

THE POLITICS OF TEXT*

LA POLÍTICA DEL TEXTO

Alastair Pennycook

University of Technology, Sydney (UTS)

Traducción de *Andrés Felipe Olivos Vega***

Universidad Nacional de Colombia

* Este texto apareció en el libro *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction* [Lingüística Crítica Aplicada: una introducción crítica] editado por Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Mahwah, N. J., 2001.

** afov28@hotmail.com

EL CAPÍTULO ANTERIOR (cap. 3) trataba sobre enfoques críticos del estudio de la lengua que centraban su atención en el uso de esta desde una perspectiva externa, que se ocupa del modo en que opera socialmente: ¿quién hace uso de la(s) lengua(s)? ¿Cómo se transmite y reproduce el poder a través del uso de la lengua? Este capítulo se enfoca en el análisis crítico de los textos o discursos. Por un lado, varias de las preguntas de este capítulo son bastante similares a las del capítulo anterior: ¿cómo relacionamos el texto con contextos sociales y políticos más amplios? ¿Cómo se produce, transmite y difunde el poder en los actos de uso de lengua? ¿Cómo afectan las concepciones particulares de poder e ideología la manera en que miramos los textos? Además, en este capítulo hay un cambio importante al abordar el significado y el contexto: ¿cómo podemos entender las formas en que las ideologías operan a través de los textos? ¿Cómo interpretan los lectores los textos? Y, ¿qué efectos puede conllevar esta interpretación?

He decidido llamar este capítulo “La política del texto” para abarcar así el vasto campo de los enfoques críticos del análisis del discurso, que incluyen el alfabetismo crítico, el análisis crítico del discurso y la conciencia crítica de la lengua. Trato de mostrar la forma en que se conectan diferentes enfoques críticos del texto, y cómo estos orientan las preguntas cruciales del discurso, el significado y el poder. Esta discusión incluye preguntas respecto a:

- La comprensión del alfabetismo como una práctica social.
- El alfabetismo crítico como análisis textual.
- Conocimiento, ideología y discurso.
- Alfabetismo crítico en términos de acceso y conciencia.
- El alfabetismo crítico y la voz.

Luego, paso a discutir las posibilidades y limitaciones generadas por el postestructuralismo, al igual que la noción de *postlingüística*, que es una amalgama de enfoques postestructuralistas y lingüísticos del análisis textual, y finalmente lo que podría necesitar una postlingüística aplicada, en términos de un enfoque crítico de los textos.

Alfabetismo crítico

Tal como observan Luke & Walton (1994), el alfabetismo crítico puede tomar varias formas. Primero, es importante distinguir entre los conceptos de lo crítico que se relacionan más con la crítica literaria y aquellos que podrían ser vistos como formas de alfabetismo social crítico. Estos últimos estarían dentro de los intereses

de este libro (compárense los argumentos paralelos en los caps. 1, 2 y 3). Según Luke & Freebody (1997):

Aunque el alfabetismo crítico no representa un enfoque único, delimita una coalición de intereses educativos comprometidos a abarcar las posibilidades que ofrecen las tecnologías de escritura y otros modos de inscripción para el cambio social, la diversidad cultural, la equidad económica y la emancipación pública. (p. 1)

Una vez más, son evidentes las conexiones con mi perspectiva de lingüística crítica aplicada en el énfasis dado a las relaciones entre la lengua e intereses sociales y políticos más amplios, así como en el énfasis dado al cambio, la diversidad y la emancipación. Luke sugiere que, aunque los enfoques críticos del alfabetismo comparten una tendencia a entender el alfabetismo (o los alfabetismos) como una práctica social relacionada con intereses sociales y políticos más amplios, hay un gran número de tendencias diferentes, entre las que se incluyen los enfoques analíticos del texto, la pedagogía crítica basada en Freire y las tendencias feministas y postestructuralistas.

