

# La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística\*

Allan Luke\*\*

Traducido por: Claudia Díaz Mosquera\*\*\*



## Resumen

**La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística**  
**Race and Language as an Asset in School:**  
**A Sociological Approach to Reform in Language Teaching**

*Este texto hace un acercamiento sociológico al análisis de la raza y la lengua en la formación de programas de educación en idiomas. Este enfoque usa los modelos de Bourdieu de habitus y campo social, los cuales enmarcan la raza y la lengua como elementos variables en el cambio educativo y pedagógico, que están, a la vez, sujetos al agenciamiento de profesores y estudiantes. El enfoque sugiere que una política de educación en lenguas para la justicia social puede concentrarse no sólo en el cambio y el desarrollo del sujeto humano, sino también en el cambio sistemático de los campos sociales del currículo.*

## Abstract

*A sociological approach is put forward for the analysis of race and language in the development of Language Teaching programs. Such an approach uses Pierre Bourdieu's concepts of habitus and social fields, within which race and language are framed as changing elements in the education and pedagogical shift, and are —at the same time— subject to teachers and students' agency. This approach suggests that language education policy needs to focus not only on the change and development of every individual, but also on a systematic change in the social fields of the curriculum.*

## Résumé

*Ce texte fait une approche sociologique à l'analyse de la race et la langue dans la formation de programmes d'éducation en langues. Cette approche utilise les modèles de Bourdieu d'habitus et champ social lesquels encadrent la race et la langue comme des éléments variables dans le changement éducatif et pédagogique, qui sont à la fois soumis à l'agencement de professeurs et des étudiants. L'approche suggère qu'une politique d'éducation en langues pour la justice sociale peut non seulement se concentrer sur le changement et le développement du sujet humain, mais aussi dans le changement systématique des champs sociaux du programme scolaire.*

---

\* Este capítulo se presentó originalmente para: Ryuko Kubot y Angel Lin, eds., *Race, Culture and Identities in Second Language Education*, Londres, Routledge, en prensa, 2008. Gracias a Carmen Luke, James Ladwig, Aileen Moreton-Robinson, Courtney Cazden, Nancy Hornberger y a Victor Hart por la discusión alrededor de estas ideas; a Juan Carlos Guerra y Claudia Diaz por su apoyo.

\*\* Docente de educación para la literacidad, de sociología y de currículo en Queensland University of Technology. Fue el Diputado del Director General de la Educación para Queensland y ha informado los gobiernos de Australia del Sur, Ontario, Hong Kong, Singapur, Nueva Zelanda y Kiribati.  
E-mail: a2.luke@qut.edu.au

\*\*\* Magíster en TESOL, Fresno Pacific University; docente de la Escuela de Idiomas y miembro del Grupo de Investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras, de la Universidad de Antioquia.  
E-mail: arcanosaba@gmail.com

### Palabras clave

*Educación en idiomas, Pierre Bourdieu, sociología, racismo, política educativa en lenguas  
Language teaching, Pierre Bourdieu, Sociology, Racism, language education policy*

*Las relaciones sociales de fuerza más brutales son a la vez relaciones simbólicas. Y los actos de sumisión y obediencia son actos cognitivos que como tal incluyen estructuras cognitivas, formas de categorías de percepción y principios de visión y división. Los agentes sociales construyen el mundo social a través de estructuras cognitivas que pueden aplicarse a todas las cosas del mundo y en particular a las estructuras sociales... Las estructuras cognitivas son formas construidas históricamente... lo que significa que podemos rastrear su génesis social.*

Pierre Bourdieu (1998b: 53)

### El problema educativo

**L**as estructuras narrativas con respecto a la raza, el poder y la posición de elocución se han escrito desde las márgenes del poder, desde posiciones de diáspora producidas por historias de desplazamiento, migración y marginalización cultural y económica. Sin embargo, es tarea diferente documentar la experiencia de la violencia física y simbólica del racismo, como lo han hecho durante siglos las comunidades nativas, los afroamericanos, los emigrantes en todos los países, los judíos y los pueblos de color poscoloniales. Desde los tratados de W. E. B Dubois, hasta la narrativa de escritores como James Baldwin y Franz Fanon, Sally Morgan y Amitav Ghosh, vemos el tema recurrente de una violencia desenfadada y deliberada, sistemática pero gratuita, que abarca pueblos, lugares y tiempos incomparables. Inclusive, donde se ha suprimido de los archivos y las historias oficiales, la experiencia del racismo representada en la tradición oral y la música, las historias y las memorias, la literatura y el cine, la poesía y el arte es visceral y fea. No es un discurso fingido o de corrección política, sino material y fenomenológicamente real para quienes la han vivido, ya que permanece en el cuerpo, en la memoria y en el comportamiento. Para los que no han tenido la experiencia, a menudo va más allá de su comprensión.

Aunque conocemos su color y sus fuentes en nuestros tiempos, en nuestros lugares e historias, no es exclusivo de ninguna clase o color dominante, en particular de hombres patriarcales. Inclusive, en este siglo y en este momento, no sólo están los blancos contra los negros o de piel oscura, sino amarillo contra blanco, negro contra negro y así sucesivamente. El racismo no parece conocer los vínculos sociales o geográficos que operan en Estados e ideologías políticas y económicas, dentro de comunidades culturales heterogéneas, así como a través de ellas. Pero como un acto crudo de poder, el racismo está históricamente conectado con la afirmación del poder de las clases y las élites culturales, del patriarcado sobre "otros" en el margen. Las mujeres han sido partícipes, y de hecho, la discriminación cotidiana sobre la base de la raza y la lengua ocurre dentro de comunidades marginadas y en diáspora. Existen algunas excepciones, pero no todos los actos o momentos de racismo tienen un efecto material y físico de igual magnitud, e históricamente la posición de control para la declaración sistemática y a gran escala del racismo reside en los hombres de la clase dominante en el poder.

Para comprender el racismo se requiere que no lo veamos simplemente como una forma

particular de la maldad humana existente, producto del fascismo y la psicopatología patriarcal, inclusive cuando realmente se puede comprobar como tal. Para fragmentarlo y prohibirlo, para disuadirlo y prevenirlo, debemos ver el racismo como una práctica de poder, como un ejercicio de la acción y el juicio humanos, un acto de “discriminación” —con todo lo vulgar, lo irracional y racionalizado— dentro de campos sociales donde el capital, el valor y la riqueza son evaluados e intercambiados. Mediante dicho análisis podemos aumentar nuestros esfuerzos en la educación para cambiar las mentes y los corazones —algo por lo que las personas de color han luchado en sociedades dominadas por blancos—, con intentos por alterar esos campos sociales, para criticar y cambiar las estructuras institucionales, las categorías y las taxonomías, y las tecnologías prácticas que las sustentan. Esto requiere que develemos sus estructuras y experiencias. Así, podemos situar y comprender los límites y la parcialidad de cualquier enfoque o intervención educativa en particular, en vez de gastar nuestras energías y recursos luchando por la estrategia “correcta”, o abandonar, frustrados, unos enfoques pedagógicos y curriculares específicos, porque parecieron no funcionar en contextos sociales y culturales particulares. Las respuestas estratégicas a los fenómenos no sincrónicos que son sociológica y culturalmente complejos (McCarthy, 1997) deben ser, por definición, en muchos niveles y simultáneas.

Durante más de tres décadas, aquellos educadores comprometidos con la educación para la equidad y la justicia social han usado “la raza” “la etnia”, “la clase” y “el género” como las variables para explicar la producción y la reproducción inequitativa del conocimiento, las habilidades y la disposición. Los capítulos en este volumen destacan el papel de la lengua como una variable fundamental en la

producción de equidad e inequidad en la educación. En la investigación cuantitativa clásica, los análisis de factor y regresión demuestran que estas variables tienen efectos diferenciales y, a la vez, combinatorios, sobre la producción de resultados de logros educativos convencionales (Organisation for Economic Cooperation and Development —OECD—, 2005). Podemos iniciar acciones que permiten establecer claramente un enfoque educativo antirracista y lingüísticamente justo desde esta evidencia empírica tan fuerte que señala que la raza, la clase, el género y la lengua cuentan. Pero la manera como cuentan, y los mecanismos del racismo, el sexismo y las prácticas educativas de exclusión de la lengua requieren un escrutinio teórico más cercano.

Las instituciones educativas están socialmente condicionadas, mediadas y estructuradas por su ubicación dentro de una economía política, una ideología secular o no secular, una historia cultural y un lugar. Además, están estructuradas y mediadas por los sujetos humanos, de manera idiosincrática y excéntrica. Las prácticas de racismo y marginalización tienen una lógica coherente y particular en su ejecución: un esquema explicativo, unas taxonomías, procedimientos de operación, inclusive “ciencias” que explican por qué, cómo y con qué fin los miembros de tribus, comunidades y etnias se consideran como menos que “humanos”, en comparación con una versión nominativa no intervenida de “hombre”. Así mismo, están caracterizadas por grados de volatilidad e imprevisibilidad: los seres humanos tratan de reparar, manipular, desviar y arruinar las reglas en intercambios cara a cara.

Lo que sigue son términos teóricos generales para describir los nexos de raza y lengua, clase, género y sexualidad en el *habitus*.<sup>1</sup> Usando el modelo de Pierre Bourdieu (1990) de *habitus*, campos sociales y capital, mi meta es

1 El *habitus* es un conjunto de recursos y representaciones, algunos adquiridos por voluntad propia, otros históricos y genealógicos, y por características genéticas (p. ej. el color de la piel, el fenotipo, la apariencia física). Las representaciones y los recursos se reúnen para constituir el capital propio que una persona lleva a las instituciones educativas, a los campos sociales.

situar “raza” y “lengua” como formas de capital traído al escenario cultural y social contingente de las escuelas y los salones de clase.

“La raza” y “la lengua”, como formas de capital, nunca tienen valor absoluto, universal o garantizado, ya sea generativo o peyorativo. Estas son fundamentales, pero no mutuamente excluyentes o determinantes; son elementos que pueden leerse e interpretarse del habitus traído a los campos sociales de las instituciones educativas. De hecho, las instituciones deben ser racistas. Esto se puede afirmar mediante la exclusión abierta al acceso a la educación, la intimidación entre pares, una pedagogía autoritaria, un contenido curricular hegemónico, los intercambios de exclusión cara a cara en los salones de clase, la rotulación y la categorización, la legislación de una monocultura lingüística, y así sucesivamente. Conocemos muy bien cómo el racismo se construye dentro del discurso y las estructuras institucionales de las escuelas, las universidades y otros sistemas educativos, y que es legitimado en las interacciones cara a cara.

