los materiales de las maestras y de los/las estudiantes que se relacionaban con cada actividad durante el bloque de artes de lenguaje (por ej., informes de desempeño, preguntas guías, ejemplos de la escritura de los/las niños/as, centros de escritura alrededor de materiales, planes de la lección de maestras, registros anecdóticos). Recolectamos copias de la escritura informal de los estudiantes (p.ej los estudiantes irían a la casa y escribirían juegos que incluirían gente afroamericana acerca de quienes habían leído). Juntamos y leímos el periódico local y de la ciudad que contenía artículos sobre la economía local e importantes puntos de interés para entender el contexto socio-político- económico de la comunidad. También reunimos datos de censos e informes históricos de la biblioteca de la ciudad.

Entrevistas

Grabamos entrevistas informales a lo largo de la investigación. Entrevistamos a los/as niños/as acerca de sus vidas dentro y fuera de la escuela y sus actitudes y creencias acerca de la interacción con sus pares (Rubin & Rubin, 1995). Realizamos entrevistas abiertas con los/as niños/as mientras trabajaban. Rebecca entrevistó a Melissa antes de que el estudio comenzara para aprender más acerca de su historia, cómo organizaba su aula, los/as estudiantes en su salón de clase, y la comunidad.

Análisis de datos

Para abordar nuestra pregunta de investigación, necesitábamos analizar múltiples sistemas de signos incluyendo el lenguaje, imágenes, ilustraciones, uso del espacio y gestos, la historia racializada de la comunidad, y textos. Usamos las lentes “críticas” de la etnografía crítica y el ACD para el tratamiento de los datos. Lo que cada enfoque tenía en común era su “postura” orientada a preguntarse las formas en que el poder y el conocimiento son reproducidos, consumidos y transformados a través de la relación dinámica de micro y macro interacciones e intervenciones humanas (Collins, 2001; Fairclough, 2003; Kress, 2003).

Proceduralmente, luego de que terminamos la recolección de datos, hicimos nuestros paquetes de datos para cada uno de los episodios dentro del tiempo de la clase de arte del lenguaje. Tomamos todas las transcripciones de lectura guiada para el grupo caso de estudio y analizamos cada una de las lecciones de lectura guiada a lo largo del tiempo, para cada uno de los grupos. Entonces miramos a cada grupo dentro del contexto de grupo de miembros, discusión de pares, discusión sobre materiales, lecturas en voz alta/ discusiones de todo el grupo, y escritura de juegos. Los paquetes de datos nos ayudaron a ver las conexiones a través de los contextos, el aprendizaje y los cambios en los patrones de los discursos.

Análisis reconstructivo

La etnografía crítica, descrita por Carspecken (1996), se basa en la tradición etnografía y específicamente busca cuestionar la verdad y los reclamos de la realidad que en forma no crítica reproduce regimenes de verdad. El análisis reconstructivo, herramienta analítica de la etnografía crítica, es un proceso de construir una descripción gruesa atendiendo a las múltiples posibilidades explicativas que cualquier expresión, gesto, interacción, o práctica social puede presentar.

Realizamos análisis reconstructivos preliminares que consistieron en leer y releer el registro de datos primarios. Durante esta fase, construimos una codificación de bajo nivel con pocas inferencias. A medida que analizábamos los datos nos sumergimos nosotras mismas en la literatura en teoría crítica de la raza y estudios de la blancura. Esto era especialmente importante pues como educadoras e investigadoras blancas no éramos capaces de ver las formas sutiles en que la raza y la blancura eran establecidas y perturbadas. Cada vez que leíamos los datos, nuestra comprensión de raza y blancura, y consecuentemente nuestras interpretaciones, se profundizaban. Segundo, nos concentramos en partes específicas de los datos que correspondían a las preguntas de nuestra investigación para generar posibles campos significativos. Específicamente, elegimos transcripciones claves que mostraron evidencia de compromiso con asuntos de raza y blancura.

Transcripciones claves, correspondientes a nuestras preguntas de investigación, fueron analizadas usando el proceso de “codificación abierta” (Miles & Huberman, 1994). Empezamos con una lista de 10 categorías amplias que respondían nuestras preguntas. Arribamos a las siguientes categorías: patrones interactivos, tipos de preguntas, solución de problemas (nivel textual

/ social), color de la piel, estrategias acelerativas, cambio de leyes, la blancura, la blancura embebida en comentarios, la equidad y la insensibilidad al color. Refinamos las preguntas de la investigación para preguntar específicamente sobre la construcción de la blancura y analizamos las transcripciones nuevamente. Continuamos leyendo la literatura en estudio de la blancura y teoría crítica de la raza. Finalmente, construimos tres categorías primarias: “notando la raza,” “estableciendo privilegios blancos” y “perturbando los privilegios blancos.” Discutimos los puntos en donde nuestra interpretación difería o donde había preguntas sobre las normas culturales o intenciones de los participantes. Revisamos las cintas de video, los datos a lo largo del tiempo, y nuestra interpretación como maestras e investigadoras en el aula para confirmar o descartar estas hipótesis en desarrollo.

Análisis crítico del discurso

El ACD se basa en la teoría social crítica y el análisis multimodal para ofrecer una descripción, interpretación, y explicación de las relaciones entre textos, prácticas discursivas, y prácticas sociales. Existen diversos enfoques del ACD. Algunos incluyen un análisis textual cercano fundado en la lingüística sistémica funcional (Chouilaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003); otros incluyen un análisis multimodal que interroga las gramáticas del diseño y estudian el sistema de signos visuales (Kress, 2003; Kress & van Leeuwen, 2001).

Después de generar los tres temas (categorías), quisimos realizar un análisis más cercano de transcripciones selectas, y describir, interpretar y explicar las formas en que se construía un sentido en cada una de las interacciones. Efectuamos dos formas relacionadas de ACD: un análisis textual y un análisis visual (Chouilaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2003; Kress, 2003; Smitherman & van Dijk, 1988). Nuestro análisis textual estaba basado en la lingüística funcional sistémica y se usó para el discurso del aula. Usando el trabajo de McIntyre (1997) y Smitherman & van Dijk (1988) sobre discurso, racismo y blancura, construimos una tabla de códigos que reunió la literatura sobre racismo con las formas y funciones del habla. Además, la tabla de códigos fue construida a medida que analizamos los datos y desde nuestro análisis del cuerpo etnográfico mayor. Ver apéndice D para una tabla de codificación detallada.

Luego de identificar transcripciones claves por cada uno de los temas, aplicamos ACD a los niveles intersecantes de género, discurso y estilo

(Fairclough, 2004; Rogers, 2004; Rogers & Mosley, 2004). El término género se refiere a “formas de interactuar”, discurso a “formas de representar” y estilo a “formas de ser.” El supuesto es que cada expresión funciona simultáneamente. Es decir que género, discurso y estilo trabajan siempre juntos para construir el significado. En términos de género, o formas de interactuar, buscamos las formas en que la conversación se organizaba a través de aspectos del lenguaje tales como humor, interrupciones, resistencia, uso de metáfora, charla superpuesta, repetición. En términos de discurso, o formas de representar, prestamos particular atención al discurso de la blancura y la raza que aparecía en textos y conversaciones. Finalmente, en términos de estilo, o formas de ser, codificamos las convenciones de cortesía, construcción pasiva o activa de oraciones, ausencia de conversación, la existencia de afirmaciones cognoscitivas o afectivas, el uso de pronombres (o favorecer pronombres en tercera persona sobre pronombres en primera persona, lo cual funciona para distanciar a quien habla de la acción), y categorías marcadas y no marcadas. Definimos estas categorías siguiendo a Myers-Scotton (1998) como:

Marcación como aquellas opciones lingüísticas que no son predecidas por normas comunitarias, que tienen menos probabilidades de ser esperables en la situación. El conocimiento del estado de “marcación” de un ítem lingüístico permite a quienes hablan elegir entre ítems lingüísticos con alguna idea de como la comunicación será recibida y entendida (p.9).

Nuestro objetivo fue buscar patrones a lo largo de las discusiones, más bien que enfocarnos en discusiones aisladas. Buscamos temas recurrentes y patrones, silencios y ausencias en los datos, y datos inconsistentes, así como temas emergentes.

También realizamos un análisis semiótico de las cintas de video de las clases de lectura guiada para que nos permitieran un entendimiento más profundo de los significados que los niños construyeron. En términos de elementos visuales (imágenes y símbolos) (Fairclough, 1992; Hodge & Kress, 1998; Kress & van Leeuwen, 2001), hicimos la siguiente pregunta: ¿Qué recursos visuales se usan además de los textos? Kress argumentó que el diseño de cada modo se relaciona con la materialidad del modo semiótico: sonido, temporalidad y secuencia, espacialidad, imágenes visuales, y así sucesivamente.

Después de analizar los textos de discurso del aula usando ACD, notamos patrones de conversación que sonaban como el lenguaje en la literatura que los/as niños/as habían leído. En una forma típicamente etnográfica, dirigimos nuestra atención a la literatura de los/as niños/as para realizar un análisis del

discurso del lenguaje y las estructuras visuales de los libros que los/as niños/as habían leído.

Continuando con el uso de las herramientas multimodales del análisis crítico del discurso, nos preguntamos cómo la raza, el racismo y el antirracismo se construían en los libros de los/as niños/as a través de relaciones personales, leyes e instituciones. Analizamos los libros en términos de ilustraciones, argumentos, caracteres, estereotipos, falta de consideración por las minorías, y heroísmo.

Chequeo cruzado de nuestros análisis

Parte de la responsabilidad social y ética de estudiar y escribir sobre la raza siendo dos mujeres blancas, significa cotejar nuestras interpretaciones con académicos de color, así como académicos blancos que se consideran a sí mismos antirracistas. Les pedimos a cinco académicos prominentes en el campo de la teoría crítica de la raza, de los estudios sobre la blancura, y de la investigación sobre alfabetización que lean y discutan nuestras interpretaciones.

Resultados: construyendo el significado de la blancura

En la siguiente sección, describimos, interpretamos y explicamos la construcción de la blancura, conjugando nuestro análisis crítico con nuestra descripción etnográfica. Nuestros hallazgos indican que los niños empezaron a notar la blancura en su análisis visual y lingüístico de los textos, y a medida que lo hacían, tanto establecieron como perturbaron el privilegio blanco. El notar, el establecer y el irrumpir ocurrían casi simultáneamente en términos de tiempo y contexto (p.ej., a lo largo de varias semanas dentro del contexto de varios libros, aún dentro de la misma conversación). Es decir, no es como si los niños pasaran a través de “estadios” donde establecían el privilegio blanco y luego se pusieron a interrumpirlo. Más bien, el desarrollo de su alfabetización racial se caracterizó por discursos híbridos de blancura establecida y blancura interrumpida, a veces dentro del mismo libro y en el mismo día. Las secciones que siguen no están representadas en orden cronológico. Hemos representado las interpretaciones a través de viñetas que resaltan la combinación de estrategias etnográficas y analíticas del discurso. Los temas que describimos en las siguientes secciones conectan a los/as niños/as en el aula de clase con

nosotras mismas y entre nosotras como investigadoras y maestras blancas en formas complicadas. Retornamos a esta complejidad en la discusión.

“Creo que fue un hombre blanco”: notando y nombrando la raza

Un aspecto de la discusión de los niños alrededor de la raza se caracterizó por sus exploraciones iniciales de notar y nombrar la raza. En un ejemplo representativo de estudiantes notando la blancura y la ambigüedad del texto al nombrar la blancura, observamos tanto el notar independiente de la raza, como la co-construcción de la invisibilidad de la blancura, y la disrupción de esta línea de teorización.

The Bus Ride (El viaje en Autobús, Miller 1998) es un libro infantil escrito para un nivel de lectura guiada K. El autor, William Miller, es un hombre blanco que ha escrito *Richard Wright and The Library Card* (Lee & Low, 1999) y *Zora Hurston and the Chinaberry Tree* (Lee & Low, 1996). Miller enseña literatura afroamericana en el York College, en Pensilvania. El ilustrador, John Ward, es un hombre afroamericano que ha ilustrado libros tales como *Kente Colors* (Walker, 1997) y *The Freedom Riddle* (School Specialty, 2003). El prólogo del libro es una carta a los lectores, escrita por Rosa Parks¹. En el libro, Sara una niña afroamericana de 8 años de edad, hace cosas similares a las que hizo Rosa Parks, y boicotea el transporte público segregado. El autor presenta dos lecturas de las acciones de Sara. Transgredir la ley es visto como no intencional y algunos personajes dicen que ella cometió un error. En esta lectura, actos de activismo social son interpretados como actos de confusión. Otros personajes la ven como una mártir valiente por la igualdad de derechos.

El rol de los blancos y los afroamericanos en el libro encendió una alarma durante nuestro análisis del texto. La gente blanca está representada como participantes pasivos en el autobús o como responsables de aplicar las leyes de segregación (ej. conductor de autobús, agente de policía). El escritor blanco en la historia trabaja para un periódico que apoya el activismo, pero el libro no dice que la persona misma fuera un activista. Los blancos son también presentados como trabajadores laboriosos que quieren llegar a su trabajo a tiempo. Ninguna de las personas blancas representadas en el libro son antirracistas activos que protestan con Sara u otros afroamericanos contra las leyes de Jim Crow (Foundrie, 2001; Harris, 1996). Asimismo, la gente de color juega roles pasivos en el libro (McNair, 2003; Sims, 1982). Con la excepción de

Sara y su madre, los afroamericanos son espectadores y curiosos. Existe alguna discusión acerca de uno de los agentes de policía, un hombre representado como teniendo piel marrón. Otros afroamericanos que viajan en el autobús y caminan al trabajo son retratados en ropas similares y como integrados con la gente blanca, y son diferenciados por sus aspectos físicos.

Cuando las leyes de segregación fueron revocadas, Miller (1998) escribe, "la gente se enfureció tanto que ellos finalmente cambiaron las leyes" (p. 10). No existe mención de *quién* cambió la ley, y el cambio es atribuido a una emoción más bien que a un conjunto de políticas y prácticas que eran injustas y a una cadena de actos de desobediencia civil planeados y coordinados, dirigidos a dismantelar el racismo (Kohl, 1993). Un tema en nuestro análisis de la literatura infantil que revisamos para esta unidad fue que los autores a menudo no nombraban a los actores sociales en la historia. Esto es significativo pues, como indicó nuestro análisis, los niños absorben la lingüística y los patrones de ideología de los textos a medida que los leen e interaccionan unos con otros reproduciendo de esta forma la invisibilidad de una forma particular de hablar acerca de la gente y sus acciones.

En la siguiente interacción sobre el libro, *The Bus Ride (El viaje en Autobús)*, los estudiantes se sentaron juntos alrededor de la mesa de lectura en la forma de herradura. Cada niño/a tenía un libro enfrente de él o ella, y Melissa se sentó del otro lado de la mesa. Había un murmullo callado de niños en la mesa de lectura en el centro de alfabetización. Los niños leían en silencio, y Melissa observaba a medida que ellos seguían las palabras con sus dedos. Sus estrategias de solución de problemas eran fundamentalmente internas y auto monitoreadas.