Lankshear (1997) distingue varios objetos de la crítica en el alfabetismo: una perspectiva del alfabetismo (o los alfabetismos), de algunos textos particulares, y una perspectiva de algunas prácticas sociales más amplias. Lee (1997) también esboza una distinción tripartita entre el alfabetismo crítico visto en términos de acceso, en términos de significados textuales y en términos de crítica discursiva. Al juntar los análisis de Luke, Lankshear y Lee, podemos distinguir los siguientes enfoques de alfabetismo:

- Una visión crítica general de lo que es el alfabetismo, del cual hablo como práctica social;
- Varios enfoques del análisis textual crítico, de los que hablo en términos de análisis crítico del discurso y conciencia crítica de la lengua;
- Énfasis en un mayor acceso al alfabetismo, del que hablo bajo el alfabetismo de géneros;
- Énfasis en los alfabetismos participativos basados en Freire o los enfoques pedagógicos críticos de la marginalización, de los cuales hablo en términos de pedagogía crítica y voz;
- El alfabetismo crítico como una forma de práctica postestructuralista que apunta a explorar la construcción discursiva de la realidad en distintos lugares.

Los alfabetismos como prácticas sociales

La división entre una perspectiva crítica del alfabetismo y una perspectiva “no crítica” refleja distinciones similares a aquellas de las que ya hablé en capítulos anteriores (p. ej. el cap. 3), distinciones entre las explicaciones autónomas, cognitivas y universalistas del uso de la lengua como proceso mental, por un lado, y las explicaciones de la lengua en contexto, fuertemente arraigadas a lo social, por el otro. Al alfabetismo se lo ha visto como un conjunto de habilidades aisladas: lectura y escritura, decodificación y codificación de los textos. Dentro de la lingüística aplicada y la enseñanza del inglés como segunda lengua (*TESOL —Teaching English as a second language—* en inglés), la tendencia ha sido aproximarse al alfabetismo para aprendices de segunda lengua como si este tuviese que ver solamente con procesos psicolingüísticos, con la teoría de los esquemas o con la transferencia de la primera lengua. Según esta perspectiva, el alfabetismo es simplemente la capacidad de leer y escribir, y estas habilidades son vistas como procesos cognitivos descontextualizados, autónomos y asociales, como el segundo par de habilidades dentro del enfoque de las “cuatro habilidades” para la enseñanza de segunda lengua (oír, hablar, leer y escribir).

En la enseñanza de la primera lengua esta perspectiva “autónoma” del alfabetismo está ligada a lo que se denomina *el mito del alfabetismo*, una perspectiva que le atribuye al alfabetismo muchos efectos profundos de tipo social, cultural, económico y político. Claramente, muchas veces se ve el alfabetismo con divisores absolutos entre “civilizado” y “primitivo”, “letrado” e “iletrado”. Según describe Gee (1996), en esta perspectiva:

El alfabetismo lleva al pensamiento lógico, analítico, crítico y racional, usos generales y abstractos de la lengua, actitudes escépticas y de cuestionamiento, una distinción entre el mito y la historia, un reconocimiento de la importancia del tiempo y el espacio, gobiernos complejos y modernos, democracia y mayor equidad social, una tasa criminal más baja, mejores ciudadanos, desarrollo económico, patrimonio y productividad, estabilidad política, urbanización y una menor tasa de natalidad. (p. 26)

Tal perspectiva de que el alfabetismo es por sí y en sí mismo benéfico se acerca mucho a las perspectivas de las que ya hablé (cap. 3), según las cuales el aprendizaje de “inglés estándar” de alguna manera brinda toda clase de beneficios a sus usuarios. Tal como vimos en ese contexto, no solo la noción del inglés estándar es parte de un mito, sino que también lo es la idea de que de algún modo este puede ofrecer

beneficios automáticos a sus usuarios. Los efectos del aprendizaje de una lengua o de una variedad de una lengua solo pueden entenderse dentro de un contexto más amplio de relaciones sociales y culturales. Lo mismo pasa con el alfabetismo.