Mi propia perspectiva es que las relaciones de raza, género y clase —y sus representaciones semióticas y decodificaciones en la práctica cultural y la forma lingüística— son configuraciones contingentes sociológicamente estructuradas. En las instituciones educativas, los sujetos humanos con autoridad asignan distinciones y, mediante la pedagogía, el currículo y la evaluación, establecen condiciones para la transformación del capital en valor. Esto implica el ejercicio del reconocimiento y el no reconocimiento, la categorización y la discriminación, “formas de categorías de percepción, principios de visión y división”, en palabras de Bourdieu (1998b: 53).

Mi punto aquí es que el abanico de perspectivas adoptadas durante las últimas cuatro décadas —incluyendo (pero no limitándolo a) la educación por compensación, la educación progresista, el revisionismo curricular, la pedagogía antirracista, la educación bilingüe, la

escolaridad comunitaria, la pedagogía culturalmente apropiada, la literacidad crítica y la pedagogía radical— todas constituyen estrategias históricamente legítimas y razonables. De hecho, cada una tiende a enfocarse en un elemento específico y mayor de lo que puede ser una práctica más amplia, más comprensiva, históricamente durable y de una lógica inflexible. Es el caso particular de esas sociedades modernas y entidades corporativas que demuestran la capacidad de evolucionar de forma diacrónica, tolerando, de manera represiva, la diversidad y la diferencia, para mantener el privilegio y el poder de clase y de las élites de género, de raza y de lengua. Por lo menos debemos comprender cuáles aspectos y cuáles elementos del problema podemos alterar, con cuáles enfoques pedagógicos, de qué modo cada una de estas estrategias educativas es necesariamente parcial y contingente —inclusive, a medida que reconocemos los umbrales y los límites de las intervenciones educativas en sociedades y comunidades cuyas economías e instituciones practican el racismo y la discriminación lingüística con relativa impunidad.

### **La raza y la lengua en los campos sociales**

Con el fin de analizar la lógica de la discriminación educativa sobre la base de la raza y la lengua, es necesario que comencemos por reconocer que “la raza”, en sí misma, es una construcción eurocéntrica que ha evolucionado históricamente como un término y una categoría para demostrar, de forma científica, la superioridad de las culturas anglo europeas en el contexto del colonialismo, la esclavitud y el genocidio (cf. Darder y Torres, 2004). Esto no quiere decir que otras sociedades no hayan tenido una nomenclatura comparable para nombrar y deshonorar “otras” etnias y fenotipos, como lo demuestra la historia de Kam Louie (2002) con respecto a las construcciones de los chinos sobre la masculinidad occidental. También podemos comenzar con el reconocimiento del derecho universal a la lengua

de la propia comunidad (Hymes, 1996), a pesar del alistamiento histórico de la ciencia y la ideología política para reclamar la superioridad intrínseca de una lengua sobre otra, de nuevo al servicio del colonialismo (Pennycook, 2007). La destrucción y la profanación sistemática de comunidades lingüísticas han sido tanto un medio como un artefacto de la dominación histórica y contemporánea, la marginalización y la exclusión (Phillipson, 2008).

Sin embargo, nótese el término “discriminación” en la primera oración del párrafo anterior, al igual que en la terminología común sobre discriminación racial, de género o lingüística. La discriminación implica juicio y evaluación, o el ejercicio del “gusto”. El análisis de Bourdieu (2007) de la sociedad francesa va más allá de las definiciones de clase estructuralistas y clásicas, en términos de nivel y rol socioeconómico; eleva el análisis marxista clásico de clase como indicativo de relaciones de tenencia y control sobre los medios de producción. Aunque Bourdieu no descarta estos medios de producción, él apunta a las competencias propias de los sujetos humanos como productos de la clase social, específicamente en la adquisición y el ejercicio de sus gustos. Los juicios con respecto al estilo lingüístico y cultural son parte de los gustos que constituyen la disposición de la propia clase.

En el trabajo de campo inicial de Bourdieu (1977) con el kabyle, la distinción y la clase están indexados en la afinidad y el estilo (i. e. la culinaria, las prácticas en el lugar de habitación y en sistemas de intercambio de valor en la vida cotidiana de la familia y la comunidad). El habitus se asume en mucha de la literatura sobre educación para referirse al propio capital cultural adquirido y la disposición sociocultural total (Albright y Luke, 2007). Pero implica también esquemas culturales, categorizaciones estructuradas y guiones (Holland y Cole, 1995;

Bourdieu, 1998b). Estos constituyen lógicas de prácticas, guías y categorías para la acción, el agenciamiento<sup>2</sup> y las decisiones cotidianas. Se debe considerar “la raza”, “el género” y “la lengua” en estos términos, no sólo como recursos que los sujetos humanos traen para compartir en campos sociales, sino también como distinciones categóricas aplicadas sistemáticamente por sujetos humanos en la construcción y la asignación de valor en intercambios cotidianos. Sencillamente, a los sujetos humanos se les asignan razas, géneros y clases en taxonomías de discurso por otros sujetos humanos que las despliegan, de manera consciente y deliberada. Las prácticas que racializan —es decir, usan una distinción categórica para asignar un valor arbitrario al habitus (cf. Omi, 1994)— son asumidas tanto por los objetos del poder (p. ej. los estudiantes, los aprendices, el “otro” racial) como por aquellos que ejercen el poder de forma relacional (p. e. los docentes, los administradores, los ancianos de la comunidad), aunque obviamente no con la misma fuerza institucional equivalente.

El habitus propio se mueve a través de la participación en campos sociales que se superponen (la escuela y el salón de clase, el grupo de la comunidad, la iglesia y la mezquita, las bandas callejeras, el lugar de trabajo, la universidad, el lenguaje de la escuela, la corporación). La escuela constituye un campo social y un mercado lingüístico (Mey, 1986) donde la suficiencia previa, la fluidez, el acento y la variación dialectal, y de hecho el color, la afinidad y la afiliación étnica y “la raza”, deben hacerse valer de diferentes maneras. El habitus consiste en “raza” y “lengua”, pero éstos nunca son independientes. El habitus también comprende una mezcla combinatoria compleja de recursos durables e incorporados, que incluyen el género, la afinidad, la orientación sexual, el conocimiento y la habilidad, junto con los recursos adquiridos que incluyen credencia-

2 El *agenciamiento* se refiere a la capacidad para la acción autónoma y autodeterminante en el contexto de las fuerzas de la estructura social e ideológica.



les y artefactos, redes sociales y afiliaciones, riqueza convertible, afiliación religiosa, entre otras.

Al interior de cualquier campo social dado, estas formas de capital son evaluadas por otros, quienes poseen el poder simbólico de establecer (y posiblemente negociar) los términos de intercambio. De esta forma, el campo y sus agentes autorizados establecen las reglas para la comprensión, la valoración, el intercambio y la transformación del capital. En la escuela, esto puede llevar a la aceptación o a la exclusión, mayor acceso a bienes lingüísticos, mayor capacitación, promoción o degradación, a niveles de participación, etc. El reconocimiento y la evaluación del capital del estudiante es lo que hacen los maestros, tanto de manera deliberada, a través de la observación diagnóstica desarrollista, como menos abiertamente, mediante asunciones tácitas sobre las capacidades lingüísticas de los estudiantes, sobre la base de otras formas visibles de capital, o asumiendo que el nivel de fluidez en una lengua determinada capacita o no el acceso para el desarrollo de otra lengua objeto. Los maestros leen e interpretan las disposiciones corporales (Luke, 1992).

Esta valoración —un proceso *nuevo* de reconocimiento simbólico de capital— es realizada por otros sujetos humanos que están en posiciones de autoridad (p. ej. maestros, empleadores, burócratas, jefes). Aquí la distinción y el juicio *pueden* ser el fondo o el primer plano de la “lengua” y “la raza”, como categorías de discurso fundamentales o claves en el juicio. Esto depende de los grados de flexibilidad de las reglas de intercambio del campo social en cuestión, y el agenciamiento relativo y los esquemas anticipatorios disponibles, que pueden ser idiosincráticos, declarados por aquellos con autoridad. Las reglas de la escuela, el

descubrimiento clínico, las planillas de diagnóstico, los regímenes de evaluación y de exámenes estandarizados, los sistemas de idoneidad, las políticas de apoyo económico y las guías administrativas les dan, a los maestros y a los administradores, diversos grados de autonomía local y flexibilidad en el juicio. Éstas son condiciones contextuales que habilitan y restringen el ejercicio de discriminación esquemática por aquellos que tienen autoridad.<sup>3</sup> En términos de raza y lengua, esto puede implicar tanto el “reconocimiento” como la “falta de reconocimiento” de los recursos culturales y lingüísticos traídos al campo (Bourdieu y Passeron, 1990: 31), repleta de asunciones, presuposiciones y estereotipos sobre cuáles recursos culturales y lingüísticos particulares habilitan y deshabilitan.

Raza y etnicidad, género, clase, preferencia sexual y lengua constituyen elementos clave, aunque no exhaustivos, del capital cultural propio. Como tal, están reconocidos o poco reconocidos diferencialmente, e intercambiados por valor en los campos sociales múltiples y sobrepuestos que las personas atraviesan. Las reglas de intercambio dentro de los campos son rígidas y flexibles, durables o transitorias en varios niveles. Cada instancia de la asignación de valor en cualquier campo social de la comunidad o de la institución, tiene el potencial para romper reglas y producir esquemas, a lo que Bourdieu (1998a) se refiere como una “toma de postura” de agenciamiento frente a fuerzas estructurales del “posicionamiento”. Y hay momentos potenciales de agenciamiento no sólo para la persona cuyo capital se somete al intercambio, sino también para aquellos en posiciones de poder que afirman y regulan las reglas para éste. Es decir, al resistir, rehacer, recombinar y representar el propio capital, un individuo puede intentar alterar los patrones y las prácticas de juicio en

3 Esto no aplica exclusivamente a la afirmación del racismo o la marginalización lingüística por y a través de sistemas de reglas. El agenciamiento relativo de la discriminación y el gusto puede ser afirmado por un maestro racista, escudándose bajo el radar jurídico legal de las leyes oficiales antidiscriminatorias, o puede reposar en las manos de un maestro antirracista que no hace caso o subvierte las reglas racistas institucionales.

un campo social. Rehusar la participación o evidenciar condescendencia son opciones importantes. Sin embargo, de igual manera, para aquellos que emiten juicios a cambio —maestros, administradores, consejeros, psicólogos, jueces, hombres de negocios, los ancianos de la comunidad— existe el potencial de alterar, cambiar y romper las convenciones y los sistemas de intercambio.