El dedo de Sam se paró en la palabra *sargento*, y Melissa intervino. "¿qué palabra es ésta? intenta deducir el significado" A medida que los estudiantes terminaban la lectura, Melissa señaló que Sam había encontrado una palabra difícil, *sargento*, y los estudiantes empezaron a discutir la palabra. La palabra desconocida se transformó en un punto de entrada a una discusión sobre las relaciones de raza en la historia. Melissa dirigió la atención de sus estudiantes al sargento y al periodista que estaban en la estación de policía con Sara después de que ella fue llevada desde su asiento del autobús a la estación de policía. Primero, Brad contó que el periodista había dicho que escribía acerca de gente que hace cosas valientes. El grupo entonces empezó a discutir sobre el sargento que no pensaba que Sara fuera valiente, sino que Sara había cometido un error al desobedecer la ley "por accidente." Estos puntos de vista opuestos

llevaron a afirmaciones tales como "no sabemos" cuando Melissa les preguntó si Sara cometió un error.

Sandra, Katrina, Brad, Larry y Sam miraron sus libros y Melissa pegó con cinta un lápiz en la mesa a medida que hablaba, con el lado borrador hacia abajo. Melissa destacó los puntos de vista opuestos de los dos hombres blancos en la historia, preguntando, "¿alguno dijo algo que apoyó lo que Sara hizo?" o "¿no apoyó lo que Sara hizo?" Melissa pidió evidencia, lo cual es una práctica estratégica tanto en el marco acelerativo como en el marco de aceleración crítica. Larry, con las manos en la cabeza, miró hacia abajo al libro. Las manos de Sandra presionaron la mesa, mientras meneaba la cabeza, como si estuviera en desacuerdo. Brad miró hacia arriba y a la derecha, como basándose en conocimientos previos y se preparó a responder. Brad miró hacia arriba a su maestra y empezó, "Ellos no nos lo dijeron pero creo que fue un hombre blanco, creo que fue un hombre blanco, él dijo, 'esa cárcel te va a venir bien.'"

En esta interacción, Brad repitió una línea del libro para apoyar su respuesta. Además reiteró la afirmación cognoscitiva "Creo que fue un hombre blanco" dos veces en su afirmación. Esta repetición podría haber señalado que él estaba auto monitoreando su discurso, en particular porque fue la primera mención de blancura en la discusión. También podría haber significado su incertidumbre general. En términos de los temas discursivos que salen de su declaración, notamos el discurso de la raza discutido como color, pero la emergencia de marcadores raciales discutidos en asociación con estatus y poder. Es decir, el "hombre blanco" en esta interacción tenía el poder y el estatus asociado para decir, "la cárcel te va a hacer bien." También notamos que Brad usó el pronombre en primera persona y habló en términos de "yo" para construir una respuesta mientras implícitamente desafió la categoría no marcada de blancura en el texto (p.ej "ellos no nos dijeron"). Notablemente, Brad usó un pronombre en tercera persona (*ellos*) para referirse al autor, lo cual pone distancia entre su crítica y la persona que escribió el libro. Más adelante en la discusión, veremos cómo Melissa trajo de vuelta al autor a la discusión al nombrarlo y cuestionar porqué él decidió escribir en la forma en que lo hizo.

Nuevamente requiriendo evidencia, Melissa preguntó, "¿por qué crees que fue un hombre blanco?" En este movimiento, ella continúa la discusión alrededor del notar y nombrar la raza.

Brad respondió a la pregunta de Melissa, "Porque, porque yo pienso, generalmente cuando se dice negro, gente negra, o de qué color su piel era, y dice lo que dijeron, pero aquí no dijo fue blanco o negro."

Melissa le pidió a Brad que presente evidencia para apoyar su razonamiento, para teorizar sobre su posición en el momento, un aspecto importante de la alfabetización acelerativa y crítica. Lo que fue particularmente revelador (y excitante) acerca de este grupo de interacciones es que nosotros nos dábamos cuenta de cómo Brad desarrollaba las nociones de la construcción social de la raza.

De la misma forma que Brad repitió "hombre blanco" en la interacción de más arriba, aquí repitió la palabra "negro," lo cual podría señalar que estaba monitoreando su discurso a medida que construía su respuesta. Se refirió al libro usando el pronombre impersonal, "el" (N.d.T. "it" del original en inglés), lo cual distanciaba más al lector del escritor del libro ("él dijo") (N.d.T. "it said" del original en inglés). Brad parecía usar las construcciones de raza y color de piel en forma intercambiable. Notablemente, la observación de Brad criticaba el discurso dominante, que posicionaba a la blancura como la norma y a la negritud como "lo otro."

Nuevamente, Brad usa su voz de "yo" para expresar su observación de que la blancura es una categoría no marcada en términos de nombrar la raza en la literatura, a menudo una característica de la "conversación blanca". Notar la diferencia entre categorías lingüísticas marcadas y no marcadas (Myers-Scotton, 1998) es aún más poderoso cuando se pone en conjunción con un análisis sociológico de las formas en que la membresía de un grupo racial funciona en la sociedad. Los teóricos críticos de la raza argumentan que la gente blanca, por virtud de su membresía al grupo dominante en la sociedad, construye identidades definidas como "normales" y consecuentemente establece el estándar por el cual las minorías raciales y étnicas son evaluadas (Dixson & Rousseau, 2005; Ladson-Billings, 1999).

En la siguiente interacción acerca del libro *The Bus Ride* (Miller, 1998) al día siguiente, Sandra notó independientemente un conflicto entre el texto y la ilustración. Señaló una ausencia crítica en el texto: la gente blanca no era representada como "aliados" o como apoyando a Sara, el personaje del libro que se resistía a las leyes de autobuses segregados. Luego de leer una sección del texto donde varias personas respondieron a la historia que el periodista había publicado en el diario, Sandra hipotetizó que había un problema con la forma en que el ilustrador representaba el evento. Los miembros del grupo estaban sentados alrededor de la mesa en forma de herradura, mientras sus manos y sus ojos examinaban las páginas. Sandra, sentada entre Larry y Brad, miró directamente hacia Melissa y sacudió su cabeza vigorosamente. Se inclinó hacia adelante en la mesa y verbalizó su confusión:

“No entiendo,” dice, “muchas personas blancas y personas negras vinieron a estrechar su mano,” pero no lo entiendo. Veo gente negra pero no veo gente blanca. Excepto por aquella.

La repetición de Sandra de la frase, “no entiendo” funcionó como resaltador de su ambigüedad y la naturaleza exploratoria de su contribución al diálogo. Al igual que Brad, usó el pronombre en tercera persona para despersonalizar al autor del libro, lo cual remueve cualquier tipo de responsabilidad sobre la elección que hizo la persona que escribió el libro (“dice” en lugar de “el autor escribió”). También repitió un pasaje del texto para apoyar su declaración. Aquí, comparó dos modalidades (la ilustración con el texto y las palabras en la página) y en forma independiente notó un conflicto.

El tema o discurso de su declaración redujo una discusión de raza a una discusión de color sin asociación a posición o estatus. Esta observación sirvió para resaltar la ausencia de gente blanca como aliados, y, como Brad, ella formuló una crítica en forma independiente. Es importante notar que Sandra también usó su voz de “yo” para exponer sus puntos. También notamos la personificación y expresiones físicas de emoción a medida que ella le iba encontrando sentido a este conflicto. Las emociones estaban a menudo presentes en las interacciones a lo largo de esta investigación a medida que los niños encontraban sentido a su blancura dentro de un curriculum de alfabetización acelerativa.

A medida que Sandra plantaba esta cuestión a sus pares, ella iba recurriendo a otra estrategia de la alfabetización crítica, notando desconexiones entre puntos de vista y modalidades. Larry, quien a menudo se basó en evidencia textual para apoyar o contradecir las afirmaciones de alguien, estuvo de acuerdo con la observación de Sandra y dió el ejemplo de una persona blanca en la ilustración, “Sí, excepto por el vendedor de diario, vean, él vende diarios.” Es importante notar que no *nombra* a la persona como blanca pero señala a una persona blanca en la ilustración como un contraejemplo. En la literatura infantil que usamos, notamos que la raza rara vez era nombrada explícitamente en el texto. Esta ausencia también era evidente en el comentario previo de Brad acerca del nombramiento de la raza en los diálogos. A menudo, en estos textos, el lector necesitaba inferir raza a partir de las ilustraciones. Esta práctica expresa el silencio alrededor de la raza, incluyendo no marcar la blancura, como racializado. Un lenguaje racial neutral niega los contextos sociales, históricos, y políticos y falla en confrontar la dominación y el privilegio blanco.

Buscando clarificación por parte de Sandra, Melissa preguntó, "¿qué es lo que tú crees que es extraño? Que una persona blanca estrechara su mano o que no hay personas blancas en la ilustración. ¿Qué parte?" Sandra respondió, "no hay ninguna persona blanca en la foto."

Melissa les pidió a los niños que investigaran la página siguiente en el libro para facilitar este tipo de cuestionamiento. Su intención era mantener a los niños progresando a través del libro. Melissa afirmó que había cierta ambigüedad entre la ilustración y el texto y afirmó, "y aún en la página siguiente, no vemos ninguna persona que sea en realidad blanca detrás de ella." Melissa cambió la frase "gente blanca" por "gente que es blanca", esto último colocando el foco en la persona antes que en su raza. Larry, que había estado estudiando las ilustraciones, se sumó a la conversación. "Dice blanco, pero en realidad son rosados." Aquí, Larry notó diferencias en los tonos de piel blanca, lo cual según algunos estudios demuestran, es algo que la gente blanca tiene menos probabilidades de hacer que la gente de color (van Ausdale & Feagin, 2001). Melissa continuó narrando las ilustraciones y mantuvo a los niños progresando a lo largo del libro. Afirmó, "de acuerdo, y luego en la página siguiente cuando están en el autobús y ella le está dando su asiento a su madre, un montón de gente está sonriendo, blancos y negros." En este ejemplo, el ilustrador eligió representar a la gente de color como sonriente y feliz aún a pesar de que no coincidía con el mensaje del texto.

Los niños fueron a resumir su lectura del libro *The Bus Ride* (Miller, 1998) en sus mesas mientras Melissa llamaba a la mesa a otro grupo, compuesto por niños afroamericanos y niños blancos, para dictar una lección de lectura guiada con *The Bus Ride*. Estas discusiones grupales estaban más orientadas al contexto histórico del relato, específicamente a Rosa Parks. Los otros dos grupos leyeron un texto de un nivel instructivo inferior.

Al día siguiente Melissa llamó de nuevo al primer grupo a la mesa de lectura guiada, llamando su atención sobre la historia. Sam, un pequeño muchacho rubio con anteojos oscuros y redondos, tenía una historia interaccional de interrumpir discusiones en los grupos de lectura guiada en formas sancionadas por la escuela, tales como diciendo que tenía una pregunta, más que preguntando si podía hacer una pregunta. En este siguiente grupo de interacciones, Sam formuló independientemente una pregunta acerca del color de la piel, pero también hizo preguntas basadas en las posiciones sociales que están conectadas con el color de la piel. El escuchaba mientras la oradora previa, Katrina, clarificaba una afirmación a Melissa. A medida que ella

hablaba, Sam levantó su mano en el aire y, antes de obtener una respuesta de Melissa, dijo, "Señorita Mosley, tengo una pregunta."

En este punto, Sam tenía la palabra. Katrina, lo miró, inclinó su cabeza como escuchando, y miró por sobre la mesa a la maestra. Sam señaló el libro y continuó, "lo que no entiendo es cómo, ¿por qué este tipo es un policía y también este otro hombre negro? Aquel tipo es negro y este tipo es blanco. Entonces, ¿por qué es que ella no puede sentarse en el autobús de todas formas?" Sam levantó sus manos hacia el techo y continuó, "No entiendo, hay un agente de policía negro." Larry y Sandra comenzaron a dar vuelta las páginas del libro hacia adelante y atrás, buscando evidencia de lo que Sam estaba diciendo. Este ejemplo ilustra la naturaleza social de la resolución de problemas en este ambiente de lectura guiada.

Sam notó una desconexión entre el contexto histórico y las ilustraciones; esto es, si había un agente de policía afroamericano en la estación de policía y estaba en la misma área que el hombre blanco, entonces ¿por qué Sara no podía sentarse en el autobús? Este ejemplo marcó el comienzo de la teorización acerca del racismo como acciones discriminatorias que pueden extenderse hacia aprender acerca del racismo institucional. Su pregunta "¿por qué no puede ella sentarse en el autobús de todas formas?" funcionó como una crítica implícita de las leyes de Jim Crow. A medida que hablaba, la frustración marcó su tono de voz. Su afirmación, "lo que no entiendo" es una frase que abre incertidumbre y diálogo alrededor de un asunto. Existe evidencia de que sus patrones lingüísticos replican el patrón del texto en términos del no nombrar la blancura pero nombrar gente de color cuando pregunta, "¿Por qué este tipo es un policía y así también este tipo negro?" No obstante, a medida que seguía sus pensamientos, él marcaba la raza de manera paralela diciendo, "aquel tipo es negro y aquel tipo es blanco." Hemos encontrado que este tipo de hibridación, en términos de género, discurso y estilo, era característico de la charla de los niños, a medida que construían significado alrededor de la raza.

Justo cuando Sam abrió la discusión, Sandra interrumpió antes que él terminara su pensamiento y, en su respuesta, reiteró la estructura social de su explicación de por qué el hombre afroamericano estaba en la estación de policía. A medida que hablaba, se inclinó hacia adelante en la mesa y exclamó, Hey, quizás, distintos lugares, como ser, ¿qué tal si existen dos lugares en una estación de policía, éste con una habitación blanca y este otro con la habitación negra. ¿qué tal eso? Entonces qué tal si él está simplemente yendo a su habitación?

Las frases "hey quizás" y "que tal si" y la pregunta retórica "¿qué tal eso?" marcó el género del turno de Sandra como planteando una idea o posibilidad que funciona para abrir el piso a teorizar acerca de posibilidades. El tema discursivo de la posibilidad que Sandra ofrece es de nombrar las "separados pero iguales" leyes bajo Jim Crow. Aquí ella conecta la discriminación personal con políticas sancionadas institucionalmente.