Una perspectiva alternativa sugiere que no se debe ver el alfabetismo como una entidad monolítica, sino más bien como un conjunto de prácticas sociales contextualizadas. Esta perspectiva cuestiona la noción que divide tajantemente el alfabetismo y la oralidad, y enfatiza siempre los alfabetismos (como prácticas plurales y complejas) dentro de sus contextos, como *prácticas de alfabetismo* (Baynham, 1995), *alfabetismos sociales* (Gee, 1996; Lankshear, 1997; Street, 1995) o *multialfabetismos* (Cope & Kalantzis, 2000; Grupo Nuevo Londres, 1996). Street (1995) argumenta que "el alfabetismo por sí mismo no promueve el avance cognitivo, la movilidad social y el progreso: las prácticas de alfabetismo son específicas para cada contexto político e ideológico y sus consecuencias varían dependiendo de la situación" (p. 24). En el desarrollo de esta perspectiva han sido cruciales trabajos como el de Shirley Brice Heath (1983) sobre el modo en que la gente con diferente procedencia tenía formas diferentes de interpretar los textos y de participar en diversas clases de eventos de alfabetismo. Según planteaba la autora, esto tenía implicaciones importantes en la escolaridad, por cuanto los hogares de clase media tendían a reflejar más los eventos de alfabetismo del colegio que los de diferentes hogares de clase obrera que ella estudió (véase la discusión sobre Bourdieu y otros en el cap. 5). El argumento de Heath no era que los hogares debieran cambiar para encajar en las prácticas escolares sino que los colegios deberían aprender a acomodar diferentes orientaciones hacia los textos.

Una gran cantidad de trabajo sobre alfabetismo crítico, basada en estas perspectivas, ha mostrado que las problemáticas significativas del alfabetismo no tienen que ver con cómo el cerebro asimila el texto, sino con cómo el alfabetismo se relaciona con su contexto. No obstante, hay varias limitaciones en este trabajo. Mientras que la dicotomía entre lo autónomo y lo ideológico de Street dio lugar al trabajo sobre las prácticas de alfabetismo, lo ideológico aquí se mantiene sin soporte. De este modo, se procura contextualizar el alfabetismo, pero sin politizar en aras de la transformación social. Tal como sugiere Auerbach (1999), mientras que un enfoque de prácticas sociales del alfabetismo puede abrir dimensiones importantes que ignoran el enfoque autónomo y el enfoque cognitivo, este trabajo carece de una crítica al poder y de una visión de cambio. Del mismo modo, aunque el trabajo de Gee (1996) ha sido importante para poder entender el alfabetismo, cómo y por qué los niños de diferentes procedencias pueden o no tener éxito en el colegio, su

trabajo sufre de una curiosa mezcla tanto de subdeterminación como de sobredeterminación. Por un lado, el trabajo de Gee se sustenta en posturas sociales y políticas más bien vagas sobre clase y *capitalismo rápido* (Gee, 2000), que se han usado para sostener la versión de multialfabetismos de algunos representantes del Grupo Nuevo Londres como Fairclough, Kress, James Gee, Allan Luke y Carmen Luke, entre otros (véase más adelante). De nuevo, no hay una visión particular de cambio social aquí, únicamente una versión que sugiere que una niña de clase obrera, cuyo uso de la lengua estudia el autor, puede no ser capaz de evitar la labor tradicional de la industria del servicio a menos que acceda a las distintas habilidades del alfabetismo. Por otro lado, Gee (1996) relaciona su teoría de socialización del discurso primario y secundario con el trabajo de Krashen, y termina por sugerir que los discursos primarios se pueden adquirir pero no aprender. Tal como recalca Delpit (1995), “en lugar de que te encierren en «tu lugar» por tus genes, ahora estás encerrado sin esperanza en un estatus de clase baja por tu discurso” (p. 154). Entonces, esta forma de prácticas sociales de alfabetismo, muchas veces vista como el trabajo principal del alfabetismo crítico, sitúa el alfabetismo en contexto pero no logra ofrecer una crítica de aquellos contextos o una adecuada visión de cambio.