### Esencialismo, multiplicidad, habitus

En educación, una teoría importante sobre raza y lengua, en las décadas del ochenta y del noventa, ha sido dominada tanto por los escritores afroamericanos y de las minorías lingüísticas y culturales en Estados Unidos, e internacionalmente, por los escritos de autores poscoloniales que escriben ya sea como migrantes o como intelectuales en antiguos estados coloniales (p. ej. Fine *et al.*, 2004). Es de resaltar que el Subaltern Group<sup>4</sup> y en la escritura afroamericana y latina reciente, las conexiones entre raza, género y clase se resaltan como una explicación tripartita de las categorías contemporáneas de marginalización (Spivak, 2006). Con el aumento del enfoque histórico en los derechos de gays y lesbianas, y el emerger concomitante de la teoría *queer*,<sup>5</sup> la preferencia sexual ha engrosado estas categorías (p. ej. Kumishiro, 2001). Existen jerarquías de miseria en contienda y potencialmente divisorias, presentadas por comunidades marginadas históricamente, donde cada una afirma sus derechos educativos, lingüísticos y, por supuesto, humanos. Se han dado discusiones entre y al interior de las comunidades indígenas, las feministas, los antirracistas blancos, los activistas contra la pobreza, los educadores socialistas radicales; entre los afroamericanos e hispanos; entre y al interior de los

inmigrantes y aprendices de una segunda lengua, sobre la la prioridad de las estrategias, la adjudicación de recursos, y la estrategia y la lucha política compartidas. Todo esto refleja diferencias profundas en las historias y las experiencias de opresión y dominación, aun cuando las comunidades han sufrido a manos de élites comunes y fácilmente identificables y están buscando establecer coaliciones sociales inclusivas.

El diálogo continúa entre las comunidades lingüística y racialmente marginadas. Pero el disenso puede crear el escenario para la clásica situación de “divide y vencerás”, donde la valiosa solidaridad política y el potencial estratégico se pierden por la inhabilidad de llegar a un acuerdo sobre un frente común con respecto a lo que debe hacerse. Esto tiene mayores complicaciones, debido a asuntos de ecosostenibilidad, que señalan que cualquier argumento sobre la educación para la justicia social puede enfocarse a lograr una mejor y más equitativa división de los deshechos del capitalismo corporativo ecológicamente voraz e infinitamente expansivo. La justicia redistributiva (Fraser, 1997) no puede asociarse a la distribución más equitativa de los recursos y los valores adquiridos de manera inequitativa y destructiva. Y dada nuestra comprensión relativamente reciente de los efectos del complejo tira y afloje local de las corrientes globales, las ganancias de una comunidad marginalizada en algún lugar pueden traducirse, de forma inmediata, en una pérdida catastrófica en algún otro lado.

Sin embargo, los intentos por forjar nuevas coaliciones en contra del poder ponen en riesgo el rango jerárquico de los reclamos sobre quién ha sido el más agredido, oponiéndose a argumentos esencialistas sobre la explotación

4 El Grupo Subaltern, teóricos sociales y escritores del subcontinente indio y la diáspora, trajo elementos claves del marxismo, la teoría feminista, los estudios poscoloniales y el análisis postestructuralista para trabajar con los asuntos de marginalización, textualidad y subjetividad (Spivak, 2006).

5 Uno de los campos de los estudios de género que se enfoca en la discusión y el análisis de la naturaleza social de los actos y las identidades sexuales [N. de la T.].

original —una victimología comparada—. La asunción subyacente es que las jerarquías de opresión pueden formar la base de prioridades de emancipación. Pero la complejidad del racismo contemporáneo y la opresión opera transversalmente y en categorías combinatorias, es decir, la diferencia dentro de la diferencia (C. Luke y A. Luke, 1999). La heterogeneidad y la multiplicidad son objetos de poder de manera tan frecuente como puede ser la identificación individual. La fuerza del racismo debe ejercerse con distinciones categoriales sutiles y matizadas, y con cualidades, de modo tan frecuente que pueda privar de valor y reconocimiento a todos los miembros de una comunidad o de una historia particular (Matsuda *et al.*, 1993).

En las dos últimas décadas, las feministas posestructuralistas proporcionaron el modelo de “la subjetividad múltiple” para explicar las mezclas combinatorias de identidad, afiliación y disposición que los sujetos humanos desarrollan. Los teóricos poscoloniales hablan de subjetividad “híbrida”, de identidades fusionadas y heterogéneas, que abarcan las experiencias vívidas de la cultura y la lengua residual y emergente, colonial y poscolonial, nativa y no nativa (p. ej. Ang, 2000). Ésta es una proposición antiesencialista, contra la noción de que las personas tienen identidades singulares y definitivas, o recursos con características esenciales, generalizables y específicas de una población. El concepto de *subjetividad múltiple* sugiere que las personas están posicionadas de manera simultánea y diferencial por el discurso y la práctica, y que la identidad es una amalgama de características diferentes (Norton, 2000). En un trabajo más reciente sobre identidad social, el argumento ha sido que nosotros estratégicamente desplegamos diversos seres. Y en la explicación de nuevas culturas, se ha discutido que las personas estratégicamente recogen y develan diferentes versiones del ser, desde los recursos discursivos, semióticos y representacionales disponibles (Gee, 2000).

Estas nociones de *multiplicidad* y de *híbrido* conforman nuestras comprensiones tradicionales de raza y racismo, que se derivan del trabajo de más de un siglo que ha sido testigo de la esclavitud, el genocidio y el lingüicidio deliberado y brutal. Estos fenómenos históricos se establecieron en dos creencias esencialistas: 1) que existían isomorfismos inexpugnables, fenotípicos, genéticos y estructurales entre raza, y su propio “valor”, virtudes y características humanas intrínsecas; y 2) que la raza, la cultura, la identidad, la afiliación y la nación pueden reunirse por el Estado, en correspondencia singular y homóloga (Hall, 1993). Este esencialismo se ha usado como una tecnología del discurso para masificar, gobernar y, en ciertas instancias, erradicar comunidades y culturas completas. Al mismo tiempo, el esencialismo ha sido reclamado, en intentos desafiantes, para reafirmar la solidaridad cultural y lingüística por los grupos de personas amenazados frente al poder racista.

Las identidades diferenciales de individuos y grupos se construyen en y a través del discurso. Las nociones pedagógicas y del multiculturalismo crítico sobre *la voz* se refieren a aquellas historias, memorias y experiencias reprimidas de personas marginalizadas y en diáspora. La noción de *heteroglosia* se deriva no sólo de Bakhtin (1982), sino también de las conceptualizaciones iniciales de Voloshinov (2007) sobre cada acto de habla e intercambio dialógico que invoca y da la voz a intercambios y luchas de clase previos e intertextuales.

Y es la dialéctica sociológica de agencia / estructura, de la interpolación de la lengua y el discurso y su poder relativo para imponer disciplina y poder sobre los sujetos humanos, así como contra las capacidades de los sujetos humanos para resistir, ejercer y establecer disciplina y poder, que se mueve en el entramado de estos diferentes conceptos de posicionamiento. Este potencial para romper la regla y la elaboración de esquemas del agenciamiento incluye no sólo aquellos objetos de poder



racializados, sino también el agenciamiento de aquellos que, como los maestros, asumen una posición de autoridad epistemológica, autorización oficial y autoritarismo potencial en estos campos sociales.

Aunque la mayor parte del trabajo sobre campos sociales se hace mediante el discurso, el mundo no es sólo una construcción de discurso. El discurso es, entre otras cosas, hacer visible esas "estructuras cognitivas, formas de categorías de percepción, principios de visión y división" (Bourdieu, 1988b: 53; cf. Van Dijk, 1993). Y no todos los discursos tienen efectos significativos o equivalentes sobre el ser de las especies, sobre los sujetos humanos, sobre las condiciones materiales y, de hecho, sobre nuestras capacidades para generar más discurso (Luke, 2004). Algunos discursos matan a la gente, les quitan su trabajo; otros, los humillan; otros, los marginalizan y los avergüenzan. Algunos modos y puestas en escena de *differance* marcan una diferencia en la vida de las personas; otros simplemente no importan. De esta manera, la observación posestructuralista omnipresente de que podemos dar cuenta por completo del mundo a través del discurso, o más bien, del significado que está parcial y continuamente pospuesto (en el discurso), es, en el peor de los casos, convincente y, en el mejor, parcial. Es particularmente de poca ayuda para aquellos quienes encuentran que algunas de sus características fenotípicas, su género o su sexualidad, su lengua y acento no son escogidos ni completamente maleables a través de las categorías discursivas. Y en el mejor de los casos, es un pie de página para aquellos que son los objetos del discurso y la violencia física que los trivializa, los margina y los hace avergonzar.

Además, el concepto mismo de *subjetividades múltiples* también tiene sus dificultades: ofrece un sujeto humano que se pliega una y otra vez sobre sí mismo de manera longitudinal, a través del discurso y las inscripciones prácticas, sin una base inicial. Por el contrario, el con-

cepto de *habitus* ofrece, por un lado, un medio para describir la tensión entre los múltiples posicionamientos y las identidades, y por otro, una base inicial de afiliación, cultura, género y sexualidad, sin recurrir a aseveraciones esencialistas a priori sobre "todos los latinos", "todas las mujeres", "todos los chinos", "todos los aborígenes" y así sucesivamente.

Mientras el *habitus* puede ser múltiple y con superposiciones, los elementos no fueron escogidos por nosotros y permanecen de manera durable en nuestras vidas. Si somos negros en una cultura dominada por blancos o amarillos, si somos mujeres en un sistema patriarcal, si somos jóvenes que hablamos dialectos y con acentos que no son estándares, esa estructura del *habitus* es durable. Como aseguran los etnometodólogos, el *habitus* debe ser interpretado a través del discurso y, por tanto, hecho y rehecho en la conversación cotidiana (McHoul, 2001). Sin embargo, permanece como una presencia semiótica que está materializada con anterioridad al y dentro del intercambio de discurso, que no puede ser omitido o desmontado. Podemos esconderlo de forma deliberada, alterarlo, rediseñarlo y adornarlo por grados, pero si debe o está hecho para ser tenido en cuenta o no, no aparece simplemente o se desaparece tan fácilmente como podría hacerlo un vestido, un documento oficial o inclusive el acento y el gesto paralingüístico. Y sin importar qué tantas capas de capital institucional, material, social y económico adquirimos o desarrollamos, los elementos de *habitus* están omnipresentes.

Esto no implica tomar una postura cultural esencialista o de determinismo genético, o asumir que los discursos y las prácticas de la socialización primaria no pueden ser maleables y tomar nuevas formas en la socialización cultural y lingüística temprana. Pero todo el discurso se sobrepone y las construcciones en el mundo no "deshacen" el hecho social de ser blanco en una cultura donde el amarillo es la norma común, o ser negro en una cultura pre-

dominantemente blanca, o ser de género femenino en las instituciones dominadas por lo masculino. No hay ninguna comunidad cultural o formación social sin discriminación y valor jerárquico, sin una indexación de una norma no manifiesta (típicamente patriarcal) y otra evidente.