Katrina miró con los ojos grandes a Melissa, mientras Sam sacudía su cabeza "no". Melissa planteó otra pregunta al grupo, tratando de provocar respuestas a la aseveración de Sandra, "¿Tú crees que los oficiales de policía estaban separados? Sandra cree que los oficiales de policía estaban separados por su color". Melissa nombró raza como "color" en este turno, lo cual, con el tiempo, podría funcionar para equiparar raza con el color de la piel. Sandra tomó estas preguntas como una invitación a proporcionar una explicación adicional de su argumento y levantó sus brazos de nuevo. "Porque recuerden que por aquel entonces, la gente blanca y negra no podía estar junta, por tanto ellos tenían que estar separados, por lo que podría haber dos ..." Sandra extrajo una conexión intertextual de la discusión que toda la clase tuvo alrededor de sociedad y racismo basada en textos tales como películas y lecturas en voz alta. Mientras ella se basó en evidencia histórica, su afirmación "gente blanca y negra no podían estar juntas" no nombra a actores o agentes en la segregación, un patrón lingüístico común en los libros infantiles que leían. Los niños continuaron debatiendo si el ilustrador incluyó sombras en el libro o si el hombre es afroamericano durante unos cuantos turnos más. Melissa estaba preocupada por si su atención sobre las sombras más que sobre cualquier asunto sustantivo relacionado con la raza podría haber sido una táctica retórica para evitar hablar seriamente acerca de asuntos de raza y racismo. En algunos casos, esto podría ocurrir sin quererlo debido a la incomodidad con estos temas. McIntyre (1997) afirmó que, "el lenguaje de la charla blanca subvierte activamente el lenguaje que la gente blanca necesita para descentralizar la blancura como una ideología dominante" (p, 47). En lugar de permitir a la conversación continuar en esa dirección, Melissa dijo:

El ilustrador eligió dibujar a esa gente en una forma en particular, y no estoy segura de por qué eligió dibujarlos en esa forma. Demos vuelta la página y miremos. Veamos a la gente en esa página. Realmente me gusta la forma en que este ilustrador dibuja a la gente para hacerla parecer gente real.

A través de apoyar los cuestionamientos de sus estudiantes a las ilustraciones y las elecciones del ilustrador, Melissa condujo la atención de sus estudiantes a

las varias formas de construir sentido (textual y visual) que estaban disponibles para que ellos pudieran entender el texto, las relaciones en el texto, y cómo estas interacciones representaban el estado de los asuntos relacionados con los Derechos Civiles. Si bien no condujo aquí su atención de vuelta a asuntos sistémicos de racismo, sí lo hizo en las lecciones de toda la clase alrededor de lecturas en voz alta, mirando una película de Martin Luther King Jr, y en las discusiones de toda la clase sobre los libros comentados en el centro de escucha.

Reiterando el Privilegio Blanco

Otro libro infantil usado en nuestro análisis con eje en la raza en los grupos de lectura guiada fue *Martin Luther King Jr. y la marcha sobre Washington* (Ruffin, 2001). Frances E. Ruffin es el autor de numerosas biografías escritas para niños incluyendo activistas, tales como Clara Barton y Sojourner Truth. El ilustrador, un hombre blanco, vive en el Estado de Nueva York y trabaja como ilustrador independiente de libros infantiles. El libro describe los eventos y asuntos sociales y políticos de la segregación que llevan a comprender el discurso de King en Washington, DC.

Durante una lección de lectura guiada de este texto con Rebecca, los estudiantes ilustraron un mal entendido acerca de la historia, que los afroamericanos tenían igualdad de derechos y que sentarse en la parte de atrás del autobús "no era tan malo." Los/las estudiantes no conocían la información histórica como las intenciones de la gente o los sentimientos acerca del racismo y los Derechos Civiles. Era difícil que los estudiantes se pusieran a sí mismos en el lugar de gente heroica, como Rosa Parks, desde la perspectiva de un niño viviendo en el año 2003. Identificarse con gente de los 60s, cuyas perspectivas eran diferentes, no estaba en la zona de desarrollo proximal de los estudiantes. El siguiente conjunto de interacciones, que comienza con una estudiante leyendo en voz alta, ilustra cómo niños blancos de segundo grado y sus maestros reiteraban el privilegio blanco.

Sandra leyó del libro (el texto subrayado significa que los niños están leyendo). Como en otros casos, el autor falló en nombrar a los actores durante la segregación, esto es, el autor usó la voz pasiva para comunicar la intención del texto, sin nombrar explícitamente a los actores y a aquellos sobre los que se actuaba (p.ej "existen leyes para mantener a la gente blanca y a la gente negra separada"). Más aún, ni el racismo ni la gente blanca fueron explícitamente nombrados en los libros infantiles. Nótese también el uso de convenciones de

cortesía para referirse a las leyes de Jim Crow, "hay leyes" falla en reconocer que la gente, específicamente la gente blanca, creó y reforzó esas leyes que legitimizaron crímenes de odio violentos contra la gente de color. En la siguiente línea, veremos el uso común del pronombre en tercera persona *ellos*, lo cual sirve para distanciar al lector de la gente de color y evitar nombrar a los afroamericanos.

Sandra lee, "En el Sur y en algunos otros estados, hay leyes para mantener a la gente blanca y a la gente negra separada. La gente negra no puede comer en muchos restaurantes u hospedarse en muchos hoteles."

Rebecca indicó que otro estudiante debería seguir la lectura. Katrina continuó, "En los cines, ellos deben entrar por puertas sepa-radas, separadas y sentarse bien arriba en el balcón."

Atento a la importancia de enseñar con estrategias, el corazón de la aceleración, Rebecca elogió a Katrina por su solución de problemas con la palabra *separada*.

Rebecca dijo, "Me gusta la forma en que lo releíste para que tenga sentido."

Katrina continuó leyendo, "En autobuses públicos ellos se tenían que sentar atrás."

Al final de la página, los estudiantes estudiaron las ilustraciones y Sam indicó independientemente, "Bueno, eso es mejor que caminar, ¿cierto? Mejor que no ir en el autobús."

Comenzando un diálogo entre él y Sam, Larry respondió: "Caminar es mejor porque te hace más fuerte." Sam respondió a la afirmación de Larry con emoción, "¡si!" "Es buen ejercicio," continuó Larry, a fin de reforzar la idea que introdujo.

Sam continuó co-construyendo con Larry, "Ellos deberían estar/ Los negros deberían estar contentos aún si están en la parte de atrás, porque al menos pueden viajar en el autobús. "

Basándose en su propia experiencia de viajar en autobús, una conexión que debía parecer lógica para un alumno de segundo grado, Larry continuó, "En primer grado yo iba caminando a la escuela bajo la lluvia."

Embebida en la construcción de Sam y Larry estaba una audiencia implícita de otra gente blanca (los/as niños/as y la maestra) que estaban sentados junto a ellos. La pregunta retórica de Sam "que es mejor que caminar, ¿no es cierto?" parecía venir de su posición de niño que va caminando a la escuela pero preferiría tomar el autobús. La pregunta funcionaba, como en interacciones pasadas, para abrir un espacio para que otros niños reconstruyan sentidos con él. Larry aceptó esta invitación, y juntos proyectaron sobre las

políticas segregadas de Jim Crow sus sentimientos acerca de caminar versus viajaren el autobús. Esta proyección funcionaba para minimizar las consecuencias del racismo. Mirando con más detenimiento la afirmación de Sam, vemos que hace esto a través de su tono de voz y en la construcción lingüística de su charla: contaba con el pronombre en tercera persona *ellos* para referirse a la gente de color; un movimiento que funciona para distanciar a "ellos" de "él". Más aún, se refirió a los afroamericanos como "los negros," lo cual funcionaba representando a los afroamericanos como un grupo de gente con una identidad monolítica, más que como individuos. Este tema discursivo de posicionar a la gente de color como parte de un grupo y a la gente blanca como individuos es una forma común de charla blanca (McIntyre, 1997). Su afirmación podría haber también significado un entendimiento blanco, de clase trabajadora que sabe como vivir con recursos limitados. La pasión con la cual Sam expuso su punto de vista acerca de la insignificancia de las leyes de Jim Crow fue enfatizada por las modalidades ("debería ser", "aún si", y "al menos") en su afirmación. Estas modalidades funcionaron para minimizar las consecuencias del racismo en gente de color y enfatizaron un punto de vista blanco (p.ej., los negros deberían estar contentos"). Finalmente, este conjunto de interacciones efectivamente distrajo al grupo de hablar acerca de la opresión y privilegió los sentimientos y pensamientos de los estudiantes blancos acerca de las dificultades de ir a la escuela caminando en condiciones climáticas no ideales.

En este punto de la conversación, las comprensiones raciales que los niños iban co-construyendo sorprendieron a Rebecca (diario de la investigadora, 10 de enero de 2003). Ella temía que los comentarios no fueran cuestionados pero se resistió a criticar a los niños porque quería proveer un lugar seguro para que los niños co-construyan sentido. En la siguiente interacción, Rebecca simultáneamente intentó involucrar y criticar a un grupo de participantes blancos alrededor de asuntos que podrían amenazar sus auto conceptos blancos. En un movimiento cuidadoso, Rebecca dijo, "escuchemos lo que Sam está diciendo y pensemos acerca de eso y que alguien responda. Sam, ¿qué estabas diciendo?"

En lugar de proveer una crítica de las afirmaciones de Sam, lo que hubiera sido importante, porque Sam era una personalidad fuerte en el grupo, Rebecca le pidió a Sam que reiterara su punto de vista. Rebecca habría servido como un modelo para resistir el privilegio blanco y al racismo institucionalizado si hubiera criticado las afirmaciones de Sam, pero en lugar de eso ella eligió abrir

el tópico al grupo. Rebecca no se involucró directamente en asuntos de racismo utilizando esa forma de charla blanca

Sam reiteró y extendió sus comentarios en respuesta a Rebecca.

La gente negra, ellos deberían estar contentos porque, uh, deberían estar contentos de poder viajar en autobús en lugar de simplemente caminar. Ellos podían viajar en el autobús en lugar de caminar. Pero, ¿a quién le importa? A ellos probablemente les importa. Pero a mí no me importaría en realidad si yo fuera negro. Siempre y cuando pudiera sentarme en el autobús.

Agregando a nuestro análisis anterior acerca del uso de modalidades (ellos "deberían estar"), interpretamos el uso de Sam de una pregunta retórica para, de nuevo, reducir la significación del racismo a un asunto de viajar en el autobús o caminar. Además, los inicios y las paradas que caracterizaban la charla de Sam en esta interacción proveen una idea de cómo iba construyendo el significado alrededor de la raza y el racismo desde su posición de joven blanco. Reconocía que a la gente negra "probablemente le importaba", aun si, "a mí realmente no me importaría si yo fuera negro." Carecía de la información histórica acerca de las condiciones de segregación, pero su auto-corrección en el medio de su pensamiento "a ellos probablemente les importaba" reveló que estaba monitoreando su conversación sobre el racismo y empezaba a desarrollar una postura sensitiva.

Rebecca respondió en un tono más afirmativo y se dirigió al grupo, "respondan a lo que Sam está diciendo. ¿A ustedes les importaría si fueran una persona negra y tuvieran que sentarse en la parte de atrás del autobús en lugar de caminar?"

En un conjunto inesperado de turnos, los estudiantes se agruparon tras la afirmación de Sam de que viajar en la parte de atrás del autobús era mucho mejor que caminar. Sandra, en la siguiente interacción, trajo la raza explícitamente a la discusión y dijo:

Yo coincidiría con eso. Porque si yo fuera negra, y tuviera que sentarme en la parte de atrás, a mí no me importaría. Siempre y cuando pudiera viajar en el autobús y no caminar, yo estaría bien.

Larry agregó un razonamiento adicional a la teoría de Sam y dijo, "Porque mis pies se podrían cansar." En este turno, Larry representó un tipo particular de charla blanca, utilizando un lenguaje insensible al color. Esta afirmación, que puede ser interpretada como conectada con los valores de la clase trabajadora, finalmente resulta en minimizar las experiencias de opresión negra y equipara un sacrificio personal con racismo institucional.

Sam dijo, "y usted sabe lo que aprendí? Siempre que la gente va a las tiendas... hay gente blanca y gente negra, pero los negros van a lo último."

En este turno, Sam notó independientemente un ejemplo de racismo de hoy día. Para atraer al resto de los estudiantes a la discusión, Rebecca les preguntó a los estudiantes si "ellos alguna vez vieron algo como eso que ocurra hoy día." Sam respondió "No porque MLK cambió todo." Este tipo de respuestas facilitó otra posición comúnmente tomada por la gente blanca, esto es, que el racismo no existe más hoy día. Rebecca, ella misma usando el aspecto de género de la charla blanca --evitación-- para enmascarar un conjunto de interacciones que deberían haber sido exploradas aún más, dijo, "sigamos leyendo y pensando acerca de esto."

Rebecca escribió extensamente en su diario de investigadora acerca de este conjunto de interacciones y recordó vívidamente su incomodidad durante la discusión. Esperaba que alguno de los estudiantes criticaría la charla racista de Sam. Se preguntó si habría silenciado al grupo si ella hubiera provisto la crítica y, en suma, los hubiera relevado de la responsabilidad de examinar el privilegio blanco y el racismo. Ella también se preguntó como habría sido la conversación si hubiera habido un niño de color en este grupo. Era claro a medida que ellos pasaron por esta interacción que se puede establecer un argumento de la importancia de la charla de blancos con blancos y negros con negros sobre la raza, racismo y antirracismo. Tatum (1997) escribió:

Para muchos blancos parece inconcebible que haya el mínimo valor en participar en una discusión de racismo donde todos son blancos. Aunque existe un valor en el diálogo interracial, los grupos de soporte donde todos son blancos sirven a una única función. Particularmente cuando los blancos están tratando de explorar sus sentimientos de culpa y vergüenza, grupos separados les dan a la gente blanca el espacio para hablar con honestidad y candor raramente posible en grupos racialmente mezclados. Aún cuando los blancos se sienten cómodos compartiendo estos sentimientos con gente de color, francamente, la gente de color no necesariamente quiere escuchar acerca de ellos (pp. 110-111).

Mientras Sam no había aún alcanzado un punto donde poder ver la significación de sus comentarios o sentir culpa, veremos que efectivamente alcanza (y supera) este punto, en parte debido a las muchas oportunidades que tuvo de aprender sobre el contexto histórico de la raza en los Estados Unidos y su participación en conversaciones acerca de la raza tanto interraciales como intra-raciales.

Quizás Sam, Larry y Sandra están estableciendo también la blancura en una forma diferente En su carácter de niños blancos de clase trabajadora,

sabían que hay ciertas cosas que no son justas, pero son formas de vivir aceptadas. Obtener lo mejor de una situación puede ser una experiencia común de estos estudiantes, y pedirle a ellos que teoricen sobre injusticias que ellos no han experimentado podría estar más allá de su zona de desarrollo proximal. Para ir más allá de este entendimiento familiar, uno de los niños debería tener una perspectiva diferente o saber algo más acerca de las condiciones históricas de opresión, o la maestra debiera intervenir para deconstruir esos entendimientos. Si esta discusión hubiera tenido lugar en un grupo de lectura guiada racialmente integrado, los niños blancos habrían tenido acceso a múltiples puntos de vista. En lugar de eso, la interacción terminó sin que los niños se dieran cuenta de cómo los blancos han estado y están implicados en el racismo institucional y en los privilegios blancos inmerecidos, una comprensión que la maestra blanca co-construyó sin quererlo. Algunos de los discursos que estaban embebidos en reiterar los privilegios blancos fueron explícitos en las dos últimas interacciones. Estas eran insensibilidad al color, tolerancia y blancura como "estándar."