No obstante, al ligarse a una política crítica más abierta, el estudio de los contextos sociales del alfabetismo ha abierto caminos importantes para entender el modo en que el alfabetismo se relaciona con el poder, la diferencia y la disparidad; por ejemplo, tenemos el estudio crítico del alfabetismo en el sitio de trabajo (Lankshear, 1997), el rol de los materiales de lectura temprana en la escuela y en casa dentro de la socialización de los niños (Davies, 1989; Luke, 1988), las prácticas lectoras de mujeres jóvenes y adultas (Radway, 1984; Talbot, 1995; Walkerdine, 1990) o la posibilidad y la negación del acceso al alfabetismo a las mujeres. El estudio de Rockhill (1994) de mujeres hispanas inmigrantes en California señala los complejos conflictos planteados por la amenaza y el anhelo del alfabetismo:

La política de alfabetismo es un factor importante en el genocidio cultural de la gente, al igual que en la división de género de la sociedad [...] El alfabetismo tiene que ver con la opresión material, racial y sexual de las mujeres, y representa sus esperanzas de poder escapar de ella. Las mujeres la experimentan de ambas formas, como amenaza y como anhelo de entrar a un mundo que promete cambio (aprender inglés significa ir al colegio) y que debido a esto, amenaza todo lo que saben. (pp. 247-248)

Así, mientras el alfabetismo es muchas veces “el trabajo de las mujeres pero no su derecho” (p. 248), su anhelo de “ser alguien” a través de él y la amenaza que tales anhelos representan para las estructuras patriarcales de la vida de un gran número de familias deja a muchas mujeres inmigrantes en una situación conflictiva y ambigua.

Análisis crítico del discurso

La noción de los alfabetismos como prácticas sociales se relaciona con la discusión (cap. 3) sobre las formas de ver el uso de la lengua desde un análisis crítico de los contextos sociales. De cualquier modo, tal como sugerí antes, este capítulo está más enfocado en los textos mismos, y se desarrolla a través de una discusión del Análisis Crítico del Discurso (ACD), por cuanto este se ha convertido en uno de los enfoques del texto más influyentes en la lingüística aplicada. En verdad, a veces parece que el ACD es tomado como si fuese un enfoque crítico de la lingüística aplicada¹. Por tanto, dada la importancia del ACD en la lingüística aplicada, dedico aquí un espacio significativo, en primer lugar, a dar un repaso general al ACD; en segundo lugar, a discutir algunos de los intereses principales dentro del ACD; y finalmente, a una consideración del modo en que podemos ir más allá de esta importante orientación (aunque muy particular) de trabajo textual crítico. He aquí un punto central de mi argumento: a pesar de que el ACD ha abierto posibilidades bastante importantes de hacer trabajo crítico en la lingüística aplicada, también se ha vuelto otra forma de “trabajo crítico principal” que, a su vez, cierra las posibilidades de pensar en el análisis crítico del texto en modos distintos.

Fairclough & Wodak (1996) hablan de ocho enfoques diferentes del ACD, entre los que se incluyen:

- El denominado (de modo más bien impreciso) *Análisis discursivo francés* (que se refiere al trabajo de Foucault, Pêcheux y otros);
- La *Lingüística crítica*, particularmente el trabajo de Fowler, Kress, Hodge & Trew (1979) y Kress & Hodge (1979); esta se basa la lingüística sistémica funcional de Michael Halliday (1978);
- El desarrollo más amplio de esta perspectiva en la *Semiótica social* de Hodge & Kress (1988) que, entre otras cosas, enfatiza en la necesidad de sobrepasar los textos

¹ Según parece, hay una tendencia en la lingüística aplicada de hoy a regar unas cuantas referencias del trabajo de Norman Fairclough aquí y allá, y de este modo pretender que esto constituye trabajo crítico.

impresos, para explorar cómo se interrelacionan los textos con otras representaciones visuales y cómo operan las representaciones visuales por sí mismas como espacios semióticos visuales y complejos (Kress & Van Leeuwen, 1990);