Las formas significativas de capital pueden adquirirse más tarde en la vida: las prácticas culturales y las disciplinas se presentan una y otra vez; las lenguas pueden aprenderse, los acentos, alterarse; pueden dominarse los códigos institucionales y las complejidades de las disciplinas; los esquemas y los guiones, adquirirse y elaborarse; las credenciales, ganarse; el gusto puede modificarse; pero aquellas disposiciones encarnadas que permanecen son las de los recuerdos culturales, experienciales e históricos. Las maneras como pueden modularse, suspenderse o ejecutarse, como comediantes en campos de intercambio y de juegos de lenguaje (C. Luke y A. Luke, 1998), marcan nuestra acción de agenciamiento; pero ocurren en el contexto de posicionamientos estructurales dentro del campo, vía clasificaciones taxonómicas y jerárquicas de valor asignado (modificado e posiblemente ignorado) por la convención y por la clase dirigente, la autoridad patriarcal (o por sustitutos que actúan en nombre de esa autoridad) dentro del campo.

El valor es dependiente del campo: la raza, el género y la lengua, así como otras formas de capital, las "leen" los participantes en el campo. Se le asignará un valor diferente al habitus a través del intercambio de discurso en campos sociales específicos, y subcampos al interior de instituciones, comunidades, familias y sociedades. A este respecto, el valor asignado al habitus es un artefacto de discriminación en el discurso (y podría asignarse de manera di-

ferente a medida que un campo social cambia). Como también lo es el hecho biosocial de que nuestros cuerpos y la capacidad lingüística de esos cuerpos tienen características irrevocables que permanecen, a pesar de la cantidad de discursos o diseños estilísticos que sobrepongamos sobre esos cuerpos. La asunción posmoderna de que el sujeto humano es completamente maleable, que la cara y el cuerpo pueden arreglarse para asumir una identidad creada, se encuentra con el problema de la durabilidad de los esquemas internos propios. El cuerpo, de hecho, recuerda. Somos de muchas maneras, el producto de las afiliaciones y la sangre. Y nuestra producción cultural y lingüística, mucha de la cual es física tanto en la ejecución como en la apariencia exterior, se da por lo menos hasta que las instituciones formales de la escuela, el Estado, la corporación y la religión empiecen su trabajo de reformar longitudinalmente ese desempeño.

Pero esto no es para hablar de una determinación fija a través de las afiliaciones, la biología o la socialización inicial; es simplemente para reconocer que existen principios fundamentales, encarnados, situados y generados lingüística y culturalmente, sobre los cuales están basados todos los aprendizajes subsecuentes, la adquisición y el desarrollo lingüístico, la literacidad y la competencia textual, y que, además, se construyen y se relacionan de manera reflexiva y longitudinal. Las categorías epistemológicas derivadas de la lengua y un sentido intuitivo de la función léxico-sintáctica de la lengua materna propia y las prácticas culturales asociadas, permanecen, sin embargo, modificadas y aumentadas.<sup>6</sup> Pero esto, la superposición y la disposición moldeada y moldeante que cada uno de nosotros lleva a un campo determinado, no precluye rehaciendo deliberadamente el habitus o la acción

6 Siguiendo el argumento psicoanalítico feminista de que la experiencia paleosimbólica previa a la entrada al lenguaje permanece en el cuerpo y en la memoria (Kristeva, 1983), yo argumentaría que "la manera de nombrar inicial" y las funciones tienen un prominencia desarrollista y longitudinal.

agentiva dentro de campos sociales particulares, “tomando posturas” con antelación y en respuesta al “posicionamiento” que ocurre mediante las distinciones estructurales y las categorías de discurso que constituyen las reglas de intercambio dentro de los campos (Bourdieu, 1998a: 15).

Una comprensión de la relación entre raza y etnia, lengua y discurso requiere que nos enfrentemos con asuntos de multiplicidad y durabilidad al mismo tiempo, sin recurrir al esencialismo y al determinismo. La premisa aquí es que, aunque deban valorarse y establecerse de manera diferencial en diversos campos sociales, los sujetos humanos llevan combinaciones complejas (e idiosincráticas) sobre el género y la sexualidad, la disposición de clase, el color y la raza, la afiliación étnica y la identidad, y la competencia lingüística a los campos sociales. La raza es sólo un elemento. La lengua es sólo un elemento. Diferentes campos sociales, que a menudo se sobreponen y no son discretos, tienen un lugar en las convenciones y las reglas de intercambio que valora diferencialmente estas formas de capital. La raza podría contar en este campo particular, en esta economía política particular y en este *milieu* cultural/institucional. Pero podría combinarse como un criterio de valor por otra forma de capital materializado, valorado en el campo social, es decir, género y títulos.<sup>7</sup>

Por tanto, lo que somos y la manera como presentamos agentivamente los diferentes elementos de nuestra propia disposición en un campo social (un salón de clase, una sala de reuniones, un lugar de trabajo, una mezquita o una iglesia), implican el discurso en el sentido más amplio. Las categorías en sí mismas y “la manera como nombramos”, con las que nos presentamos y que son valoradas, tienen historias en el discurso y en la lengua. Pero ese

discurso y esa lengua por sí mismos son producidos por sujetos, por agentes humanos con capital incorporado y durable, aumentado por, y en muchos casos, reescrito por otras formas de capital adquirido y transformado —proceso de valoración e intercambio presente en las estructuras de los campos sociales.

### El problema práctico replanteado desde una perspectiva sociológica

Durante las últimas cuatro décadas, se ha identificado una evidencia empírica y convincente, tanto cuantitativa como cualitativa, que los sistemas escolares de las mayorías en Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, el Reino Unido y muchos Estados europeos, sistemáticamente discriminan a niños pertenecientes a poblaciones “diferentes” en lo racial y lo lingüístico. Las explicaciones históricas con respecto al compromiso diferencial, la participación, los logros y los productos varían, incluyendo: el “déficit” lingüístico y cultural, los recursos de literacidad limitada en el hogar, el contenido curricular excluyente y alienante, la clasificación temprana, el apoyo financiero desigual para las escuelas, los docentes de baja calidad, los prejuicios personales en el salón de clase, y más recientemente, los desórdenes neurosicológicos inducidos socialmente. Todas estas explicaciones se mantienen en juego en la investigación y en las políticas actuales.

Las respuestas en el ámbito educativo varían. El legado de los estudios culturales tanto de la Escuela de Frankfurt como de la de Birmingham se ha enfocado en el racismo y la discriminación lingüística como formaciones ideológicas dominantes, en una crítica a los medios de comunicación corporativos y a los currículos, y en un llamado a una crítica revi-

<sup>7</sup> Considérese, por ejemplo, en un artículo reciente de *The Economist* (“Nearer to overcoming”, s. n. a., 2008) el estudio que encontró que las mujeres afroamericanas con títulos de posgrado ganan sustancialmente más que su contraparte blanca, mientras que aquellos sin títulos ganan menos.

sionista del currículo y la enseñanza dominante, como una exclusión sistemática del conocimiento, de la competencia, de la lengua y las aproximaciones al aprendizaje de las minorías. Los escritores afroamericanos, latinos y asiático-americanos han hecho un llamado para la recuperación sistemática de *la voz* en la historia, la literatura, el arte, y la representación de la realidad económica y social cotidiana (p. ej. Nieto *et al.*, 2007). El legado de los modelos posestructuralistas feministas se ha enfocado en los silencios y las exclusiones en los salones de clase y en el currículo. El punto focal en el discurso ha conducido a un análisis más detallado de los patrones de exclusión y discriminación, que se hacen cara a cara, de los hablantes; del ejercicio de formas de discriminación en el salón de clase, y la representación y valoración diferencial de formas lingüísticas y textuales, del conocimiento y la experiencia (p. ej. Luke *et al.*, 1995). La respuesta ha sido apoyar modos más inclusivos de pedagogía, que varían desde modelos dialógicos y enfoques críticos a la lengua y al texto (Norton y Toohey, 2004), hasta formas de pedagogía culturalmente adecuadas (Ladson-Billings, 2005).

La respuesta educativa, por tanto, se centra en las políticas de reconocimiento, y hace un llamado hacia un cambio general en el discurso de la escuela, para abrir el espacio a diversas formas de conocimiento y de patrones de interacción cultural. Esto implica: 1) dar voz e incluir los textos censurados, los discursos y las historias en la representación curricular; 2) un compromiso inclusivo y propositivo con diversas lengua y discursos (educación bilingüe; enseñanza crítica del inglés como segunda lengua; estudio crítico de la lengua “extranjera”); 3) la expansión del conocimiento de la escuela, con el fin de incluir campos intelectuales y epistemologías de nativos, tradicionales y de inmigrantes; 4) alterar los patrones culturales de interacción (pedagogía culturalmente adecuada); y 5) un compromiso explícito con los temas relacionados con el racismo y todas las formas de discriminación (educación antirracista, educación ciudadana,

estudios interculturales). Cada uno tiene un enfoque diferente en el *habitus* y su potencial para el agenciamiento en el ámbito escolar, resaltando la revisión de:

- *El habitus del estudiante*: una redefinición del *habitus* del estudiante antes y en los encuentros iniciales con el campo.
- *El lenguaje del campo*: un cambio o un aumento de la *lingua franca* dominante del campo escolar.
- *La regulación del campo*: cambio sistemático de códigos de interacción de la escuela, como un espacio de intercambio para albergar el de los diversos aprendices.
- *El conocimiento en el campo*: inclusión sistemática del conocimiento de la escuela alternativo y revisionista, como un cambio en el “valor” y el discurso del campo.
- *La discriminación en los campos sociales*: un análisis explícito de las reglas racistas y sexistas arraigadas en la clase, y otras discriminatorias del reglamento de los campos de la escuela y otras instituciones.
- *El habitus del maestro*: una modificación del *habitus* del maestro, que presenta esquemas nuevos para la “discriminación” del *habitus* del estudiante y de su capacidad en cualquiera de los enfoques pedagógicos y curriculares mencionados antes.

En lo que sigue, propongo comentarios breves sobre cada familia de enfoques, tratándolos como estrategias institucionales que intentan alterar o cambiar las relaciones de intercambio y valor dentro de los campos de la escuela. Mi propósito aquí es develar sus asunciones sobre el *habitus*, el capital y el campo, más que en ver si son apropiados o efectivos para la educación en cualquier escuela, salón de clase, comunidad o sistema.

### *El habitus del estudiante*

La redefinición de las características del *habitus* del estudiante implica, como en aquellos

modelos de educación por compensación, la introducción temprana y completa del conocimiento lingüístico y cultural, y la práctica que se ve como un requisito para el éxito escolar, en el marco de la escuela para las mayorías. Esto varía desde los programas de intervención temprana en preescolar que se centran en la introducción de un conocimiento lingüístico dominante, el conocimiento de la lengua impresa, la familiarización con patrones de interacción de la escuela y la cultura dominante. Los programas antiguos para la niñez temprana (p. ej. *Headstart*) intentan remediar “la carencia” o el “déficit” del estudiante, generalmente interpretado como cognitivo, lingüístico o cultural.