A menudo hemos encontrado trazas de las discusiones que ocurrieron durante las discusiones de todo el grupo en las conversaciones que tuvieron lugar en los grupos de lectura guiada. Un discurso insensible al color a menudo apareció en los grupos de lectura guiada donde todos eran blancos. Durante una interacción de lectura guiada, Melissa le preguntó al grupo qué es lo que el autor quiso decir cuando ella escribió, "al asiento no le importa de qué color es tu trasero." Brad respondió, "en realidad no importa de qué color es tu piel." Brad usó un marcador sutil de un discurso insensible al color que, sin interrupción, podría desarrollarse en una visión mundial. Una teoría ciega al color supone que notar la raza es racista. El racismo se ubica en un atributo o percepción personal más que en un conjunto de políticas y prácticas material o institucionalmente estructuradas. Una teoría de este tipo indica una resistencia a aceptar diferencias raciales y no querer ver las formas en que la gente blanca forma parte de una sociedad racista. La falla en reconocer el color enmascara un "racismo no-consciente" o "un hábito mental no crítico que justifica la inequidad y explotación al aceptar el orden existente de las cosas como son dadas" (Ladson-Billings, 1995, p. 32). Esta teoría es problemática pues, como Ladson-Billings dijeron, "si pretendemos no ver las diferencias éticas y raciales de los estudiantes, realmente no vemos a los estudiantes para nada." (p.33).

Otra forma de privilegio blanco es ver la blancura como el estándar. Estas ideologías son a menudo invisibles y aún así enmarcan la forma en que la gente

blanca ve e interactúa con la gente. Un remanente es el discurso de igualdad, que muchas veces se toma como que todos deberían ser tratados como gente blanca, asumiendo la blancura como el estándar. Hemos visto y oído evidencia de que los alumnos de segundo blancos con los cuales trabajamos habían ya internalizado blancura como el estándar. Brad, por ejemplo, durante la introducción del libro *Martin Luther King Jr. and the March on Washington* (Ruffin, 2001) afirmó que la gente negra, "debería ser tratada igual que la gente blanca" (9 de enero de 2003). Similarmente, durante la lectura del mismo libro, también afirmó que los afroamericanos en el libro eran "una raza diferente de la de los blancos." En esta afirmación, blanco es privilegiado, y en realidad la norma, y todos los demás son "los otros" (Morrison, 1993).

Durante una discusión centrada en fotografías y otros artefactos culturales el 8 de enero de 2003, los estudiantes discutieron el discurso de Martin Luther King, jr, durante la Marcha sobre Washington, que ellos habían visto en video. Les pedimos que hablen acerca de una serie de cuestiones en grupos pequeños. Una cuestión sobre la cual hablaron era "¿quien está en la audiencia?" Sandra respondió: "en realidad, yo creo que James Earl, James Earl Ray, cualquiera sea su nombre, estaba en la audiencia, porque recuerda aquella vez en que ellos le mostraron el hombre dos veces, recuerda el hombre que nos mostraron?. El siguió girando su cabeza. Ese podría haber sido James Earl Ray. Él podría haber estado escuchando porque podría no haberle gustado pero necesitaba ir y averiguar con seguridad." Sandra hipotetizó que la única persona blanca que ella ve en la multitud fue la persona que mató a King, no un aliado blanco o activista, lo cual es una identidad no familiar para una persona blanca. A medida que los estudiantes exploran la literatura y otros textos en el aula más en profundidad los escuchamos construyendo el sentido de la complejidad de la blancura, una línea de interrogación que es necesaria para el desarrollo de una identidad antirracista.

La blancura perturbada: aliados blancos

A través de la investigación hemos podido ver a los estudiantes luchando cognitivamente, emocionalmente, y aún físicamente para entender su lugar en un mundo de literatura que no nombra a la raza, al racismo, o el rol de la gente blanca en el mantenimiento y la deconstrucción del racismo. La gente blanca en esos libros era retratada en los roles de abolicionistas, periodistas y racistas y fueron nombrados en las ilustraciones pero raramente en el texto mismo. El mensaje implícito que esto les da a los niños es que la gente blanca

luchando contra el racismo es una "ficción", un conjunto de acciones y de gente sin nombres específicos ni consecuencias.

Existe una larga historia de lo que Stokes-Brown (2002) denominó "aliados blancos," o gente blanca que sistemáticamente resiste los privilegios que les son concedidos debido a su estatus heredado como persona blanca, y se une, en solidaridad, con gente de color que lucha por la justicia social. Pocos aliados blancos llegan a la literatura para niños o adultos. En su lugar, escuchamos narrativas de héroes y heroínas, tales como Rosa Parks y Martin Luther King Jr., lo que lleva a creer que las acciones por la justicia son extraordinarias. El legado de aliados y protestantes tales como Fannie Lou Hamer, Myles Horton, Septima Clark, Herbert Kohl, Virginia Durr, Joanne Robinson, Magistrado Waring, Anne Braden, y muchos otros está virtualmente ausente en la literatura y en los discursos públicos sobre cambio social. Ejemplos de aliados y protestantes son importantes para la gente blanca, porque Giroux (1997) explicó:

Cuando la blancura es discutida en ambientes educacionales el énfasis es casi exclusivamente en revelarla como una ideología de privilegio mediada largamente a través de la dinámica del racismo. Si bien estas intervenciones son cruciales en desarrollar una pedagogía antirracista, no van suficientemente lejos (p.297).

Más bien necesitamos proveer contraejemplos de las formas productivas y poderosas en que la blancura puede ser utilizada para beneficiar a la sociedad, más que para reiterar el racismo. Al mismo tiempo, necesitamos ser cuidadosos para no re-centrar la blancura.

Durante esta unidad, la clase entera se reuniría todos los días en el rincón de lectura y escucharía y discutiría un libro sobre los Derechos Civiles. Estos libros estaban en un nivel de lectura más alto de lo que los estudiantes podrían leer independientemente. Los libros leídos y discutidos durante ese tiempo extendieron la discusión del grupo de lectura guiada y sirvieron para clarificar malentendidos, introducir información histórica, y proveer oportunidades para conversaciones interraciales acerca de raza. Estas discusiones se convirtieron en el lugar donde se proveía el contexto histórico y se clarificaban los malentendidos. Los niños trajeron la comprensión emergente que habían construido durante los grupos de lectura guiada a la discusión a la clase completa. Como sucede a menudo cuando la gente joven está aprendiendo historia, había muchos malentendidos. Por ejemplo, Michael, uno de los muchachos afroamericanos, creía que Malcolm X había terminado con la esclavitud. Muchos de los niños blancos pensaban que el racismo terminó

debido a Martin Luther King Jr.. Alex, otro muchacho afroamericano de la clase, comentó que su abuelo, que tenía 58 años, había sido esclavo. Ninguno de los niños pudo nombrar ninguna persona blanca que haya luchado por los Derechos Civiles. Gerry, un niño afroamericano de la clase, contribuyó a la discusión con muchos hechos acerca de la historia afroamericana, tales como que Rosa Parks no se bajó del autobús y el nombre del asesino de Martin Luther King jr. Melissa escuchó atentamente lo que sus estudiantes ya sabían acerca de historia afroamericana y de los Derechos Civiles para guiar su lectura y su entendimiento de la raza.

En ese día, Rebecca leyó a la clase en voz alta el libro *La Historia de Ruby Bridges* (Coles, 1995) mientras Melissa operaba la cámara de vídeo y tomaba notas de campo. Elegimos esta versión de la historia de Ruby Bridges porque era parte de la colección de literatura del salón de clase de Melissa. El propósito de esta lectura en voz alta era proporcionar más información de base acerca de Ruby Bridges y aclarar algunos de los malentendidos que habían ocurrido en los grupos de lectura guiada. Aprendimos más tarde que la información histórica no era tan completa como la propia recolección de Bridges's de sus acciones históricas. Aquí reflexionamos sobre la importancia de la selección cuidadosa de materiales. La selección de textos para estudiantes blancos y estudiantes de color es una herramienta para perturbar la historia de cómo el material de alfabetización ha funcionado históricamente para moldear la identidad del lector (Harris, 1998; Young, 2001).

Después de la lectura en voz alta, Rebecca facilitó una discusión de toda la clase. Alex, uno de los muchachos afroamericanos, comentó una ilustración donde Ruby Bridges estaba sola en el salón de clases:

Yo creo que ella está sola en la escuela, porque a la gente negra no le gustaba la gente blanca y a la gente blanca no le gustaba la gente negra entonces, y ellos no querían que a sus hijos les gustara, o estuvieran con ellos, o nada de eso.

Unas pocas páginas después, Sandra independientemente comentó en un tono frustrado y enojado, "¿qué le puede hacer una persona negra a 100 o un poco menos de gente blanca? es solamente una persona negra y un *montón* más de personas blancas."

Rebecca se acercó a la emoción con que Sandra notó y reflexionó, "¿entonces por qué crees que la gente estaba tan enojada?" nótese que Rebecca no nombró a la gente como gente *blanca*.

"Excepto una persona es marrón. Y todos los demás son blancos. Ahora, ¿cómo puede una persona marrón lastimar a todo un montón más de gente blanca?"

Sandra planteó una pregunta que no fue tomada en cuenta, en cambio, Rebecca repitió su pregunta, "¿entonces por qué estaban enojados? A lo que Sandra ofreció una respuesta, "Quizás ellos no la querían ahí, Quizás pensaron que iba a ser antipática?"

Rebecca le preguntó entonces a Joanne, una niña que es bi-racial, lo que pensaba. Joanne comentó, "Yo creo que estaban enojados porque los jueces no querían a una persona blanca viniendo pero no creo que importara mucho porque la gente negra no le hace nada a la gente blanca y la gente blanca no le hace nada a la gente negra.

"Sí que lo hacen," afirmó Alex, un muchacho afroamericano sentado junto a Joanne, en un tono de voz bajo.

Joanne continuó, "Ellos deberían llevarse bien todos pues si se llevan bien van a ser todos amigos y no tendrán que preocuparse acerca de "no quiero jugar con esta persona o aquella persona."

Notamos que el comentario que Alex hizo en un tono de voz bajo marcó por otro lado, su percepción acerca de la naturaleza perversiva del racismo y, por otro lado, su temor de compartir esta percepción con toda la clase. Su comentario, aunque oído en el vídeo tape y en nuestro análisis, fue pasado por alto en la discusión y, si hubiera sido notado, podría haber llevado a una fuerte discusión. En la siguiente interacción acerca de *The Bus Ride* (Miller, 1998), Sam y Sandra batallan conjuntamente con el problema del racismo. Sandra, con una postura activa y un tono exasperado, dijo:

Y ellos tienen que sentarse en el fondo, y, quiero decir, No entiendo? ¿Por qué es todo este alboroto? Quiero decir [pausa] la ley. Ellos no quieren que los negros se sienten con los blancos. A los negros no les gustan los blancos y a los blancos no les gustan los negros. Entonces ¿por qué no eliminan la ley? Quiero decir, a nadie le gusta el otro. Los blancos consiguen más y mejores cosas y los negros no.

Sandra repite aquí, casi literalmente, lo que Alex, el estudiante afroamericano, afirmó en la discusión del grupo acerca de *The Ruby Bridges Story* (Coles, 1995). Ella extiende esta afirmación, no obstante, reconociendo los privilegios económicos y materiales asociados con la blancura, "los blancos consiguen más y mejores cosas y los negros no". Ella se pregunta con exasperación, "¿por qué no eliminan simplemente la ley?" Dixon y Rousseau (2005) citaron la definición de Crenshaw (1998) de visiones de igualdad restrictivas y

expansivas. Una visión restrictiva de igualdad se orienta a las prácticas de igualdad más que a los resultados. En la afirmación de Sandra, ella se concentra en el resultado de la discriminación, la distribución inequitativa de los recursos, lo cual es una visión expansiva de la igualdad. Sin embargo, su rotulado ambiguo de "ellos" debilitó la estrategia y la organización que llevó al rechazo de las leyes de Jim Crow. Más aún, su análisis apuntaba a las acciones individuales más que a respuestas comunitarias y orgánicas. Este lenguaje ambiguo, refiriéndose a personas sobre las cuales se actuaba y gente que eran actores, fue un patrón a lo largo de las discusiones, y también fue un patrón en los libros que los niños leyeron.

Sam, sentado junto a Sandra, dijo, "bueno, eso fue entonces, esto es ahora." Justo cuando Sandra interrumpió el privilegio blanco, Sam lo recreó. El comentario de Sam hizo eco en lo que el dijo en una interacción anterior "que Martin Luther King jr. "Cambió todo" y que el racismo es un legado del pasado. Su afirmación no fue discutida, quizás debido a su estatus en el grupo, quizás debido al silencio acerca del racismo que a menudo caracteriza a la charla blanca (McIntyre, 1997).

En otra interacción, Melissa leyó un pasaje sobre la violencia de un conductor de autobús blanco sobre un pasajero afroamericano justo antes del boicot de los autobuses en Montgomery. Cuando se le pidió que responda, Sandra dijo, "no es justo. La gente negra perdió su trabajo cuando tuvieron que levantarse y la gente blanca no." En esta interacción, Sandra reconoció las bases económicas del racismo, esto es, que el capitalismo separa a los trabajadores blancos y negros, lo cual permite al sistema mantener los salarios bajos (Callincos, 1993; Guinier y Torres, 2002). Brad añadió, "la gente negra pierde su trabajo por casi cualquier cosa y el conductor de autobús [blanco] le pegó al hombre [negro] con un pedazo de metal y no perdió su trabajo." En efecto, la cuestión de perder los trabajos era un área de discusión particularmente sensible para los niños blancos de clase trabajadora en este salón de clases. Durante el desarrollo de esta investigación, varias fábricas de la comunidad que servían como los puntos centrales de empleo para trabajadores de cuello azul (N.d.T. Trabajadores de Labores manuales, en contraste con trabajadores del Sector de Servicios) estaban reduciendo su planta.

Brad y Sandra estaban empezando a reconocer lo que se conoce como una convergencia de intereses, una teoría de cómo los privilegios blancos son mantenidos en su lugar. Los blancos, que tienen intereses económicos en mantener a los trabajadores blancos y negros separados, mantienen las acciones discriminatorias que ellos mencionaban en su lugar. La teoría de convergencia

de intereses es que los remedios para los efectos negativos de la discriminación, son implementados sólo cuando dicha solución es en el interés de la gente blanca (Bell, 1992; Guinier, 2004, Tate, 2003). Brad y Sandra estaban reconociendo la injusticia, lo cual es un cambio comparado con discusiones anteriores de privilegio blanco en las cuales prácticas injustas, tales como sentarse en la parte de atrás del autobús eran vistas como "no ser un gran problema" pues "caminar te hace más fuerte."