- *El cambio sociocultural y el cambio en el discurso*, con el que se refieren al interés de Fairclough en el modo en que los cambios que se dan en un dominio social y cultural más amplio se ven reflejados en los cambios que se dan en las prácticas discursivas;
- *Los estudios sociocognitivos*, una categoría usada por Van Dijk para denominar cognitivamente la relación entre el uso de la lengua (discurso) y las relaciones sociales;
- *El Método histórico discursivo* de Ruth Wodak y sus colegas, el cual ha emergido particularmente en su trabajo interdisciplinario sobre el discurso antisemita en Austria (véase Wodak et ál., 1999);
- *El Análisis de lectura (Lesearteanalyse)* de Uts Maas, el cual combina el análisis foucauldiano y hermenéutico y ha puesto su atención particularmente en los discursos del nazismo;
- *La Escuela de Duisburgo*, que refiere el trabajo de Siegfried y Margret Jäger (Jäger & Jäger, 1993), influenciado por Foucault; esta se ha enfocado particularmente en los discursos del nuevo derecho en Alemania.

A pesar de que el campo de acción se amplió más allá de la frecuente inclusión de trabajos únicamente en y sobre el inglés, vale la pena anotar que esta lista sigue siendo limitadamente eurocéntrica y no incluye, por ejemplo, las formas de análisis discursivo poscolonial (véase Said, 1978).

Con base en el trabajo de Fairclough & Wodak (1996), Wodak (1996) hace una lista de los siguientes ocho principios del ACD:

1. “El ACD refiere problemas sociales”; por ello, el interés no está en el uso de la lengua por sí mismo sino en “el carácter lingüístico de los procesos y estructuras sociales y culturales” (p. 17).
2. “Las relaciones de poder son discursivas” (p. 18); o sea, en el discurso el énfasis también está en la forma en que opera el poder a través de la lengua.
3. “El discurso también constituye la sociedad y la cultura”, lo cual sugiere que, tal como vimos en la discusión de la sociolingüística, el ACD opera con la idea de que la lengua no es solamente un reflejo de las relaciones sociales, sino también parte de ellas, de hecho (re)produciéndolas en una relación dialectal.
4. “El discurso hace trabajo ideológico”; por ende, las ideologías, que son “formas particulares de representar y construir la sociedad que reproduce las relaciones

desiguales de dominación y explotación” (p. 18), se producen generalmente a través del discurso.

5. “El discurso es histórico”, lo que sugiere que siempre debemos examinar el discurso en contexto, lo cual debe incluir también el nivel intertextual en que “los discursos se conectan siempre a otros discursos que se produjeron previamente” (p. 19).
6. Necesitamos un “enfoque sociocognitivo” para explicar cómo se “median” las relaciones entre los textos y la sociedad en el proceso de producción y comprensión (p. 19).
7. “El análisis discursivo es interpretativo y explicativo” (p. 19) y usa una “metodología sistémica” para relacionar los textos con sus contextos. Fairclough explora estos niveles de lo descriptivo, interpretativo y explicativo con mayor profundidad (1992, y véanse los siguientes).
8. El ACD es un “paradigma científico socialmente comprometido” que intenta intervenir y cambiar lo que está ocurriendo en contextos particulares.

Tabla 1. Dos dominios diferentes del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

El poder y las interacciones lingüísticas	El poder y el significado
Análisis del control sobre los temas, las interacciones, el cambio de tema, etc.	Análisis de la realización lingüística de la ideología.

A grandes rasgos, es posible distinguir dos tipos de análisis (véase la Tabla 1). El primero tiene que ver con el modo en que se producen las relaciones de poder entre los participantes de las conversaciones. Así, por ejemplo, a través del análisis de las interacciones entre estos participantes, uno puede mostrar que “los temas se introducen y cambian únicamente por el participante dominante” (Fairclough, 1992b, p. 155). Esta clase de análisis del modo en que el poder determina quién habla, acerca de qué y durante cuánto tiempo, ha dado un mayor énfasis al trabajo sobre lengua y géneros. El segundo énfasis está en el contenido más que en la estructura de los textos, y tiene que ver con las formas en que las ideologías son (re)producidas a través de los discursos. El argumento básico de Fairclough (1995) señala que *la meta del Análisis Crítico del Discurso es desnaturalizar las ideologías que se han naturalizado*. Las ideologías, según explica, son representaciones particulares de algún aspecto del mundo (las cuales podrían representarse de modo alternativo) que pueden estar asociadas a alguna “base social” particular. Tales ideologías se han naturalizado, “desasociado [...] de su base social particular” (p. 35). Así que lo que nosotros asumimos como conocimiento previo o sentido común de hecho son