Una asunción similar se encuentra en aquellas filosofías humanistas y progresistas de la niñez temprana, que promueven aproximaciones culturales dominantes de clase media al “juego” y a las relaciones sociales, como una norma común para el desarrollo psicosocial. Los modelos de déficit aparecen de manera significativa en los debates sobre la literacidad temprana. Muchos simpatizantes de la instrucción directa en reglas fonó-ortográficas para los niños considerados minorías o para los aprendices de una segunda lengua, trabajan desde la asunción de que el habitus del estudiante debe alterarse sistemáticamente a través de una intervención temprana, para que se ajuste a las prácticas de la escritura de la escuela (A. Luke y C. Luke, 2001).

La enseñanza temprana y sistemática del inglés como segunda lengua inclusive intenta posibilitar la transición al inglés (u otro idioma dominante) de enseñanza. Esto está usualmente fundamentado en la asunción de que el marco de enseñanza y la clasificación y el contenido de los conocimientos inscritos en la cultura dominante es válida y que, con algunos ajustes transitorios en cuanto a la lengua de enseñanza, éstos pueden permanecer sin modificaciones. Los propósitos ideológicos variables, aparte de las asunciones compartidas por estos modelos, son que el habitus de

los estudiantes debe modificarse sistemáticamente al comienzo, para permitirles desarrollar formas dominantes del capital cultural, como está definido en los sistemas existentes del currículo, la pedagogía y la evaluación. Las reglas de intercambio y valor en el campo social de la escuela y el salón de clase están por fuera de la crítica.

### *El lenguaje del campo*

La educación bilingüe cambia la *lingua franca* de la pedagogía y el currículo, variando lo que cuenta en el mercado lingüístico de la escuela. En contraste con modelos compensatorios, ésta comienza con un reconocimiento explícito del habitus lingüístico preexistente del estudiante, porque tiene valor en su hogar, en la comunidad cultural y, de hecho, en otros campos sociales relacionados. Los enfoques varían desde los programas bilingües de transición, los programas continuados de lenguas, hasta intentos de educación en “doble vía”, que se enfocan específicamente en el intercambio bilingüe y la comprensión intercultural. Los enfoques varían en la medida en que reconocen y garantizan el valor del intercambio en la competencia lingüística preexistente diferente al medio de enseñanza.

A pesar de que estos enfoques bilingües se alejan del modelo del déficit del habitus, todavía mantienen diferentes asunciones sobre la necesidad de alterar las reglas de valor en el campo social. Los programas bilingües de transición reconocen el valor cultural y desarrollista de la lengua materna, pero asumen que el propósito de la educación bilingüe es preparar al estudiante para el medio de enseñanza en inglés y la vida social. Al igual que en los modelos compensatorios, el criterio dominante de valor en el campo sigue siendo el inglés, aunque con un reconocimiento de la necesidad de un apoyo educativo que asegure el acceso y el uso de la lengua dominante.

Los enfoques “aditivos” o de mantenimiento de la lengua están sustentados en la asunción



de que la lengua materna requiere apoyo desde la enseñanza y el reconocimiento educativo, para prevenir la pérdida de la lengua y un cambio a la segunda lengua dominante. Es decir, reconoce el valor del *habitus* lingüístico existente como un fin en sí mismo, más que como un medio para la segunda lengua, y para experiencias educativas asociadas a la cultura dominante. Esto puede implicar un reconocimiento más fuerte del potencial de la lengua materna, para usarlo en áreas del conocimiento al interior del campo de la escuela. De esta manera, los modelos aditivos tienen el potencial de alterar las reglas del campo, siempre y cuando la lengua materna se explore como un medio para alterar los discursos de la escolaridad.

La educación bilingüe y bicultural en doble vía, característica de algunos contextos nativos en Australia y Nueva Zelanda, reclama un establecimiento recíproco de las condiciones para el intercambio, con la valoración y la conmutación de múltiples prácticas y artefactos lingüísticos y culturales (p. ej. Malcolm *et al.*, 1999; cf. McNaughton, 2002). Como en Hornberger (2002), con los modelos de la educación bilingüe y bicultural, hay una tentativa de modificar las reglas del reconocimiento del *habitus*, los marcos de interacción que guían los intercambios, los contenidos del conocimiento dominante y las estructuras del currículo.

### *La regulación del campo*

Un enfoque correlativo es cambiar las reglas de intercambio en el salón de clase, modificando las estructuras de acción pedagógica y cómo el conocimiento se define por la interacción, mediante el uso del turno, y las estructuras de intercambio, la nominación y selección del tema, la afiliación y las relaciones entre la edad, la autoridad y la posición. Algunos modelos de pedagogía culturalmente adecuada se centran en la organización espacial y en la paralingüística (p. ej. "la cara", el contacto visual, el gesto).

Aquí el enfoque está en modificar el intercambio interaccional social y sociolingüístico, para articular mejor esas prácticas culturales y esos patrones de interacción que traen a la escuela. El enfoque está en cambiar las reglas de intercambio al interior del campo, para tener un espacio para la diversidad del *habitus* del estudiante.

En algunas instancias, su propósito es la transición más efectiva hacia los resultados del currículo dominante, como el uso de patrones culturalmente apropiados en la enseñanza de la lectura (p. ej. Au y Mason, 1983). Donde éste es el caso, como en la educación bilingüe, el reconocimiento de la diferencia en el *habitus* del estudiante se ve como un medio hacia los logros convencionales determinados por las reglas existentes del campo. En otros casos, implica un intento por expandir y alterar el conocimiento cultural que es validado como el que cuenta en el campo, al centrarse en la incorporación del conocimiento y las prácticas de los aprendices y sus comunidades.

### *El conocimiento en el campo*

Esto conlleva una alteración en las estructuras y el conocimiento valorado en el campo social de la escuela y el salón de clase. El currículo implica una tradición selectiva del conocimiento (Apple, 1990), es decir, un conjunto canónico de selecciones culturales, sociales y políticas de lo que será valorado en el campo, esto es, de lo que es, por lo menos en teoría, un rango infinito de campos sociales y disciplinas posibles, textos y discursos, conocimientos y mundos posibles.

El trabajo sobre multiculturalismo crítico, teoría crítica sobre la raza, teoría *queer* y la teoría feminista enfatizan la necesidad de un currículo más inclusivo, que incorpore las voces, las historias, las memorias y las experiencias, los géneros culturales, las formas estéticas y las modalidades de expresión de aquellos quienes han sido marginalizados de la escolaridad dominante, y de manera más general, de los sistemas dominantes de representación cultural.

Esta aproximación revisionista al currículo está fundada en los principios de la justicia de revalidación (Fraser, 1997), que señala que la eliminación de representaciones erróneas de las historias y las culturas de las comunidades y su reconocimiento en el conocimiento oficial tendrá el efecto de alterar las reglas de valor en la escuela. En este orden de ideas, esto implica tanto la inclusión de *las voces* de las minorías en la escuela, y puede extenderse a la crítica de las formaciones convencionales del conocimiento y la ideología, las epistemologías y las disciplinas, las culturas y las prácticas que actualmente están hechas para que sean tenidas en cuenta.

### *La discriminación en los campos sociales*

La pedagogía crítica, los enfoques a la literacidad crítica y la educación antirracista ofrecen variadas aproximaciones pedagógicas. Ellas comparten una perspectiva sobre la elaboración de las reglas del campo de la escuela, y de aquellos otros campos sociales significativos (la política y el Estado, los lugares de trabajo, las organizaciones comunitarias y religiosas), objetos de análisis crítico.

En términos sociológicos, estas aproximaciones pedagógicas son esfuerzos adicionales para “volver objeto la objetificación”<sup>8</sup> (Ladwig, 1996: 46), haciendo transparente las reglas de reconocimiento, discriminación e intercambio en instituciones dominantes. Estos intentos por “leer el mundo” (Freire, 1987) pueden implicar, por ejemplo, trabajar con estudiantes para identificar de qué manera procede la discriminación racial o lingüística, dónde y para los intereses de quién (Milovich *et al.*, 2001), o comprometerse con un análisis crítico de las reglas de intercambio y valor en los campos sociales del trabajo, los medios de comunicación, la vida ciudadana y en comunidad (Luke, 2000).

### *El habitus del maestro*

Existe un interés constante y fuerte, en el desarrollo profesional de los maestros, sobre el desarrollo de aquellos que son capaces de reconocer y capitalizar la diversidad lingüística y cultural. Hay suficientes investigaciones que demuestran cómo los modelos culturales deficitarios que impliquen una “falta de reconocimiento” del habitus del estudiante contribuyen a la desigualdad en la educación (Comber y Kamler, 2004).

El habitus del maestro, como se ha discutido, implica una disposición y un sentido cultural incorporado, unos esquemas sobresalientes y unos guiones para leer y comprometerse con el habitus del estudiante. Los intentos por cambiar el habitus del maestro ocurren en cursos de entrenamiento de maestros y programas de desarrollo profesional especializado: estos van desde programas antirracista y antisexistas, hasta entrenamiento en las herramientas de diagnóstico desarrollista que “reconocen” la diversidad, para comprometerse con muchas de las estrategias pedagógicas y curriculares mencionadas antes (Luke y Goldstein, 2006). La asunción que se presenta aquí es que los maestros pueden formarse para “tomar una postura” en los campos sociales, de maneras justas y equitativas, usando su discriminación inclusive en esos campos que tienen historias y estructuras que se fundamentan en la falta de reconocimiento e intercambios inequitativos del capital cultural de los estudiantes.

### **Un marco sociológico para la reforma integral de la educación lingüística en la escuela**

Podemos dejar de lado las discusiones, sin sentido, en la administración, las cortes y los medios de comunicación, sobre si esto o aquello

8 La *objetificación* es la desmitificación de las explicaciones científicas e institucionales y de las justificaciones para sistemas de reglas.

constituye el racismo, una disculpa o el genocidio (Luke, 1997; cf. Moreton-Robinson, 2004). Existe evidencia abrumadora —científica, experimental, histórica y narrativa— de que la escuela moderna es una tecnología institucional sofisticada para la reproducción social, la estratificación del conocimiento y los recursos discursivos, la riqueza y el capital, el poder y la fuerza, a lo largo de la línea difusa de la raza y el género, la clase social y la cultura.

Pero el consenso moral entre los miembros de los grupos minoritarios lingüísticos y culturales, quienes han tenido la experiencia del racismo y el sexismo, no comienza a resolver los temas complejos sobre la estrategia educativa. Es demasiado fácil para nosotros llegar a acuerdos sobre la necesidad de aproximaciones justas y equitativas a la escolaridad y a la educación lingüística. Es inclusive más fácil acoger las amplias metas equitativas sobre “empoderamiento” y “justicia social” para aquellas comunidades y grupos de estudiantes que han sido marginados en la educación. Sin embargo, la vía hacia la reforma educativa ha estado llena de altibajos, desviaciones y calles sin salida y, al mismo tiempo, encontramos, con frecuencia, los vehículos abandonados de aquellos educadores que nos han precedido. También hallamos otros viajeros, quienes creen, y con frecuencia con muchas razones y evidencias, que su mapa individual y su viaje son los únicos viables. Nuestros propios enfoques y soluciones ante los retos de una educación equitativa se fundamentan en análisis de los problemas descriptivos y diferentes.