También en estas interacciones, vemos que Brad y Sandra han abierto un espacio para ellos mismos como gente blanca para criticar las prácticas injustas de otras personas blancas. Su lenguaje denota una forma de falsa identificación, una posición que una persona preocupada podría tomar acerca de una persona sin recursos o sin privilegios, una posición que sirve para construir al "otro" como la víctima de esa injusticia (Delgado, 1996). Aunque la crítica de las prácticas injustas es necesaria, no puede sostener una agenda antirracista, lo cual llama a prácticas deconstructivas y reconstructivas (p.ej Collins, 2000; Freire, 1995; Luke, 2004).

Había momentos durante la investigación en los que les pedimos a los estudiantes que se pongan en el rol de una persona blanca que es un activista contra el racismo. Por ejemplo, después de mirar el video del discurso de Martin Luther King jr. "Yo Tengo un Sueño ", Melissa le preguntó a los estudiantes, "si ustedes estuvieran en la audiencia, y estuvieran escuchando el discurso, ¿cómo se sentirían? ¿Cómo creen que la audiencia se sintió?"

Sam (el mismo niño que antes hizo el comentario de que estaba bien que los afroamericanos se sienten en la parte de atrás del autobús, siempre y cuando ellos no fueran caminando) respondió: A algunos blancos no les gustó, porque ellos querían mantenerlo solo para blancos. Los blancos conseguirían mejores cosas que los negros. Y yo creo que ellos deberían haber sido tratados igualmente, y he terminado con mi frase.

Cuando se le pidió que caminara en la concentración junto al monumento en Washington, como una persona blanca, la elección lingüística de Sam de posicionar a la gente blanca como "ellos" en lugar de "nosotros" o "yo" funcionó en distanciarse a si mismo de la gente blanca que no pensaba que los Derechos Civiles fueran una buena decisión. El se dedica a criticar esa posición y, al hacerlo, cambia al pronombre a primera persona para señalar que no está de acuerdo con el privilegio blanco. Vemos, en tiempo real, a Sam desarrollando una conciencia moral acerca de los privilegios asociados con la blancura.

Unos pocos turnos más adelante, Sam se ubica de nuevo en el rol de defensor de los blancos, otra posición que es a menudo disponible para la gente blanca (Stokes-Brown, 2002). El dijo, "Si yo hubiera estado ahí y fuera blanco, lo cual soy, no me habría sentido muy bien, pero habría pedido disculpas." Sam, por primera vez, se ha identificado a sí mismo como una persona blanca. El reiteró esta frase, "si yo fuera blanco, lo cual soy" varias veces durante otros eventos de alfabetización. Por ejemplo, en otra discusión Sam afirmó, "si yo fuera blanco, lo cual soy, por entonces, yo habría, si yo fuera blanco y yo estuviera entonces, yo habría ayudado a Harriet Tubman a salvar a los negros aun si yo fuera blanco. No me habría importado." En esta interacción la repetición e inicios y pausas significaban su incomodidad de identificarse a sí mismo como una persona blanca y se posicionó a sí mismo como un aliado hacia una persona de color. Esta interacción fue uno de los pocos ejemplos de niños identificándose como blancos y construyendo una posición para si mismos como un aliado. De la misma forma en que la ceguera al color escuda a los blancos de tener que reconocer o resistir los privilegios blancos, la culpa se centra en los sentimientos de los blancos más que en la situación y las consecuencias para las personas de color. Dedicarse al alivio de la culpa como trabajo antirracista mantiene a la blancura en el centro del antirracismo (Thompson, 1997).

Este nombrarse a sí mismo como blanco es una parte importante del desarrollo de la identidad racial (p.ej Cross, 1991; Helms, 1992; Tatum, 1992; 1994). A menudo, la gente blanca pasa una vida sin reconocer que blanco es, en efecto, una raza y tiene una cultura asociada de dominación. En la misma conversación, Katrina trajo a colación cómo James Earl Ray, la única persona blanca que se menciona explícitamente en el texto, que fue quien asesinó a Martin King Jr., podría haberse sentido durante el movimiento de derechos civiles. Ella dijo:

Si no estaba al momento del discurso, el debería haber estado allí, porque le podría haber gustado. A él; le podría haber gustado la idea. Pero probablemente no fue porque no le gustaba MLK y la gente negra junto a la gente blanca.

Katrina reconoció como el entendimiento racial de la gente blanca puede cambiar cuando tiene la oportunidad de aprender de la gente de color. El rol de aliados debe ser complicado de forma de moverse más allá de la falsa identificación blanco activo / negro pasivo. Un aliado, como Tatum indicó (1994), no es un "ayudante". Más bien, un aliado es alguien que, por su propia cuenta, "habla contra el sistema de opresión" y desafía a otros blancos a que

hagan lo mismo. Ha sido argumentado que teorías de identidad blanca continuamente re-centran la blancura al centro del antirracismo; en otras palabras, antirracismo es organizado alrededor del crecimiento de la gente blanca con poca atención prestada a la psiquis, discursividad y realidades materiales del racismo para la gente de color.

Al principio de la investigación cuando los niños estaban leyendo y discutiendo esclavitud y abolición, Sandra afirmó, "Yo habría, yo habría ayudado deslizándome dentro del edificio donde el amo estaba y tomaría su látigo que estaba colgado en la pared. De esa forma el no podría pegarle a los esclavos," tomando conciencia de su identidad como persona blanca e hipotetizando de cómo ser un aliado siendo una persona blanca. Ella estaba realizando una charla blanca, pero una forma de charla blanca que se involucrada directamente con asuntos de raza y buscaba posicionar a la gente blanca como aliados.

Había también evidencia de que los niños comenzaban a ver a la gente blanca como parte de un grupo racializado, lo cual es una parte importante de aprender a ser antirracista. Una frase común que fue repetida a lo largo de la investigación fue la referencia de los niños a la frase "los blancos". Los defensores del estudio de la blancura argumentan que un análisis de la blancura como un grupo es importante, porque la gente blanca no se ve a sí misma como parte de un grupo racial que tiene privilegios (Howard, 1999; Tatum, 1994). Ellos se ven a sí mismos como individuos sin raza. Por otra parte, las generalizaciones acerca de la gente blanca son tan diabólicas como los estereotipos sobre otros grupos, especialmente cuando la mentalidad "de grupo" funciona para reproducir la idea de que existe sólo un "tipo" de persona blanca. Era también el principio del reconocimiento de que los blancos, como grupo, también son diversos.

En esta sección hemos descripto e interpretado las formas en que los niños criticaron el privilegio blanco y comenzaron a reconstruir un entendimiento de aliados blancos, todo dentro del contexto del curriculum de alfabetización. Debemos ser cuidadosos al localizar estos puntos de buena disposición en que no re-centremos la blancura en nuestro intento de problematizarla.

Discusión

En este artículo hemos visto el desarrollo de la alfabetización racial como un proceso interactivo en el cual las maestras / investigadoras y los/as niños/as utilizan la raza como una herramienta analítica, un dispositivo diagnóstico, y un instrumento de proceso. Los/as niños/as (y las maestras) en este aula ejecutaron los tres movimientos primarios sobre la blancura en su trayecto hacia llegar a estar alfabetizados racialmente: notar la blancura, establecer el privilegio blanco, y transformar la blancura en alianzas liberadoras. Nuestros hallazgos indican que a medida que los niños se vuelven racialmente alfabetizados dentro de un aula de alfabetización acelerativa, transfieren la capacidad socio cognitiva de resolver problemas (p.ej cuestionar al autor, notar conflictos entre las ilustraciones y el texto, buscar ausencias y contradicciones) a través de las prácticas literarias. El hallazgo es significativo porque demuestra que la alfabetización racial puede crear espacios para que los niños blancos de clase trabajadora se introduzcan en textos para identificar, problematizar y, lo que es más importante, reconstruir la blancura en relación con la justicia social.

La complejidad de la construcción de la raza ilustra la naturaleza híbrida de comprensiones emergentes acerca de la raza. Esto es, aunque había más evidencia de "notar la blancura" y "establecer el privilegio blanco" de lo que había de "perturbar la blancura o privilegio," encontramos evidencias en las tres categorías. Creemos que encontrar evidencia en las tres categorías es significativo pues Chouliarakis y Fairclough (1999) argumentan que cuanto más híbridos son los discursos, más inestables (y, así, abiertas al cambio) son las prácticas sociales. Discursos estables (p.ej establecimiento consistente de la blancura y aún perturbación consistente de la blancura) indican prácticas sociales que son más fijas y disciplinadas. Parecería que los niños en este aula de segundo grado estuvieran en un punto importante donde las ideas acerca del privilegio o el antirracismo pueden ser solidificadas o cuestionadas

Nuestro análisis ha demostrado una versión expandida de lo que McIntyre (1997) refirió como charla blanca. Más que ver a la charla blanca como un conjunto de estrategias lingüísticas que están asociadas únicamente con el privilegio blanco, los/as niños/as de este estudio han ilustrado que la charla blanca, incluso entre alumnos de segundo grado, puede ser un conjunto de estrategias lingüísticas y multimodales que se involucran directamente con discursos asociados con la raza y el racismo (más que con teorías ciegas al

color), que busca extender más que terminar las conversaciones, y donde la gente blanca acepta la blancura y los privilegios asociados y toma la responsabilidad de canalizar esta toma de conciencia en acciones antirracistas conscientes. Parece ser importante explorar más la complejidad de la charla en torno a la raza a lo largo de toda su extensión usando este entendimiento reconstructivo de la charla blanca.

Retornamos a uno de los niños, Sam, que hemos presentado en este artículo para ejemplificar el conjunto híbrido de prácticas discursivas que rodean a la raza y la blancura y la implicación que podría tener enseñar e investigar en los estudios de la blancura. A lo largo de esta investigación observamos y tomamos parte en la construcción de Sam de la raza y la blancura. Lo escuchamos debatirse con lo que significa ser blanco y probar diferentes posiciones y perspectivas como una persona blanca. Lo escuchamos involucrarse en charla blanca que afirma que no hay racismo hoy en día (p.ej "Martin Luther King jr cambió todo"), lo escuchamos reproducir privilegio blanco (p.ej "sentado en la parte de atrás del autobús es mejor que caminar"), lo escuchamos afirmar su blancura (p. ej "Si yo fuera blanco, y lo soy, yo pediría disculpas"), y lo escuchamos decir, que si fuera blanco (y lo es) por entonces, el se habría disculpado por los maltratos y habría luchado por la gente afroamericana que estaba escapando de la esclavitud. Sam encarna las contradicciones de lo que significa ser blanco en nuestra sociedad racista. Escuchamos la emergencia de una identidad racializada que acepta el privilegio y la insensibilidad al color y niega la existencia de cualquier clase de prácticas racistas. No obstante, también escuchamos la emergencia de un entendimiento de la naturaleza profundamente enraizada del racismo y de resistencia a los privilegios asociados con la blancura. Ambas identidades están emergiendo simultáneamente. La pregunta para los educadores interesados en facilitar el desarrollo de la alfabetización racial es "¿cómo podemos apoyar el desarrollo de una identidad racial blanca que niegue los privilegios asociados con la blancura y establezca condiciones para que los niños blancos puedan practicar un tipo de blancura donde la raza y el privilegio sean reconocidos y sistemáticamente resistidos, y se construyan coaliciones a través de las diferencias?"

Podemos imaginar a Sam progresando a través de la escuela elemental donde asistía, pasando año tras año a través del curriculum de aula "típico" donde la raza no es considerada. Podemos imaginar una situación donde posiciones comúnmente sostenidas por la gente blanca acerca de la raza, tales como que la raza no importa, que el racismo no existe hoy en día, o sintiéndose

culpable acerca de lo malo del racismo, serían reafirmados y desarrollados a través del tiempo por Sam, con la repetición de la ausencia de discurso alrededor de la raza. En efecto, si pensamos en las formas en que los silencios curriculares alrededor de ciertos tópicos reafirman un tipo particular de charla, en este caso la "charla blanca", podemos ver por qué la raza es una conversación tan difícil para los adultos en nuestra sociedad (McIntyre, 1997). En efecto, estamos socializados para no hablar sobre raza, racismo y antirracismo.

Nuestros análisis de textos nos llevaron a creer que, dentro de un currículum de silencio, los textos y los medios brindarían mensajes sobre raza y racismo que pasarían sin cuestionamiento. Si Sam encuentra discusiones sobre la raza serían del tipo "héroes" y "villanos", lo cual tipifica actos extraordinarios de una o dos personas de color, y demonizan las acciones de la gente blanca o, alternativamente, no incorporan en absoluto a la gente blanca en la conversación. O encontraría comerciales, películas, juegos de video y shows de televisión que perpetúan los estereotipos sobre la gente de color. En los suburbios de Saint Louis, Missouri, donde las familias a menudo toman decisiones acerca de la propiedad y la vivienda basadas en datos demográficos raciales, es muy probable que Sam experimente prácticas racistas manifiestas codificadas como decisiones económicas. La charla blanca que insiste en que discutir la raza no es importante, acoplada con mensajes sociales de racismo, reforzará las conductas y acciones de Sam que perpetúan el racismo. Sin tener narrativas contrarias a lo que significa ser blanco y ser antirracista, la identidad de Sam como persona blanca se desarrollará alrededor de discursos y prácticas materiales de ceguera al color, negación al racismo y reproducción no crítica del privilegio blanco. La gente que comparte un tono de piel que es asociado con ser blanco a menudo no tiene un lenguaje para hablar acerca de la blancura que los mueva más allá de los roles usuales de defensor, negando la importancia del racismo, o aceptando que existe y no lidiando con él. Más aún, ser blanco no es mencionado como una raza, negando así la construcción social de la raza y los privilegios asociados con la raza.

Podemos imaginar también, como educadoras que trabajamos hacia la enseñanza y el aprendizaje antirracistas, un conjunto de prácticas curriculares que apoyarían la construcción de una identidad blanca positiva de Sam. En esta aula, la blancura sería nombrada y explorada como una identidad racial. Sam tendría múltiples oportunidades para construir un significado alrededor de la blancura y la raza: a los estudiantes se les darían oportunidades de cometer errores, probar diferentes roles, y experimentar con la construcción social de la

raza. Sam tendría también la oportunidad de criticar injusticias y privilegios a través de simulaciones, teatro, y ejercicios auténticos de planteamiento y solución de problemas. Movido a la acción a través de emociones que siempre están presentes en los niños (y que serían alentadas), tales como enojo, gozo, tristeza y confusión, Sam sería apoyado para actuar, usando el lenguaje y la alfabetización en formas auténticas, para resolver problemas en su mundo social. Sam tendría también a lo largo de su vida la posibilidad de exposición a aliados blancos, que han resistido los privilegios asociados con la blancura en sus acciones diarias de tal forma que todos puedan experimentar el vivir una vida sin los grilletes opresivos del racismo, sexismo y clasismo. Los aliados blancos estarían presentes en los libros que Sam leyera y en las películas que Sam mirara, y estas imágenes y acciones serían apoyadas y reforzadas en el hogar. Los maestros serían aliados e interrogarían directamente lenguajes y prácticas racistas en textos y en la vida en el salón de clases. Frases distanciadoras tales como "sigamos leyendo y pensando acerca de esto" serían evitadas. Con el tiempo, Sam internalizaría las herramientas de alfabetización racial (reconociendo a la raza como un dispositivo diagnóstico, como una herramienta analítica y como un instrumento de proceso)-que le permitiría cuestionar al racismo en formas obvias y sutiles. Estaría preparado para confrontar tales formas de racismo y para trabajar contra la supremacía blanca a través del lenguaje.