siempre representaciones ideológicas; es decir, lo que asumimos como conocimiento común diario de hecho es siempre la visión particular del mundo (ideología) de un grupo social particular.

La meta del ACD es evidenciar estos sistemas y representaciones ideológicas y mostrar cómo se relacionan con el orden social más amplio. Por tanto, el Análisis Crítico del Discurso pretende investigar los discursos “partiendo de las estructuras sociales que los determinan y sus efectos en estas estructuras” (Fairclough, 1995, p. 36). Esto puede hacerse porque Fairclough asume, controversialmente (según admite), “que hay una relación uno a uno entre las formaciones ideológicas y las formaciones discursivas” (p. 40). Un énfasis en el control de las conversaciones necesita únicamente una concepción bastante rudimentaria de poder (y también bien circular: aquellos con poder controlan las conversaciones y aquellos que controlan las conversaciones tienen poder), mientras que este segundo énfasis en la ideología requiere una cadena de relaciones mucho más compleja; las posiciones ideológicas pueden ser descubiertas en los textos; las ideologías son visiones (conciliadas) de grupos sociales particulares; esos grupos que frecuentemente logran promover su posición ideológica, al punto que se naturaliza, son capaces de hacerlo debido a su poder social; y por tanto, a través de la reproducción de sus ideologías, son capaces de reproducir las relaciones sociales de poder.

Así pues, Fairclough (1992b) habla del discurso como un “modo de práctica política e ideológica”:

El discurso como práctica política establece, sostiene y cambia las relaciones de poder, y las entidades colectivas (clases, bloques, comunidades, grupos) en las que se obtienen dichas relaciones. El discurso como práctica ideológica constituye, naturaliza, sostiene y cambia los significados del mundo desde diversas posiciones en las relaciones de poder. (p. 67)

En una serie de libros y artículos, Fairclough (1989, 1992b, 1993, 1995) ha desarrollado y aumentado esta visión del ACD. Probablemente, el elemento más conocido de su trabajo es el desarrollo de lo que él llama su modelo “tridimensional” del ACD (1995, p. 98), en el que incorpora los procedimientos analíticos de descripción, interpretación y explicación, en un nivel; en otro nivel, incorpora los diferentes niveles del texto, la producción y recepción textual, y un contexto sociopolítico más grande. Tal como observan otros que se han servido de este modelo (véase Janks,

1997), usarlo flexiblemente (en vez de usarlo de modo lineal) permite múltiples puntos de entrada a los textos y sus contextos.

Recientemente, dentro del ACD, se ha elaborado una gran cantidad de trabajos de mucho impacto, que además son controversiales; por un lado, están los análisis de Fairclough (1993, 1995) de la mercantilización del discurso público y los cambios en el modo en que se publicitan los cursos y trabajos en universidades británicas; por otro lado, están los análisis de Wodak (1996) de entrevistas doctor-paciente y de reuniones del consejo directivo escolar, además del trabajo de Van Dijk (1993) sobre el racismo en debates políticos. El trabajo de Fairclough, Wodak, Van Dijk y otros ha hecho posible un análisis textual más politizado. Finalmente cubrimos por completo la agenda del análisis del discurso. Además, queda claro que un buen número de estos rasgos tiene mucho en común con la imagen general que he estado construyendo de la lingüística crítica aplicada. Entre estos rasgos tenemos una visión politizada de la lengua, un compromiso con el trabajo académico que priorice su política, un intento por esbozar las conexiones que hay entre las microrrelaciones de la lengua y las macrorrelaciones de la sociedad, y una creencia de que tal trabajo puede causar un cambio social. Al mismo tiempo, este trabajo postula problemáticas claves para la lingüística aplicada crítica respecto a las formas en que se relacionan el poder, el texto y el significado. Para lograr entender estos asuntos, hablo aquí de ellos detalladamente (para tener un resumen, véase la Tabla 2).