He ofrecido un mapa cauteloso y posible del terreno sociológico. La primera lección es sobre los límites de la escuela como un campo social. Los estudiantes viven y se mueven en una variedad de instituciones sociales, económicas y comunitarias, antes, durante y después de su escolaridad formal. Muchas de estas áreas se mantienen como excluyentes y discriminatorias, deteniendo el uso y la expansión de su capital educativo adquirido. A este respecto, la movilidad de los estudiantes en

los campos sociales no puede verse como directamente “causada” por su nivel de habilidad, conocimiento o títulos académicos. Está sujeto, más bien, a los sistemas de objetificación y a las reglas de intercambio de otros campos. A este respecto, la asunción de que el “inglés” o “los géneros” o las “reglas fonográficas” o “la literacidad crítica” inviste a los estudiantes con un “poder” durable, transportable y universalmente valido es falsa (Luke, 1996), ya que el poder siempre depende de si las estructuras y las autoridades de los campos sociales establecen las condiciones, donde éstas puedan ser reconocidas y usadas para propósitos lucrativos.

Además, los gobiernos y el sector privado han demostrado una debilidad notoria por proporcionar condiciones comunitarias para la disponibilidad poco coordinada y disfuncional. En las comunidades Aborigen y Torres Strait Islander, pueblos indígenas de Australia, esto ha implicado históricamente la explotación esporádica e indiscriminada de los recursos: una política de salud pide hospitales y enfermeras este año, una presión por la reforma política sobre las reglas fonográficas en otro, un modelo nuevo de fuerza pública en una década, una subvención para el empleo en la comunidad y empleos para el sector privado en la próxima (Luke *et al.*, 2002). Mientras todo esto podría tener valor en sí mismo, se inhabilitan comunidades enteras para convertir y movilizar conocimiento y habilidades adquiridas en la escuela, sin condiciones de vida saludable, un lugar para habitar adecuado, relaciones que construyan comunidad, un trabajo productivo y significativo. En los asentamientos urbanos en Estados Unidos, los llamados a una reforma educativa con frecuencia se asientan en contextos donde las mismas autoridades estatales y los simpatizantes comerciales han fallado en poner en marcha un desarrollo económico viable, donde el capital social de la comunidad es objeto de falta de inversión constante, y donde la licencia política está prohibida.

*La política lingüística en la educación y su práctica necesitan, por tanto, asentarse como una división de una política económica y social más amplia basada en la comunidad.*

Dicho esto, las escuelas pueden marcar la diferencia. Siguiendo a Bourdieu, he sostenido que podemos comenzar desde una comprensión de cómo “la raza” y “la lengua” —y el género, la orientación sexual y la diferencia en general— están hechas para ser tenidas en cuenta en los campos sociales de la escuela y la sociedad. El habitus es una amalgama compleja de disposiciones recibidas y adquiridas, tejidos una y otra vez, de maneras que convierten las afirmaciones unitarias y esencialistas sobre “raza”, “género” y “clase social” en fenómenos autosuficientes y universales, en el mejor de los casos, confiables, y en el peor, confusos. La manera como el habitus del estudiante no recibe reconocimiento y valoración, es intercambiado y potencialmente transformado, es socialmente dependiente, es decir, depende de las normas estructuradas y estructurantes de intercambio en el campo, y del agenciamiento relativo y el ejercicio de darse cuenta del poder de aquellos de quienes depende, en el campo, la autoridad humana.

Como maestros, maestros de maestros, administradores, diseñadores de currículo, burócratas educativos e intelectuales públicos, tenemos a nuestro alcance las posibilidades de establecer reglas justas y equitativas, y procedimientos para el reconocimiento basado en la evidencia del capital de los estudiantes, y para establecer condiciones posibles, a través del currículo, la pedagogía y la evaluación, para la óptima valoración, intercambio y conversión de aquellas formas complejas de capital, en un modelo normativo de nuevos sujetos humanos: sujetos transculturales y multilingües, quienes permanecen arraigados y comprometidos con sus comunidades y sus culturas.

Los niños desarrollan una suma total de disposiciones durante su vida, de campos sociales no sincrónicos y múltiples, de familias, co-

munidades, religiones, el Estado y otras instituciones clave. De manera ideal en las sociedades democráticas, la responsabilidad de la escuela, que de algún modo está en cuarentena en efecto y en fuerza, es posibilitar el cambio enriquecedor y agentivo, justo y claro de este habitus, en uno que permita un camino significativo, enriquecedor y agentivo a las culturas representadas en esa comunidad, a la participación cívica, al trabajo productivo y significativo. A pesar de los intentos por cambiar esta misión histórica de un modelo de mercado exageradamente sobresimplificado, y frente a una proliferación continuada de instituciones y estructuras con un racismo patente, además de ser injustas en los aspectos económicos y sociales, la escuela permanece como un medio para el restablecimiento, la equidad y el cambio.

Aunque los intentos para redireccionar las condiciones actuales estén forzadas por los contextos de las políticas y las cadencias localizadas de la reforma educativa, estos ocurren paso a paso: los intentos de los maestros por innovar y cambiar reciben el escepticismo de otros; los directores, desde ese cargo, sólo pueden apoyar o financiar un único enfoque; los departamentos del Estado, comprometidos con la reforma, están, con frecuencia, frustrados por los límites de su propia capacidad burocrática en el desarrollo y la implementación de programas; los regímenes de financiación de políticas a menudo apuntan a grupos específicos de estudiantes por una sola categoría de habitus. Un modelo sociológico nos provee un umbral para definir los límites de la categorización basadas solamente en la raza y la lengua y en las estrategias de financiación y determinación. Dada la complejidad y la multiplicidad del habitus, las categorizaciones únicas de estudiantes para efectos de financiación, “tratamiento”, “remediación” e intervención pueden dejar de reconocer las fuentes de exclusión, y direccionar, de manera equivocada, recursos valiosos.

Las lecturas contradeterministas de Bourdieu hechas por aquellos quienes están en el



poder, los que están comprometidos con el posicionamiento estructural, también tienen agenciamiento: el agenciamiento para interrumpir los intercambios jerárquicos de valor, el agenciamiento para hacer “casos excepcionales”, el agenciamiento para estar aferrado a la norma en varios grados. Las posibilidades agentivas para asumir una postura al interior de un campo social pueden ejercerse no sólo por el objeto del poder racializado, los que resisten, sino por aquellos con poder. Ya sea que esta demostración sea evidente —como en el perdón benigno y soberano y la excepción— o encubierto —a través de una transgresión sutil de la norma—, es una afirmación cotidiana de agenciamiento. Pero para masificar el poder —inclusive en la clase dominante, el poder patriarcal— como absoluto y que nunca se infringe, ignora las contingencias propias de la norma y la ley moderna. Éstas son, por definición, no literales, sino siempre interpretativas. De esta manera, a diferencia de los sistemas de intercambio habituales de trueque y donación, las instituciones modernistas tienen un rango de capacidades para no ser racistas, sexistas, ni discriminatorias. Ellas tienen una fundamentación legal y jurídica, que ganaron, a través de la legislación, por excepción y exención. El resultado puede ser interpretado como sustantivo o simbólico. El simple hecho es que los maestros y los directores, los consejeros y los asesores clínicos tienen, todos los días, la capacidad de alterar los campos de intercambio.

¿Cómo sería entonces un enfoque holístico para estudiar la escuela desde la equidad y la justicia social para los estudiantes de minorías lingüísticas y culturales? Existen una serie de implicaciones prácticas del modelo de Bourdieu para el currículo y la pedagogía, la evaluación y los temas de responsabilidad académica en las escuelas. Mi propio punto de vista es que la escuela operaría desde una lógica sociológica de práctica, interviniendo para cambiar el campo en los diferentes puntos de presión estructural que he descrito en este capítulo.

- *Reconocería y evaluaría, de manera justa y correcta, el capital cultural que los estudiantes traen a la escuela.* Esto implicaría una comprensión mucho más detallada y un compromiso con el habitus del estudiante, comenzando con unos procedimientos diagnósticos desarrollistas sistemáticos y cara a cara, que evaluarían la competencia del estudiante en las lenguas de su comunidad. También implicaría comprometerse con sus “fondos de conocimiento” (Moll *et al.*, 1992) y los repertorios de práctica adquiridos en comunidad (McNaughton, 2002). El propósito sería identificar y validar los guiones culturales y los esquemas, las habilidades, los conocimientos y las prácticas, con el fin de establecer las condiciones óptimas para la transformación y el cambio de éstos, en una versión enriquecida y modificada sustancialmente del conocimiento derivado de la escuela. Esto es, un “enfoque basado en la evidencia”, fundamentado sociológicamente, con principios y sensible cultural y lingüísticamente, reemplazaría al pensamiento deficitario (Darling-Hammond y Bransford, 2005).
- *Cambiaría la lingua franca del campo escolar:* dependiendo de la comunidad y de las aspiraciones de los estudiantes, proveería un programa equilibrado de inglés como segunda lengua o programas bilingües para personas en transición de ser bilingües para enriquecer su inglés (o la competencia lingüística en cualquier otro idioma dominante), de manera que no conduzcan directamente a una pérdida de la lengua.
- *Cambiaría las normas de interacción en el campo de la escuela:* esto implicaría que los maestros desarrollaran estrategias pedagógicas que complementen y reflejen las prácticas comunitarias y culturales del estudiante, de intercambio y donación, paralingüísticas y gestuales, y del uso del turno. Una pedagogía culturalmente apro-