Esta versión "reconstruida" del viaje antirracista de Sam, es de alguna forma difícil de imaginar dado que su trasfondo de clase trabajadora modula su acceso al poder y al privilegio asociados a la blancura. A diferencia de algunos estudios que han sido conducidos con adolescentes blancos de clase trabajadora (Finn, 1990; Gee, 2000; Willis, 1977), que demuestran que los adolescentes desarrollan identidades opuestas a escuelas y instituciones, Sam demuestra una habilidad y dominio de los discursos escolares, una congruencia que es reforzada y apoyada en el hogar. Estos alineamientos podrían predecir sus continuos logros académicos, pero la naturaleza cambiante del mundo laboral y la comprensión en desarrollo de Sam de las relaciones entre la escuela y el trabajo complican tales alineamientos. Aún, sostendríamos que es particularmente importante de considerar la comprensión del racismo con niños blancos de clase trabajadora debido a las formas en que se mantiene la opresión a través de intersecciones de raza y clase. Esto es, en una economía capitalista global, los trabajadores son a menudo divididos a lo largo de líneas raciales, y el racismo se sostiene a través de la creación de una subclase no blanca que es considerada "los otros". Como Guinier (2004) escribió,

El racismo normaliza las jerarquías racializadas; desvía la atención de la distribución inequitativa de recursos y poder que perpetúa. Usando la raza como un señuelo ofrece ventajas psicológicas de corto tiempo a los blancos pobres y de clase trabajadora, pero también enmascara cuanto tienen en común los blancos pobres con los negros pobres y otras gente de color.

Así, resistir la opresión (para todos los trabajadores) significa forjar coaliciones a través de líneas de clase y raciales para la construcción de una sociedad más justa.

Necesitamos también puntualizar que aunque hemos sido bastante críticas a los comentarios de Sam acerca de la raza nosotros *definitivamente* reconocemos su corta edad. Durante una sesión de alfabetización no centraríamos necesariamente nuestra atención en enseñar a Sam la diferencia entre decir "ellos" y "afroamericanos" u otros marcadores lingüísticos sutiles. Lo que pedimos es que los maestros que enseñan a niños sean conscientes del poder de las elecciones lingüísticas y de las formas en que las elecciones lingüísticas reflejan y construyen las relaciones sociales. Los maestros pueden modelar, en sus propias elecciones del lenguaje y en los libros que utilizan, un examen crítico del lenguaje. En efecto, otra implicación de esta investigación es que las maestras/ investigadoras se estaban involucrando en un análisis crítico del discurso, del tipo doble faz, construyendo el sentido del discurso a medida que se desenvolvía en el aula, pero también modelando las estrategias de análisis textual y análisis crítico del discurso en grupos de lectura guiada. Tenemos la esperanza de haber demostrado que niños de segundo grado pueden hablar y en efecto hablan, de raza, racismo y antirracismo en formas bastante sofisticadas. Esta evidencia debería contrarrestar la crítica de que los niños pequeños no están "listos" para hablar sobre raza.

Somos conscientes de que la investigación que hemos presentado en este artículo no ha sido un caso ejemplar de alfabetización racial en un aula de segundo grado. Hemos sido cuidadosas al mostrar ejemplos donde nosotras, como maestras e investigadoras estábamos en el límite de nuestra propia zona de desarrollo proximal, cometimos errores, o deseamos haber dicho una cosa en lugar de otra, lo cual es a menudo el caso en la pedagogía crítica. A menudo estas percepciones llegan luego de horas invertidas en transcripciones, discusiones con colegas, y lecturas sobre teoría crítica de la raza. Quisiéramos hacer este tipo de percepciones más naturales, más parte de la rutina de enseñar y aprender de los maestros en sus aulas. Una forma en que hacemos esto es llevar al primer plano asuntos de raza, antirracismo y blancura en nuestros cursos de metodología de la alfabetización.

Pensamientos finales

Los marcos críticos que hemos puesto en práctica para manejar los datos son inherentemente reflexivos, tal como lo hemos demostrado a lo largo de este artículo. Recientemente Rebecca usó en una clase de graduados que estaba dictando la transcripción en la cual los niños argumentan que viajar en la parte de atrás de autobús es mejor que caminar, sin decir quién era la maestra. Luego de escuchar las críticas sobre el uso por parte de la maestra de convenciones de cortesía y su falla en interrumpir el diálogo, Rebecca le dijo a la clase que ella era la maestra. Se hizo un silencio en la habitación. Era posible que la profesora pudiera facilitar discusiones que generaran significados alrededor del racismo más bien que antirracismo. Rebecca había roto el silencio alrededor del racismo y blancura mediante dirigir el enfoque analítico sobre ella misma como maestra e investigadora.

Muy a menudo, los investigadores están en las aulas de otra gente, estudiando las prácticas de otra gente y la educación alfabetizadora de otra gente. A través de este proceso, el ACD fue integral en transformar las prácticas de Melissa y la comunidad del aula. Por lo tanto, Melissa usó el marco del ACD para comprender su propia identidad racial como un miembro de la comunidad blanca de clase trabajadora donde enseñaba y las formas en que el racismo es perpetuado en silencio. Este examen le permitió a Melissa, en su carácter de maestra, educadora de maestros e investigadora, ver cómo su propia identidad racial le daba forma a sus interacciones con los estudiantes.

Nos ponemos lado a lado con investigadores y educadores que reconocen que volverse racialmente alfabetizado es un proyecto político que propugna la justicia como su objetivo. Con mucha frecuencia y por demasiado tiempo un currículum neutral acerca de la raza no ha sido visto como un proyecto político cuando, en realidad, lo es. Somos conscientes de que este tipo de investigaciones y diseños pedagógicos deben ser llevados a cabo junto con otras decisiones políticas, sociales y económicas, pues cambios únicamente en la manera de hablar no van a conducir a la redistribución de la riqueza y el poder que subyacen en el racismo institucionalizado.

Matsuda y colaboradores (1993) argumentan que el objetivo de utilizar cualquier método (pedagógico o de investigación) crítico (racial) permite avanzar en la causa de la justicia racial. Sin embargo, reconocemos las

implicaciones éticas asociadas con el maestro percibido como una autoridad poderosa. La cita de Giroux (1997) resuena en nosotros:

La voz del maestro representa una base de autoridad que puede proveer conocimientos y formas de auto comprensión permitiendo a los estudiantes desarrollar el poder de la conciencia crítica. Al mismo tiempo, independientemente de cuán ideológicamente o políticamente correcto sea el maestro, su "voz" puede ser destructiva para los estudiantes si es usada para silenciarlos (p. 299).

La esencia de este salón de clase, con o sin el estrato de investigación, fue construir las condiciones donde los niños puedan (y efectivamente lo hagan) hablar con autoridad y vociferen acerca de sus mundos sociales. Como maestras e investigadoras, adoptamos una serie de estrategias retóricas para poner en segundo plano nuestras propias voces y para poner en primer plano a los estudiantes construyendo sentido unos con otros. Nuestra intención es seguir la guía de nuestros estudiantes, y, como Lather (1996) escribió:

"Problematizar" y "perturbar" las ideas es más importante que entenderlas. "Aclarar" es parte del proceso de saber, pero nunca "tener claro", lo cual sugiere un objetivo final. "tener claro" no es una posición de saber, sino de dogma y estancamiento (p.535).

Aunque coincidiríamos en que las discusiones entre la gente blanca acerca de la raza están virtualmente ausentes a lo largo de su vida (podemos ver la literatura en grados de primaria, grados de secundaria y educación de maestros en busca de evidencia), también argumentaríamos que no cualquier conversación acerca de la raza cubriría el propósito. Esto es, últimamente argumentaríamos que como cualquier otro proceso alfabetizador, el desarrollo de la alfabetización racial también debería ser guiado. Podría haber un conjunto de prácticas paralelas de aceptar aproximaciones, buscar elogios y puntos de enseñanza, y desarrollar un sistema autoextendible donde los estudiantes, más que los maestros, empiecen a buscar conversaciones y discusiones acerca del antirracismo, y generalizar estas conversaciones a lo largo de los contextos. Futuras investigaciones y diseños de enseñanza podrían incorporar libros infantiles sobre el mismo tópico escritos desde múltiples perspectivas; por ejemplo, yuxtaponiendo el libro infantil autobiográfico de Ruby Bridge con la historia escrita por Robert Coles. Otra área de investigación podría ser explorar la alfabetización racial a lo largo de la vida. Alentamos investigaciones en la enseñanza y aprendizaje de la alfabetización que usen teorías críticas de la raza y estudios de la blancura como marcos teóricos. Dicho conocimiento podría ayudarnos como comunidad de educadores a volvernos más cultos acerca del

rol que juega la raza en la estructuración de las oportunidades políticas, económicas y educacionales.

Apéndice A

Cronología de la Lectura Guiada, Clubs de Libros y Derechos Civiles y Humanos

Fecha (d/m/a)	Actividad	Fecha de fuente/material
Tema: Conocimiento familiar y comunitario, compartiendo nuestras historias		
31/10/02	Discusiones uno a uno de habilidad y género como investigadoras/maestras (I/M) conocer estudiantes caso de estudio	Notas de campo de la observación participativa
31/10/02	Lectura en voz alta de cuentos nativos	Notas de campo de la observación participativa
6/11/02	“Comber prompts” ¿Qué te preocupa o te molesta? (Comber, Thompson, & Wells, 2001)	Estudiantes escribiendo muestras e ilustrando
7/11/02	Compartir videos y carteles que representan historias familiares	Notas de campo de la observación participativa
12/11/02	“Comber prompts” ¿qué cambiarías de tu vecindario o escuela? (Comber et al., 2001)	Estudiantes escribiendo e ilustrando
15/11/02	Lectura guiada (LG) de <i>The First Strawberries: A Cherokee Story</i> (Bruchac, 1998)	Notas de campo de la observación participativa
19/11/02	Historia familiar <i>Música, Música para todos</i> (Williams, 1998) Centros de alfabetización	Notas de campo de la observación participativa
19/11/02	Diseño de investigación-aprendizaje de los pares y alfabetización	Notas de campo de reuniones de investigación
3/1/03	Entrevista al maestro del aula	Transcripción de grabación de audio
23/1/03	Entrevista a los estudiantes	Transcripción de grabación de audio
1/2/03-1/4/03	Cronología de la vida en el taller de escritores	Notas de campo de la observación participativa

Tema: Historia afroamericana, racismo y acción social para los derechos humanos y civiles

6/1/03	Leer en voz alta <i>Para Cada Niño</i> (2001) Los niños hacen dibujos de "libertad"	Notas de campo de la observación participativa; ilustraciones
7/1/03	K-W-L gráfica de la historia afroamericana. Discusión entre pares (grupo grande) acerca de la historia afroamericana Estudiantes encuentran libros sobre la historia afroamericana en su hogar.	Transcripción de grabación de audio
8/1/03-9/1/03	Centros de materiales: fotografías, poemas, videos y objetos de la historia afroamericana	Transcripción de grabación de audio/video
9/1/03	LG <i>Martin Luther King, jr. and the March On Washington</i> (Ruffin, 2001) LG <i>Underground Railroad</i> (Johns, 2000)	Transcripción de grabación de audio/video
10/1/03	Discusión sobre Martin Luther King, jr. y los Derechos Civiles y <i>Weekly Reader</i>	Notas de campo de la observación participativa
13/1/03	K-W-L sobre la historia afroamericana	Notas de campo de la observación participativa
14/1/03	LG <i>Martin Luther King, jr And the March on Wahington</i> (Ruffin, 2001)	Transcripción de grabación de audio/video
14/1/03	Lectura en voz alta <i>The Story Of Ruby Bridges</i> (Coles, 1995)	Transcripción de grabación de audio/video
14/1/03	Discusiones entre pares en grupos pequeños <i>Martin's Big Words</i> (Rappaport, 2001)	Transcripción de grabación de audio/video
14/1/03	¿Qué es injusto en el boletín de la escuela y la comunidad?	Estudiantes escribiendo e ilustrando
15/1/03	LG <i>Underground Railroad</i> (Johns, 2000) Discusión de todo el grupo: Modelos de rol en la historia afroamericana	Transcripción de grabación de audio/video
21/1/03	Discusiones entre pares en grupos grandes después de mirar la película <i>Our Friend, Martin</i> Discusión entre pares en grupos pequeños <i>Cracking the Wall: The</i>	Transcripción de grabación de audio/video

	<i>Struggles of the Little Rock Nine</i> (Lucas, 1997)	
22/1/03-23/1/03	<i>The Bus Ride</i> (Miller, 1998)	Transcripción de grabación de audio/video
22/1/03	<i>A Million Postcards</i> diario en Video: ¿Cómo puedes protestar por las acciones injustas? ¿Qué es estudiante escribiendo en diario injusto en tu escuela y comunidad?	Transcripción de grabación de audio/video
23/1/03	<i>Allen Jay and the Underground Railroad</i> (Brill, 1993)	Notas de campo de la observación participativa
24/1/03	Taller de escritores-escritura de una obra de teatro	Notas de campo de la observación participativa Transcripción de grabación de audio/video
24/1/03	Trabajo en pares sobre la carta a Martin Luther King, jr.	Notas de campo de la observación participativa
29/1/03	Lectura en voz alta de <i>Rosa Parks</i> (Greenfield, 1973)	Transcripción de grabación de audio/video
29/1/03	Actividad en grupo pequeño: Estudiantes escribiendo muestras "100 maneras de mantener vivo el sueño de MLK"	Estudiantes escribiendo muestras Transcripción de grabación de audio/video
29/1/03	Lectura en voz alta de <i>Abe Lincoln Remembers</i> (Turner, 2001)	Transcripción de grabación de audio/video
29/1/03	Lectura en voz alta de <i>Mr. Lincoln's Way</i> (Polacco, 2001) sobre el racismo	Transcripción de grabación de audio/video
5/2/03	Escribiendo juegos	Transcripción de grabación de audio/video
5/2/03	Conversaciones sobre Ku Klux Klan Asociación Nacional para el progreso De las Personas de Color, sindicatos Discusión de planta automotriz, Juego de roles	Notas de campo de la observación participativa Estudiante escribiendo diario y peticiones
12/2/03	Lectura en voz alta y dramatización de <i>Be Boy Buzz</i> (Hooks, 2002) sobre el racismo	Notas de campo de la observación participativa
1/2/03-1/3/03	Práctica de arrojar basura y acción social	Notas de campo de la observación participativa Transcripción de grabación de audio/video Maestros/estudiantes producen

video grabando de juego(¿??)
Estudiantes escribiendo-guiones

Tema: Campos de reclusión, guerra y paz, y derechos globales

1/2/03-14/2/03	Club de conversación (Preparando el libro de clubes)	Notas de campo de la observación participativa
9/4/03-16/4/03	Cartas y correspondencia con el Profesor Patrick Shannon sobre Agricultura corporativa	Notas de campo de la observación participativa Estudiante escribiendo cartas
8/5/03-9/5/03	<i>Sadako</i> (Coerr, 1997) Club del libro guiado por maestra	Transcripción de grabación de audio/video Estudiantes escribiendo-diarios
14/5/03	<i>The Faithful Elephants</i> (Tsuchiyu, 1951) Club del libro	Transcripción de grabación de audio/video Estudiantes escribiendo-diarios
22/5/03	<i>The Bracelet</i> (Uchida, 1993) Club del libro de los estudiantes	Transcripción de grabación de audio/video Estudiantes escribiendo-diarios
28/5/03	<i>Baseball Saved Us</i> (Mochizuk, 1995) Club del libro de los estudiantes	Transcripción de grabación de audio/video Estudiantes escribiendo-diarios