- piada tendría un rango amplio de repertorios pedagógicos que incluirían la didáctica tradicional, las pedagogías críticas y constructivistas, a medida que éstas se ajustan a la adquisición y la práctica de diferentes clases de niveles de conocimiento (Luke, 2007).
- *Revisaría el currículo*: esto implicaría la inclusión tanto de la comunidad como del sector dominante, y conocimientos y campos del currículo dominante. Las voces de las minorías, las historias y las visiones del mundo serían también incluidas. Habría un compromiso directo, pero analítico, con nuevos medios de comunicación y formas culturales. Una aproximación crítica al currículo y a la pedagogía permitiría, a los estudiantes, comparar y contrastar estos conocimientos para la evaluación y el análisis. Pero dicha posición crítica no supondría un descarte ideológico o ad hoc del requisito de conocimiento cultural y científico para la participación en la educación y la economía dominante (Young, 2008), y se articularía a un dominio de las tecnologías dominantes del discurso y la inscripción (Escobar *et al.*, 1994).
  - *Criticaría los campos sociales*: el componente crítico del programa comprometería a los estudiantes con un análisis más amplio de cómo los campos sociales discriminan, sus reglas de intercambio, e históricamente a quién han incluido y excluido. El propósito sería poner a disposición de los estudiantes, de manera transparente, las tecnologías de discriminación, que ellos enfrentarían para nombrarlas y analizarlas. En los estudios de literacidad crítica, por ejemplo, esto implica una comprensión de cómo trabajan los textos en instituciones sociales específicas, es decir, cómo un informe periodístico está construido por convenciones léxico-gramáticas propias, por autores particulares en la historia, con intenciones y audiencias determinadas. En las ciencias, implicaría un análisis de cómo operan como campos sociales, con criterios particulares de acceso, reglas de valor y de intercambio.
  - *Reconstruiría el habitus del maestro*: como Freire (2005) lo discute, el maestro puede convertirse en un aprendiz del habitus del estudiante, la cultura de la comunidad y la lengua de la comunidad. Pero esto no es para minimizar o desestabilizar el papel significativo —en la experiencia mejorada— del maestro, en la capacidad diagnóstica desarrollista fundada socialmente, el uso de datos de evaluación, conocimiento de campo, la transición de la L1 (lengua materna) a la L2 (lengua adicional), y el repertorio pedagógico asociado. Como autoridades epistémicas establecidas y aprendices con más experiencia en el campo social de la escuela, los maestros necesitan la discriminación basada en la evidencia sobre el aprendizaje del estudiante, en contraposición con el folclore de la sala de profesores, la sabiduría recibida y las asunciones de sentido común sobre las capacidades de determinados grupos de lengua y de comunidades. Los enfoques mencionados anteriormente requerirían un conocimiento técnico profesional enriquecido y una experiencia profesional, que no puede mantenerse sólo con un principio fundamentado en la justicia y la equidad.
- Una de las dificultades de la investigación en educación lingüística ha sido su tendencia a priorizar una forma de capital como “la que marca una diferencia”, cuando, de hecho, siempre están organizadas in situ (en un campo social definible) y como parte de una amalgama superior (una colección de habitus de diferentes modelos de capital). Cómo están estos simbólicamente valorados y cómo se transforman en la práctica cotidiana, depende en gran medida de las reglas y las prácticas de intercambio en las escuelas y los salones de clase. Es necesario un enfoque multiestratégico y combinado.

He desarrollado hasta el momento un marco para lo que se debe tener en cuenta en un salón de clase, un currículo y una escuela. La responsabilidad de la escuela es establecer reglas claras y equitativas de intercambio, que permitan al estudiante transformar su capital cultural existente en un "valor" educativo adquirido, que es conocimiento y habilidad (capital materializado), artefactos educativos y culturales y presentaciones (capital material) y títulos (capital institucional). Éste es el reto para todos los maestros y los sistemas. Cuando estos intercambios son irregulares, arbitrarios y poco claros, la evidencia se encuentra en aquellos quienes han obtenido títulos sin un trabajo demostrado, aquellos cuyos artefactos aparentemente exceden su competencia y habilidad adquirida, y aquellos cuyas habilidades evidentes y conocimiento no se transforma en valor. Un salón de clase equitativo y justo establecería espacios y contextos claros, efectivos y que ofrezcan posibilidades, patrones interaccionales y prácticas para el cambio y el intercambio de capital.

Las escuelas son, por definición, campos sociales dinámicos, pero claramente circunscritos. Como tal, están limitados en su capacidad para "preservar" las lenguas y las culturas. Aunque sea su meta, no es su misión histórica el sólo reconocimiento y la aceptación del habitus del estudiante. El simple hecho de ajustar y hacer más relevantes las escuelas a las comunidades y al habitus puede ser autodestructivo (Luke y Carrington, 2002). La enseñanza y el aprendizaje siempre están relacionados con expandir el desarrollo y el potencial humano, con llevar a los estudiantes de lo conocido a lo nuevo, con elaborar y extender los esquemas y los guiones culturales, construir y crear conocimiento nuevo, nuevas prácticas culturales e implementaciones novedosas de lo ya existente. A este respecto, el reconocimiento fundado del habitus del estudiante, la validación e inclusión de la comunidad y el conocimiento de la minoría, el uso de los fondos de conocimiento de la comunidad y la experiencia no son fines en sí mismos. Ellos

facilitan potencialmente la transformación y la renovación del capital en valor, una experiencia, y de hecho, unas prácticas culturales y una sabiduría que no existían antes para ese individuo y esa comunidad.

### A modo de conclusión

Tan teórico como pueda ser este capítulo, realmente comenzó como una reflexión autobiográfica sobre la raza; pero por las razones de siempre, fue más difícil que "hacer una teoría". Posiblemente lo haré en otro momento, pero existe una perspectiva en construcción aquí.

Ésta ha sido una reflexión sociológica sobre la raza y el poder, escrita desde mi experiencia de estos, como un hombre chino, ubicado en una clase, percibido como perteneciente a diferentes razas, y ahora académico de clase media que trabaja en una sociedad dominada por blancos. Ésta no es una historia arquetípica del hombre ulterior de la minoría en sociedades dominadas por blancos ni una narrativa modelo de la minoría. He vivido en muchos mundos en mi vida, marcados por relaciones históricas combinadas y diferenciales de raza, género, clase y ubicación: en Australia, Asia, Canadá y Estados Unidos, nunca siendo el mismo, sino cambiante en posición, con un valor diferencial atribuido a mi subjetividad: asiático, estadounidense, chino-americano, asiático-americano, canadiense, canadiense asiático, australiano, chino Han, cantonés, hombre heterosexual, estudiante pobre, buen estudiante, burócrata mayor, clase dominante, clase media, con título de doctorado, hablante de inglés con acento estadounidense. Ésta es tanto una posición privilegiada como sarcástica de ver y vivir el poder desde dos perspectivas: tanto en sus momentos amables y productivos, y con su fuerza centralista, negativa y destructiva, como en calidad de un objeto racializado del poder y un sujeto dominante poco evidente con un poder asertivo, tanto como espectador y como participante.

El racismo es un acto de poder, una forma de violencia simbólica y física. He vivido y escrito sobre la raza como una posición, como una alteridad, como “el otro”, como objeto de poder, violencia y exclusión. Muchos de nosotros que hemos hecho nuestras trayectorias labo- rando con lenguas y educación, con la ense- ñanza del inglés a hablantes de otras lenguas —TESOL—, la literacidad y los campos rela- cionados, hemos trabajado como minorías visibles. Frente a los hechos sociales de la reproducción cultural, económica y social en la educación, nos hemos hecho “a un lado”, con varias estrategias e inversiones políticas, con “el otro”, ya sea que hayamos sido nom- brados por el mismo color y diferencia, o no. Pero hacerse a un lado trae consigo una ópti- ca, una mirada desde las historias del colonia- lismo, lo patriarcal y la dominación a las que decidimos oponernos y redireccionarlas. Gran parte de nuestra labor sobre estas experiencias cotidianas, la maquinaria institucional, el dis- curso y el trabajo material por las que las insti- tuciones sociales y las formaciones “excluyen” a aquellos diferentes, ha sido una premisa en una teorización unidimensional del racismo, el sexismo y otras formas de ceguera de exclu- sión, de perspectiva y de categorización erra- da. Ésta es la ironía histórica: hemos comprendido el racismo desde una posición de sujetos racializados visibles, no desde el punto de vista de los racistas, que no están visibles. Aquí es donde la literatura nos falla cuando sólo nos ofrece estereotipos de racistas, ya que no es- toy seguro de que el poder masculino blanco en las sociedades dominadas por blancos tenga la capacidad de comprenderse a sí mismo.

Para mí, esto cambió sustancialmente, en pri- mer lugar, cuando me trasladé por varios años a un mundo de vida, una economía política, un contexto institucional y a un sistema de intercambio cultural y lingüístico donde fui admitido en un centro, donde yo no era racial- mente otro, sino un sujeto perteneciente a la raza dominante, el hombre normativo no visi- ble a los que se refieren los teóricos del género y la posición de los blancos. El capital combina-

torio que traje a este campo, con fallas, pero lo suficientemente bueno para ser admitido, es- taba mezclado y sólo me permitía tener acce- so a ser capaz de ver y comprender algunos elementos de su lógica de práctica. Yo hablaba inglés, pero no mandarín; por tanto, mi senti- do del campo en el que trabajaba era, clara y necesariamente, limitado. Yo entendía una ter- cera parte de lo que veía y oía. Sin embargo, ésta fue una experiencia de “paso” en óptica, punto de vista y contexto materializado del margen al centro (y viceversa).

Esto me dejó como un sujeto cosmopolita de pedigrí mixto, unas veces muy sabio sobre la variedad de las diferencias (la mía y la de otros) que están en juego en la vida cotidiana y en el trabajo académico y profesional, y muchas veces, muy ingenuo y confundido. Yo no soy, como me lo presentó un académico raciona- lista blanco, mayor hace muchos años, tan múltiple como para estar simplemente confun- dido. En ese tiempo, le expliqué que las múlti- ples personalidades e identidades que mane- jamos no son un problema, a no ser que este- mos absolutamente casados con una unidad esencialista del ser, la posición y los hechos. Era su problema, no mío. Más tarde me di cuenta de que la comprensión que tenía de sí mismo como un hombre racional en una cul- tura dominante blanca no tenía ningún pro- blema: no tenía que pensarlo dos veces.

Y no soy ingenuo o lo suficientemente invis- ible para creerle o parafrasear a otro hombre blanco, un colega racionalista crítico, por haber aprendido sobre “el bien universal en todas las personas” a través de estas experiencias de “paso”. Después de haber visto el poder y el racismo desde ambos lados —como objeto y como sujeto— esa virtud universal es, en el mejor de los casos, evasiva. Me he sentado en salas de reuniones y salas de profesores, algu- nas veces en silencio y, por tanto, con compli- cidad, a pesar de mis racionalizaciones estra- tégicas. No es tan frecuente que cuando hablo o actúo en nombre de otros, haya enfatizado y al mismo tiempo gastado y renunciado al

poder de los que participan desde dentro y a la credibilidad. Esto ocurre en aquellas culturas donde guardar las apariencias es vital y en esas culturas eso implica valorar "estar al frente".

Ver el racismo, el sexismo, la clase social y la discriminación lingüística desde el lugar estratégico de aquellos que ejercen el poder en contra de otros es desconcertante. Sin embargo, era mi habitus "defectuoso", no completamente adecuado cultural y lingüísticamente para dar normas, pero admitido en virtud de la raza, el capital institucional y cultural, que me permitió *ver* el racismo y lo patriarcal en acción. Podría retirarme, como ocurrió, oír mis propias palabras y las de los otros, hacer eco alrededor de la mesa. Como Bourdieu (1990) anota, donde el habitus concuerda de manera óptima con los sistemas de valor y las reglas de intercambio, la legitimidad de estos sistemas y reglas parece sin tacha, natural y sin problema. Y para muchos participantes, no es de ninguna manera "racismo" o "sexismo". Es simplemente la manera como se hacen las cosas.

Estas experiencias me preocupaban y perturbaban continuamente mi propia comprensión de la raza y la lengua, la diferencia y la diversidad. Cada una de nuestras vidas racializadas y asociadas al género es un continuo trabajo en progreso. Pero existe el agenciamiento tanto en la manera como respondemos al racismo, como en la forma en que aquellos con autoridad en los campos sociales lo establecen o escogen no establecerlo. Así como necesitamos continuar el trabajo crítico sobre el lugar en el que el racismo y el sexismo se establecen, sobre quién, desde quién, cómo y con qué fin, necesitamos asistir a las instancias donde no están permitidos, están fracturados y efectivamente detenidos. Para hacer eso, también requerimos tener en cuenta al "otro", sin importar qué tan confusa y difícil sea esa tarea. La prueba más grande de mi propio compromiso con la justicia social como maestro no ha sido enseñándoles a los "oprimidos" o sobre los "oprimidos", ni en los relatos e historias de inte-

gración donde mi familia y yo hemos sido objeto del racismo y el sexismo. Ha sido enseñándole por igual a estudiantes que son racistas, y a algunos que me ofendieron verbalmente fuera de la escuela. Las pruebas más fuertes de mi propio trabajo como burócrata del gobierno y como administrador en la universidad, fueron a hacer parte de un cuerpo corporativo y colegiado que estaba asumiendo en la "otredad" a personas de color y diferentes.

### Referencias bibliográficas

- Albright, J. y A. Luke, 2007, *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, Malwah, Lawrence Erlbaum.
- Ang, I., 2000, *On not speaking Chinese*, Londres, Routledge.
- Apple, M. W., 1990, *Ideology and Curriculum*, 2.ª ed., Nueva York, Routledge.
- Au, K. H., y J. M. Mason, 1983, "Cultural congruence in classroom participation structures: Achieving a balance of rights", *Discourse Processes*, vol. 6, pp. 145-167.
- Bakhtin, M., 1982, *The Dialogic Imagination*, traducido por V. Liapunov y K. Brostrom, Austin, University of Texas Press.
- Bourdieu, P., 1977, *Outline of a Theory of Practice*, traducido por R. Nice, UK, Cambridge University Press.
- \_, 1990, *The Logic of Practice*, traducido por R. Nice, UK, Polity Press.
- \_, 1998a, *State Nobility*, traducido por R. Nice, Oxford, Polity Press.
- \_, 1998b, *Practical Reason*, traducido por R. Johnson, Palo Alto, CA, Stanford University Press.
- \_, 2007, *Distinction*, traducido por R. Nice, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Bourdieu, P. y J. C. Passeron, 1990, *Reproduction in education, Society and Culture*, 2.ª ed., Beverley Hills, CA, Sage.

- Comber, B. y B. Kamler, 2004, "Getting out of deficit: Pedagogies of reconnection", *Teaching Education*, vol. 15, núm. 3, pp. 293-310.
- Darder, A. y R. Torres, 2004, *After Race*, Nueva York, New York University Press.
- Darling-Hammond, L. y J. Bransford, eds., 2004, *Preparing Teachers for a Changing World*, San Francisco, Josey Bass.
- Escobar, M., A. Fernández, G. Guevara-Niebla y P. Freire, 1994, *Paulo Freire on Higher Education*, Albany, State University of New York Press.
- Fine, M., L. Weiss, L. P. Pruitt y L. M. Wong, eds., 2004, *Off White: Readings on Power, Privilege and Resistance*, Nueva York, Routledge.
- Fraser, N., 1997, *Justice Interruptus*, Nueva York, Routledge.
- Freire, P., 1987, *Literacy: Reading the Word and the World*, Londres, Routledge.
- \_, 2005, *Education for Critical Consciousness*, Londres, Continuum.
- Gee, J. P., 2000, "Identity as an analytic for research in education", *Review of Research in Education*, vol. 20, pp. 99-125.
- Hall, S., 1993, "Culture, community, nation", *Cultural Studies*, vol. 7, pp. 349-363.
- Holland, D. y M. Cole, 1995, "Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 26, núm. 4, pp. 1-16.
- Hornberger, N. H., 2002, "Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach", *Language Policy*, vol. 1, pp. 27-51.
- Hymes, D., 1996, *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality*, Londres, Taylor y Francis.
- Kristeva, J., 1983, *The Kristeva Reader*, Nueva York, Columbia University Press.
- Kumishiro, K., ed., 2001, *Troubling Intersessions of Race and Sexuality*, Nueva York, Rowman and Littlefield.
- Ladson-Billings, G., 2005, *Culturally Relevant Teaching*, Malwah, Lawrence Erlbaum.
- Ladwig, J., 1996, *Academic Distinctions*, Nueva York, Routledge.
- Louie, K., 2002, *Theorising Chinese masculinity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Luke, A., 1992, "The body literate: Discourse and inscription in early literacy instruction", *Linguistics and Education*, vol. 4, pp. 107-129.
- \_, 1996, "Genres of power: Literacy education and the production of capital", en: R. Hasan y G. Williams, eds., *Literacy in society*, Londres, Longman, pp. 308-338.
- \_, 1997, "The material effects of the word: Apologies, stolen children and public discourse", *Discourse*, vol. 8, pp. 343-368.
- \_, 2000, "Critical literacy in Australia: A matter of standpoint and context", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 43, núm. 5, pp. 448-461.
- \_, 2004, "Notes on the future of critical discourse studies", *Critical Discourse Studies*, vol. 1, pp. 149-152.
- \_, 2007, "Pedagogy as gift", en: J. Albright y A. Luke, eds., *Pierre Bourdieu and Literacy Education*, Nueva York, Routledge, Erlbaum, pp. 67-91.
- Luke, A., J. Kale, M. Singh, T. Hill y F. Daliri, 1995, "Talking difference: Discourses on aboriginality in grade one classrooms", en: D. Corson y A. Hargreaves, eds., *Power and Discourse in Educational Organizations*, Creskill, NJ, Toronto, Hampton Press y Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Luke, A. R. Land, A. Kolatsis, P. Christie, y G. Noblett, 2002, *Standard Australian English and Languages for Queensland Aboriginal and Torres Strait Islander students*, Brisbane, Australia, Queensland Indigenous Education Consultative Body, Queens-



land University of Technology, [en línea], disponible en: [http://cli.ed.qut.edu.au/documents/Standard\\_Australian/ESL\\_report.pdf](http://cli.ed.qut.edu.au/documents/Standard_Australian/ESL_report.pdf)

Luke, C. y A. Luke, 1998, "Interracial families: Difference within difference", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 21, pp. 728-733.

\_, 1999, "Theorising interracial families and hybrid identity: An Australian perspective", *Educational Theory*, núm. 49, pp. 223-250.

\_, 2001, "Adolescence lost/Childhood regained. On early intervention and the emergence of the techno-subject", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 1, núm. 1, pp. 91-120.

Luke, A. y T. Goldstein, 2006, "Building intercultural capital: A response to Rogers, Marshall and Tyson", [Online supplement to Rogers, T., Marshall, E., & Tyson, C.A. (2006). Dialogic narratives of literacy, teaching, and schooling: Preparing literacy teachers for diverse settings], *Reading Research Quarterly*, vol. 41, núm. 2, pp. 202-224, *International Reading Association*, [en línea], disponible en: [http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.41.2.3&F=RRQ-41-2-Rogers\\_Luke.pdf](http://www.reading.org/Library/Retrieve.cfm?D=10.1598/RRQ.41.2.3&F=RRQ-41-2-Rogers_Luke.pdf)

Luke, A. y V. Carrington, 2002, "Globalisation, literacy, curriculum practice", en: R. Fisher, M. Lewis y G. Brooks, eds., *Language and Literacy in Action*, Londres, Routledge, Falmer, pp. 231-50.

McCarthy, C., 1997, *The Uses of Culture: Education and the Uses of Ethnic Affiliation*, Nueva York, Routledge.

McHoul, A., 2001, *How to analyse Talk in Institutional Settings*, Nueva York, Continuum.

McNaughton, S., 2002, *Meeting of Minds*, Auckland, Nueva Zelanda, Learning Media.

Mey, J., 1986, *Whose language?* Amsterdam, John Benjamins.

Malcolm, I. et al., 1999, *Towards more User-Friendly Education for Speakers of Aboriginal English*, Perth, Education Department of Western Australia.

Matsuda, M., C. R. Lawrence, R. Delgado y K. W. Crenshaw, 1993, *Words that Wound: Critical Race Theory, Assaultive Speech and the First Amendment*, Boulder, CO, Westview Press.

Milovich, I., A. Luke, C. Luke, R. Land y M. Mills, 2001, *Moving forward: Students and Teachers against Racism*, Melbourne, Eleanor Curtin Publishers.

Moll, L. C., C. Amanti, D. Neff, y N. González, 1992, "Funds of knowledge for teaching", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141.

Moreton-Robinson, A., ed., 2004, *Whitening Race*, Canberra, Australian Aboriginal Press.

Nieto, S., P. Bode, E. Kang y J. Raible, 2007, "Identity, community, and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era", en: Michael Connelly, Ming Fang He y JoAnn Phillion, eds., *Sage Handbook of Curriculum and Instruction*, Thousand Oaks, Sage Publishers.

Norton, B., 2000, *Identity and Language Learning*, Londres, Pearson.

Norton, B. y K. Toohey, eds., 2004, *Critical Pedagogies and Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

Omi, M., 1994, *Racial Formation in the United States*, Nueva York, Routledge.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2005, *School Factors related to Quality and Equity*, París, OECD.

Pennycook, A., 2007, *English and the discourses of colonialism*, Londres, Routledge.

Phillipson, R., 2008, "The linguistic imperialism of neoliberal empire", *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-43.

s. n. a., 2008, "Nearer to overcoming", *The Economist*, 8 de mayo, *Economist*, [en línea], disponible en: [http://www.economist.com/world/na/displaystory.cfm?story\\_id=11326407](http://www.economist.com/world/na/displaystory.cfm?story_id=11326407)

Spivak, G., 2006, *In other Words*, Londres, Routledge.

Van Dijk, T. A., 1993, *Elite Discourse and Racism*, Londres, Sage.

Voloshinov, V. I., 2006, *Marxism and the Philosophy of Language*, traducido por L. Matejka e I. Titunik, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wong, S., 2005, *Dialogic approaches to TESOL: Where the ginko tree grows*. Mahwah, NJ, Erlbaum.

Young, M. F. D., 2008, "From constructivism to realism in the sociology of the curriculum", *Review of Research in Education*, vol. 32, pp. 1-28.

---

## Referencia

Luke, Allan, "La raza y la lengua como capital en las escuelas: una propuesta sociológica para las reformas en educación lingüística", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. xx, núm. 51, (mayo-agosto), 2008, pp. 25-49.

Original recibido: marzo 2008

Aceptado: mayo 2008

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

---