Apéndice B

Lista de libros infantiles

- Aardema, Verna.** *Oh, Kojo! How Could You!* New York: Puffin Pied Piper, 1984.
- Adler, David A.** *A Picture Book of Frederick Douglass.* New York: Holiday House, 1993.
- Adler, David A.** *A Picture Book of Harriet Tubman.* New York: Holiday House, 1992.
- Adler, David A.** *A Picture Book of Rosa Parks.* New York: Holiday House, 1993.
- Alexander, Lloyd.** *The Fortune Tellers.* New York: Puffin Books, 1992.
- * **Bradby, Marie.** *More than Anything Else.* New York: Scholastic, Inc., 1995.
- Bray, Rosemary L.** *Martin Luther King.* New York: Mulberry Books, 1995.
- * **Brenner, Barbara.** *Wagon Wheels.* New York: Harper Trophy, 1978.
- * **Brill, Marlene Targ.** *Allen Jay and the Underground Railroad.* Minneapolis, MN: Carolrhoda Books, Inc., 1993.
- Bill, Angela.** *Free at Last! The Story of Martin Luther King, Jr.* London: Dorling Kindersley Book, 2000.
- Carlson, Margaret.** *The Canning Season.* Minneapolis, MN: Carolrhoda Books, Inc., 1999.
- Cobblestone.** "African American Pioneers and Homesteaders." Cobblestone Publishing, February 1999.
- Coleman, Evelyn.** *The Riches of Oseola McCarty.* Morton Grove, IL: Albert Whitman

- & Company, 1998.
- Coleman, Evelyn.** *White Socks Only.* Morton Grove, IL: Albert Whitman & Company, 1996.
- * **Coles, Robert.** *The Story of Ruby Bridges.* New York: Scholastic, Inc., 1995.
- Connell, Kate.** *Tales from the Underground Railroad.* Austin, TX: Steck-Vaughn Company, 1993.
- Davidson, Margaret.** *Frederick Douglas Fights for Freedom.* New York: Scholastic Books, Inc., 1968.
- Edwards, Pamela Duncan.** *Barefoot: Escape on the Underground Railroad.* New York: Harper Collins Publishers, 1997.
- Erickson, Paul.** *Daily Life on a Southern Plantation.* New York: Lodestar Books, 1997.
- Golenbock, Peter.** *Teammates.* San Diego, CA: Voyager Books, 1990.
- Greenfield, Eloise.** *Africa Dream.* New York: Harper Collins Publishers, 1977.
- Greenfield, Eloise and Gilchrist, Jan Spivey.** *Night on Neighborhood Street.* New York: Puffin Pied Piper Books, 1991.
- * **Greenfield, Eloise.** *Rosa Parks.* New York: Harper Trophy, 1973.
- * **Greenwood, Barbara.** *The Last Safe House.* New York: Scholastic Inc., 1998.
- Grimes, Nikki.** *Come Sunday.* Grand Rapids, MI: Eardmans Books for Young Readers, 1996.
- * **Hopkinson, Deborah.** *Sweet Clara and the Freedom Quilt.* New York: Dragonfly Books, 1993.
- Hopkinson, Deborah.** *Under the Quilt of Night.* New York: Antheneum Books for Young Readers, 2001. A
- Hughes, Langston.** *The Dream Keeper and Other Poems.* New York: Scholastic, Inc., 1994.
- Isadora, Rachel.** *At the Crossroads.* New York: Scholastic Inc., 1991.
- * **Jackson, Garnet.** *Martin Luther King, Jr. A Man of Peace.* New York: Scholastic, Inc., 2001. C
- January, Brendan.** *The Dred Scott Decision.* New York: Children's Press, 1998. A
- * **Johns, Linda.** *The Underground Railroad.* Bothell, WA: Wright Group/McGraw-Hill, 2000.
- Johnson, Angela.** *When I am Old with You.* New York: Orchard Books, 1990. E
- Johnson, Dolores.** *Now Let Me Fly: The Story of a Slave Family.* New York: Aladdin Paperbacks, 1993.
- Johnson, James Weldon.** *Lift Ev'ry Voice and Sing.* New York: Scholastic, Inc., 1995.
- Kelso, Richard.** *Walking for Freedom: The Montgomery Bus Boycott.* New York: Steck-Vaughn Company, 1993.
- Kent, Deborah.** *African-Americans in the Thirteen Colonies.* New York: Children's Press, 1996.
- King, Casey and Osborne, Linda Barrett.** *Oh, Freedom!* New York: Alfred A. Knopf, Inc., 1997.
- * **Kullig, Monica.** *Escape North! The Story of Harriet Tubman.* New York: Random House, 2000.
- Lawrence, Jacob.** *Harriet and the Promised Land.* New York: Aladdin Paperbacks, 1968.
- * **Levine, Ellen.** *If You Lived at the Time of Martin Luther King.* New York:

- Scholastic, Inc., 1990.
- Lucas, Eileen.** *Cracking the Wall: The Struggles of the Little Rock Nine.* Minneapolis, MN: Carolrhoda Books, Inc., 1997.
- Martin, Lee Ann.** *A March for Freedom.* Bothell, WA: Wright Group Publishing, Inc., 1999.
- McDermott, Gerald.** *Zomo the Rabbit: A Trickster Tale from West Africa.* New York: Scholastic Inc., 1992.
- * **McGovern, Ann.** *Runaway Slave: The Story of Harriet Tubman.* New York: Scholastic Inc., 1965.
- Milich, Melissa.** *Miz Fannie Mae's Fine New Easter Hat.* New York: Scholastic Inc., 1997.
- Miller, William.** *Frederick Douglass and the Last Day of Slavery.* New York: Lee & Low Books, Inc., 1995.
- * **Miller, William.** *The Bus Ride.* New York: Lee & Low Books, Inc., 1998. C
- Mitchell, Margaree King.** *Uncle Jed's Barbershop.* New York: Simon & Schuster, 1993.
- * **Nevinski, Margaret.** *Ruby Bridges.* Bothell, WA: Wright Group Publishing, Inc., 2001.
- Nolen, Jerdine.** *In My Momma's Kitchen.* New York: Scholastic, Inc., 1999.
- Pickett, Bill.** *Rodeo-Ridin' Cowboy.* San Diego, CA: Voyager Books, 1996.
- Polacco, Patricia.** *Mr. Lincoln's Way.* New York: Philomel Books, 2002.
- Rappaport, Doreen.** *Martin's Big Words: The Life of Dr. Martin Luther King, Jr.* New York: Scholastic, Inc., 2001.
- * **Ringgold, Faith.** *Aunt Harriet's Underground Railroad in the Sky.* New York: Dragonfly Books, 1992.
- Ringgold, Faith.** *My Dream of Martin Luther King.* New York: Dragonfly Books, 1995.
- * **Ringgold, Faith.** *Tar Beach.* New York: Scholastic Inc., 1991.
- Rochelle, Belinda.** *Witnesses to Freedom: Young People Who Fought for Civil Rights.* New York: Puffin Books, 1993.
- * **Roop, Peter & Roop, Connie.** *Grace's Letter to Lincoln.* New York: Scholastic, Inc., 1998.
- * **Ruffin, Frances E.** *Martin Luther King, Jr. and the March on Washington.* New York: Grosset & Dunlap, 2001.
- Sanders, Scott Russell.** *A Place Called Freedom.* New York: Aladdin Paperbacks, 1997.
- San Souci, Robert D.** *The Faithful Friend.* New York: Simon & Schuster Books for Young Readers, 1995.
- Schroeder, Alan & Pinkey, Jerry.** *Minty: A Story of Young Harriet Tubman.* New York: Puffin Books, 1996.
- Seeger, Pete.** *Abiyoyo.* New York: Aladdin Paperbacks, 1963.
- Stephoe, John.** *Murfaro's Beautiful Daughters: An African Tale.* New York: Scholastic Inc., 1987.
- Thomas, Joyce Carol.** *I Have Heard of a Land.* New York: Joanna Cotler Books, 1998.
- Turner, Ann.** *Abe Lincoln Remembers.* New York: Scholastic, Inc., 2001.
- UNICEF.** *For Every Child.* New York: Phyllis Fogelman Books, 2000.
- Winter, Jeanette.** *Follow the Drinking Gourd.* New York: Dragonfly Books, 1988.
- Woodson, Jacqueline.** *Martin Luther King, Jr. and His Birthday.* Englewood Cliffs, NJ: Silver Press, 1990.

* **Wyeth, Sharon Dennis.** *Flying Free: Corey's Underground Railroad Diary.* New York: Scholastic, Inc, 2002.

* **Vernon-Jackson, Hugh.** *African Folk Tales.* Mineola, NY: Dover Publications, Inc., 1999.

Videos

Our Friend, Martin: A magical movie adventure inspired by the life of Martin Luther King, Jr.

20th Century Fox The Incredible World of DIC 1998. www.ourfriendmartin.com

Harriet Tubman: Animated Hero Classics. Nest Entertainment, Inc. 1996.

Apéndice C

Alfabetización crítica puntual

1. ¿En qué se parecen este libro y otros libros que has leído?
2. ¿Por qué piensas que los personajes o las personas en este libro hicieron lo que hicieron?
3. ¿Qué te sorprendió en este libro?
4. ¿Por qué el autor escribió el libro en esa manera?
5. ¿Quién está a cargo o quien tiene el poder en este libro? ¿Cómo lo sabes?
6. ¿Cómo habría sido la historia si otra persona hubiera estado a cargo?
7. ¿Cómo habría sido la historia si otra persona hubiera dicho esto?
8. ¿Son fuertes o débiles los caracteres de la historia? ¿Cómo nos damos cuenta?
9. ¿Podría ocurrir hoy esta historia? ¿por qué sí o por qué no?
10. ¿Si elegiste este libro para leer, ¿Por qué lo escogiste?
11. ¿Qué era el problema que mostraba el libro? ¿Cómo resolverías un problema como ese?
12. ¿En qué se diferencia tu solución de lo que el autor eligió como solución?
13. ¿A quiénes te recuerdan los personajes del libro?
14. ¿Te ves parecido a cualquiera de los personajes? ¿En qué?
15. ¿Qué más quisieras comentar?

Apéndice D

Notar y nombrar conversación blanca: formas y funciones

Género

(McIntyre, 1997; Smitherman & van Dijk, 1998)

Interrupciones

Humor

Resistencia

Metáforas

Cambiar el tema

Preguntas retóricas

Silencios

Evadir preguntas
Desestimar argumentos
Mantenerse en el tema
Basarse en recursos intertextuales para apoyar argumentos
Repetición
Discurso truncado
Consenso
Declaraciones transformadas en preguntas en un solo turno
Cuestionar para aclarar
Charla superpuesta
Construcción paralela
Hacer un contrapunto

Temas Discursivos

(Chubbuck, 2004; Howard, 1999; McIntyre, 1997)

Excepciones a las reglas
“Nosotros” contra “Ellos”
Discriminación inversa
Diferenciarse de los “otros”
Privilegiar los sentimientos blancos acerca del racismo sobre los sentimientos de la gente de color sobre el racismo
Localizar el racismo como desviación personal más bien que institucionalmente sancionado y reproducido
Mitos del individualismo, trabajo duro y meritocracia (a lo largo de mitos de la clase trabajadora blanca de “eso es vida”)
“La prisa por la complejidad” (p. ej., “el tema es la clase no la raza”)
Filosofía de la educación (expectativas altas, igualdad de trato, conocer a mis estudiantes)
Insensibilidad al color
Culpar o no asumir la responsabilidad
Equiparar la discriminación por motivos de edad con racismo
Activismo como martirio
Mito de que lo separado puede ser igual
Identificación de grupo
Establecer un punto de vista “blanco”
Resolver el problema de la raza reduciendo la raza a una discusión de color
Posicionar el color antes que la persona; “persona negra” en vez de “personas que son negras/afroamericanas”
Nombrar el racismo como institucional y poderoso más que como una desviación personal

Estilo

(Fairclough, 1992)

No uso de la voz “yo” (favorecer la tercera persona frente a la primera persona)
Distanciamiento del idioma
Nominalizaciones (convertir verbos a sustantivos; p.ej., discriminación en vez de decir quién discriminó a quién)
Términos marcados y no marcados (Myers-Scotton, 1998)

Calificar lenguaje
 Convenciones de cortesía
 Declaraciones cognitivas/afectivas
 Respuestas afectivas (p.ej., sentir desesperanza, sentirse abrumado sentirse culpable)
 Modalidades
 No nombrar raza, blancura, o antirracismo Ausencia de conversación (invisibilidad del lenguaje)
 Uso de estudios de investigación para regresar a la posición (p.ej., conversación intelectual o académica)
 Construcción de frases pasivas/activas

Bibliografía

- Aldous Bergerson, A. (2003).** Critical race theory and white racism: Is there room for white scholars in fighting racism in education? *Qualitative Studies in Education*, 16, 1, 51-63.
- Allen, T. (1994).** *The invention of the white race: Racial oppression and social control* (Volume I). London: Verso.
- Allen, T. (1997).** *The invention of the white race: The origin of racial oppression in Anglo-America* (Volume II). London: Verso.
- Banks, J. (2003).** Teaching literacy for social justice and global citizenship. *Language Arts*, 81, (1), 18-19.
- Bell, D. (1992).** *Faces at the Bottom of the Well: The Permanence of Racism*. New York: Basic Books.
- Berlak, A. & Moyenda, S. (2001).** *Taking it personally: Racism in the classroom from kindergarten to college*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Bolgatz, J. (2004).** *Talking race in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bomer, R. & Bomer, K. (2003).** *For a better world: Reading and writing for social action*. NH: Heinemann.
- Bonilla-Silva, E. & Forman, T. (2000).** I am not a racist but...: Mapping white college students' racial ideology in the USA. *Discourse & Society*, 11, 51-86.
- Callinicos, A. (1993).** *Race and Class*. London: Bookmarks Press.
- Carspecken, P. (1996).** *Critical ethnography in educational research: A theoretical and practical Guide*. New York and London: Routledge.
- Choullarakhi, L. & Fairclough, N. (1999).** *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press.

- Chubbuck, S. (2004).** Whiteness enacted, whiteness disrupted: The complexity of personal congruence. *American Educational Research Journal*, 41, (2), 301-333.
- Clay, M. (1993).** *Reading Recovery. A guidebook for teachers in training.* Auckland: Heinemann.
- Clay, M. (1991).** *Becoming literate: The construction of inner control.* Portsmouth, NH: Heinemann.
- Collins, R. (2000).** Situational stratification: A micro-macro theory of inequality. *Sociological Theory*, 18, (1) 17-43.
- Cross, W. (1991).** *Shades of black: Diversity in African American identity.* Philadelphia: Temple University Press.
- Delgado, R. & Stefanic, J. (2001).** *Critical race theory: An introduction.* New York: New York University Press.
- Delpit, G. (1988).** The silenced dialogue. Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, (3), 280-298
- Dixson, A. & Rousseau, C. (2005).** And we are still not saved: Critical race theory in education ten years later. *Race, Ethnicity, and Education*, 8 (1), 7-27.
- Dozier, C., Johnston, P., Rogers, R. (2005).** *Critical literacy/critical teaching: Tools for preparing responsive teachers.* NY, NY: Teachers College Press.
- Duncan, G. (2002).** Critical race theory and method: Rendering race in urban ethnographic research. *Qualitative Inquiry*, 8, (1), 85-104.
- Emerson, R., Fretz, R., Shaw, L. (1995).** *Writing ethnographic fieldnotes.* Chicago: University of Chicago Press.
- Fairclough, N. (1992).** Intertextuality in critical discourse analysis. *Linguistics and Education*, 4, 269-293.
- Fairclough, N. (2003).** *Analysing discourse: Textual analysis for social research.* NY: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1997).** Critical discourse analysis. In T. van Dijk (Ed.) *Discourse as social interaction.* London: Sage. Feagin, J. & Vera, H. (1995). *White racism: The basics.* NY: Routledge.
- Fellows, M. & Razack, S. (1998).** The race to innocence: Confronting hierarchical relations among women. *The Journal of Gender, Race, and Justice*, 1, 335-353.
- Finn, P. (1990).** *Literacy with an attitude. Educating working-class children in their own self-interest.* Albany, NY: SUNY Press.

- Foundrie, S. (2001).** “Gentle doses of racism”: Whiteness and children’s literature. *Journal of Children’s Literature*, 27, (2), 9-13.
- Frankenberg, R. (1993).** *White women, race matters: The social construction of whiteness*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Freire, P. (1995).** *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gadamer, H. (1976).** *Philosophical hermeneutics*. (D. E. Linge, Trans.). Berkeley: University of California Press.
- Gee, J. (2000).** New people in new worlds: Networks, the new capitalism, and schools. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*, pp. 43-68. London: Routledge.
- Gee, J. (1996).** *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. London: Falmer Press.
- Ginwright, S. (2004).** *Black in school: Afrocentric reform, urban youth, and the promise of Hip-Hop culture*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. (1997).** Rewriting the discourse of racial identity: Towards a pedagogy and politics of whiteness. *Harvard Educational Review*, 67, (2), 285-320.
- Greene, S. & Abt-Perkins, D. (2003).** *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*. New York: Teachers College Press.
- Guinier, L. & Torres, G. (2002).** *The miner’s canary: Enlisting race, resisting power, and transforming democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harris, V. (2003).** Parallax: Addressing race in preservice literacy education. In S. Greene & D. Abt-Perkins (Eds.) *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*, p. 51-70. New York: Teachers College Press.
- Harris, V. (1996).** Continuing dilemmas, debates, and delights in multicultural children’s literature. *The New Advocate*, 9, (2), 107-122.
- Heaney, G. & Uchitelle, S. (2004). *Unending struggle: The long road to an equal education in St. Louis*. St. Louis, MO: Reedy Press.
- Heffernan, L. & Lewison, M. (2003).** Social narrative writing: (Re) constructing kid culture in the writer’s workshop. *Language Arts*, 80, (6), 435-443.
- Helms, J. (1992).** *A race is a nice thing to have: A guide to being a white person or understanding the white persons in your life*. Topeka, KS: Content Communications.

- Hodge, R. & Kress, G. (1988).** *Social semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Horton, M. (1998).** *The long haul: An autobiography*. New York: Teachers College Press.
- Howard, G. (1999).** *We can't teach what we don't know: White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.
- Hyttén, K. & Warren, J. (2003).** Engaging whiteness: How racial power gets reified in education. *Qualitative Studies in Education*, 16, (1), 65-89.
- Johnston, P. (2002).** Commentary on "the interactive strategies approach to reading intervention". *Contemporary Educational Psychology*, 27, 636-647.
- Karenga, M. (1999).** Whiteness studies: Deceptive or welcome discourse? *Black Issues in Higher Education*, 16, (6), 26-27.
- Kohl, H. (1993).** The myth of "Rosa Parks the tired." *Multicultural Education*, 7-10.
- Kress, G. (2003).** *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001).** *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary discourse*. New York: Oxford University Press.
- Ladson-Billings, G. (2003).** Foreword. In S. Greene & D. Abt-Perkins (Eds.) *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*, p. vii-xi. New York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1999).** Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? In L. Parker, D. Deyhle, & S. Villenas (Eds.), *Race is...race isn't: Critical race theory and qualitative studies in education*, pp. 7-30. New York: Westview Press.
- Ladson-Billings, G. & Tate, W. (1995).** Towards a critical race theory of education. *Teachers College Record*, 94, 47-68.
- Lee, E. (2003).** Taking multicultural, anti-racist education seriously: An interview with Enid Lee. *Rethinking Schools*, p. 19-22.
- Lee, S. (2004).** *Up against whiteness: Race, school, and immigrant youth*. New York: Teachers College Press.
- Lensmire, T. (2000).** *Powerful writing, responsible teaching*. New York: Teachers College Press.
- Luke, A. (2004).** Notes on the future of Critical Discourse Studies. *Critical Discourse Studies*, 1, 1, xi.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999).** A Map of Possible Practices: further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4 (2), 5-8.

- Luke, A. & Freebody, P. (1997).** Shaping the social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies*, p. 185-225. Cresskill, NJ: Hampton.
- Martin, R. & Wodak, R. (2000)** (Eds.). *Semiotics of racism*. Vienna: OPassagenverlag.
- Marx, S. & Pennington, J. (2003).** Pedagogies of critical race theory: Experimentations with white preservice teachers. *Qualitative studies in Education*, 16, (1), 91-110.
- Matsuda, M., Lawrence, C., Delgado, R., & Crenshaw, K. (1993).** *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech, and the first amendment*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- McIntyre, A. (1997).** *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. New York: SUNY Press.
- McIntosh, P. (1992).** White privilege and male privilege: A personal account of coming to see correspondences through work in Women's Studies. In Andersen, M., & Collins, P. (Eds.), *Race, class, and gender: An anthology*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- McNair, J. (2003).** "He may mean good, but he do so doggone poor!": A critical analysis of recently published "social conscience" children's literature. *Multicultural Review*, 26-32.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994).** *Qualitative data analysis: Second Ed.* London: Sage Press.
- Monaghan, E. (1991).** Family literacy in early 18th century Boston: Cotton Mather and his children. *Reading Research Quarterly*, 26, 342-370.
- Morgan, M. (2002).** *Language, Discourse and Power in African American Culture*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Morland, J. (1962).** Racial acceptance and preference of nursery school children in a southern city. *Merill-Palmer Quarterly*, 8, 372-380.
- Moore, D., Monaghan, E., & Hartman, D. (1997).** Values of literacy history. *Reading Research Quarterly*, 32, 90-102.
- Morris, J. (2001).** Forgotten voices of Black educators: Critical race perspectives on the implementation of a desegregation program. *Educational Policy*, 15 (4), 575-600.
- Morrison, T. (1993).** *Playing in the dark: Whiteness and the literary imagination*. New York: Vintage Books.
- Myers-Scotton, C. (1998).** *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties*. Oxford: Oxford University Press.

- Nieto, S. (2003).** Afterward. In S. Greene & D. Abt-Perkins (Eds.) *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*, p. 201-206. New York: Teachers College Press.
- Prendergast, C. (2003).** Literacy and racial justice: The politics of learning after *Brown v. Board of education*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Perry, P. (2003).** *Shades of white: White kids and racial identities in high school*. Durham, NC: Duke University Press.
- Rich, M. & Cargile Castelan, A. (2004).** Beyond the breach: Transforming white identities in the classroom. *Race, Ethnicity, and Education*, 7 (4), 351-365.
- Roediger, D. (1999).** *The wages of whiteness: Race and the making of the American working class*. Verso Books.
- Rogers, R. & Mosley, M. (2004).** Learning to be just: Peer learning in a working class classroom, pp. 142-154. In E. Gregory, S. Long, & D. Volk (Eds). *Many Pathways to Literacy: Learning with Siblings, Peers, Grandparents, and in Community Settings*. NY: Routledge.
- Rogers, R. (2004).** (Ed.) *An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995).** *Qualitative Interviewing*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Shapiro, T. (2004).** *The hidden costs of being African American: How wealth perpetuates inequality*. Oxford: Oxford University Press.
- Sims, R. (1982).** *Shadow & Substance: Afro-American experience in contemporary children's fiction*. Urbana, IL: NCTE.
- Smitherman, G. & van Dijk, T. (1998).** *Discourse and discrimination*. Wayne State University Press.
- Solorzano, D., Ceja, M., & Yosso, T. (2001).** Critical race theory, racial microaggressions, and the campus racial climate: The experiences of African American college students. *Journal of Negro Education*, 69 (1/2), 60-72.
- Spradley, J. (1980).** *Participant Observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Publishers.
- Stokes-Brown, C. (2002).** *Refusing racism: White allies and the struggle for civil rights*. New York: Teachers College Press.
- Solomon, P., Portelli, J., Daniel, B., & Campbell, A. (2005).** The discourse of denial: How white teacher candidates construct race, racism, and white privilege. *Race, Ethnicity, and Education*. 8 (2), 147-169.

- Tate, W. (2003).** The “race” to theorize education: who is my neighbor? *Qualitative Studies in Education*, 16 (1), 121-126.
- Tate, W. (1995).** Critical race theory and education: History, theory, and implications. *Review of Research in Education*, 22, 195-247.
- Tatum, B. (1994).** Teaching white students about racism: The search for white allies and the restoration of hope. *Teachers College Record*, 95, 462-476.
- Tatum, B. (1992).** Talking about race, learning about racism. *Harvard Educational Review*, 62, (1), 1-24.
- Thompson, A. (2003).** Tiffany, friend of people of color: White investments in anti-racism. *Qualitative Studies in Education*, 16, (1), 7-29.
- Thompson, A. (1997).** For: Anti-racist education. *Curriculum Inquiry*, 27, (1), 7-44.
- van Ausdale, D. & Feasin, J. (2001).** *The first R: How children learn race and racism*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Van Dijk, T. A. (1984).** *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Benjamins.
- Van Dijk, T. A. (1987).** *Communicating racism. Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park: Sage.
- Vasquez, V. (2003).** *Getting beyond, “I like the book”*. *Creating space for critical literacy in K-6 classrooms*. Newark, DE: International Reading Association.
- Wagner, A. (2005).** Unsettling the academy: Working through the challenges of anti-racist pedagogy. *Race, Ethnicity, and Education*, 8 (3), 261-275.
- Weber, R. (1993).** Even in the midst of word: Reading among turn of the century farmers’ wives. *Reading Research Quarterly*, 28, 293-302.
- Wells, A. & Crain, R. (2001).** *Stepping over the color line: African American students in white suburban schools*. New Haven: Yale University Press.
- Wigginton, S. (2005).** Character or caricature: representations of blackness in Dominican social science textbooks. *Race, Ethnicity, and Education*, 8(2), 191-211.
- Willis, P. (1977).** *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Wodak, R. & van Dijk, T. (Eds.) (2000).** *Racism at the top: Parliamentary discourses on ethnic issues in six European states*. Klagenfurt: Drava.
- Young, I. (1992).** Five faces of oppression. In T. Wartenberg (Ed.) *Rethinking Power*, pp. 174-195. Albany, New York: State University of New York Press.

Notas

Este artículo fue publicado originalmente en: *Reading Research Quarterly*, 41 (4), 462-495. El artículo fue traducido por José Luis Dumont en consulta con las autoras. La *International Reading Association* no tomó parte en la traducción ni garantiza la exactitud de la misma.

¹Rosa Parks (1913-2005) fue una activista afroamericana por los derechos civiles, conocida por sus actividades de desobediencia civil en Montgomery, Alabama, el primero de diciembre de 1955. En esa ocasión, cuando un chofer de autobús blanco le ordenó a Rosa Parks que cediera el asiento a un pasajero blanco tal como la ley lo indicaba, ella se negó y fue subsecuentemente arrestada. Esta acción motivó el boicot a los autobuses en Montgomery, lo cual condujo a la decisión de la corte suprema de justicia de declarar inconstitucional a la segregación en los autobuses.

Notas biográficas



Rebecca Rogers es Profesora de Educación y Directora de la Clínica de la Alfabetización en la University of Missouri-St. Louis (EEUU). Es autora de más de cincuenta artículos y cinco libros en los ámbitos de los estudios críticos del discurso, la alfabetización crítica, la justicia social, la educación y el aprendizaje durante toda la vida. Recibió numerosos premios por sus investigaciones y su dedicación a la enseñanza. La Dra. Rogers es becaria de Fulbright en la Universidad de San Martín en Argentina durante el trimestre de otoño 2009.

Puede ser contactada en la Universidad de Saint Louis Missouri, 369 Marillac Hall, One University Boulevard, Saint Louis, MO 63121-4400, USA.

E-mail: rogers3948@aol.com



Melissa Mosley es Profesora Asistente de Lengua y Alfabetización de la Universidad de Texas, en Austin. Su investigación explora cómo los maestros desarrollan una comprensión de la alfabetización y la pedagogía de la alfabetización, y también abarca de qué manera los profesores y estudiantes abordan juntos las prácticas de alfabetización para lograr una acción social dentro y fuera de las aulas. Se basa en métodos etnográficos, multimodales y Análisis crítico del discurso para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje de la alfabetización en estos contextos. Puede ser contactada en la Universidad de Texas-Austin, 1 University Station, Austin, TX 78712, UTMailCode: D5700, USA.

Email: mmosley@mail.utexas.edu



José Luis Dumont is a medical physicist who works for a medical technology company with operations around the world. Originally from Argentina, he has been living in the United States since 2003.