Tabla 2. Asuntos centrales del Análisis Crítico del Discurso (ACD)

Pretensión de cientificidad	¿El ACD puede estar interesado en distinguir entre verdad y falsedad en el discurso (representaciones ideológicas o no ideológicas)?
Orden y desorden	¿El discurso está ordenado o desordenado por el poder? ¿La meta del ACD es restablecer el orden o desestabilizarlo?
Base material de la ideología	¿La ideología (o el discurso) es el producto derivado del poder social y económico? ¿La meta del ACD es encontrar en la lengua relaciones de poder dadas de antemano?
Producción y recepción	¿Los significados están en los textos o sólo en sus interpretaciones? ¿Cuál es el estatus de la lectura que hace el ACD de un texto?

Ideología, discurso, verdad y poder

Dos de los términos principales que han emergido en la discusión del ACD son *discurso e ideología*. Generalmente, Fairclough, Wodak, Van Dijk y otros dentro del

ACD emplean el término *discurso* en el sentido lingüístico, entendido como lengua en uso, e *ideología* como un marco particular de conocimiento que está sujeto al poder social y que puede manifestarse en la lengua. De este modo, la meta del analista crítico es buscar manifestaciones ideológicas en el discurso. Para aquellos enmarcados en la lingüística, este enfoque tiene sentido. Para ellos, la lengua y el discurso son elementos que necesitan relacionarse con asuntos más amplios, tales como la sociedad y la ideología. Pero para los teóricos culturales y críticos en general un mayor punto de debate no ha consistido en relacionar el discurso con la ideología, sino más bien en escoger entre los dos como términos que compiten entre sí. Tal como Mills (1997) sugiere, “para todos los teóricos culturales y críticos ha habido una gran dificultad teórica al decidir si hacer uso del trabajo que está elaborado alrededor de la noción de ideología o el trabajo que se refiere al discurso” (p. 29). Tal como sugerí en un intento previo por lidiar con estos temas (Pennycook, 1994c), la cuestión aquí no es de terminología, sino que tiene que ver más bien con las preguntas claves sobre el poder, la verdad y el significado.

El ACD no ha desambiguado las dos posiciones (*discurso e ideología* en oposición a *discurso o ideología*); generalmente procura una mezcla ecléctica de posiciones sobre el discurso y la ideología (véase la discusión de Habermas y Foucault, en Wodak, 1996). Ya que estas posiciones diferentes se derivan de posiciones muy distintas sobre la lengua, es importante poder distinguir entre una idea del discurso desde la lingüística y una idea desarrollada en oposición al concepto de ideología. Foucault no concibe el discurso como un texto o una agrupación de signos, sino como “algo que produce algo más (una emisión, un concepto, o un efecto), no algo que existe por sí mismo y de sí mismo, y que puede analizarse aisladamente” (Mills, 1997, p. 17). Los discursos están unidos al poder, el conocimiento y la verdad de modo indeleble, pero no representan ni tampoco afectan la verdad o el conocimiento, bajo los intereses de poderes dados de antemano (como muestran varias versiones de ideología); en cambio, producen el conocimiento y la verdad (o sea, tienen efectos en el conocimiento y la verdad). Foucault (1980b) rechaza de manera explícita el uso de la ideología a favor del discurso. En verdad, tal como señala Mills, “mucho del trabajo de Foucault sobre discurso ha sido una discusión abierta respecto al término *ideología*, y en cierta medida el término *discurso* ha sido concebido respecto a la definición de *ideología* y como respuesta a esta definición” (p. 32).

La primera objeción de Foucault (1980b) a la noción de *ideología* es que esta “se encuentra virtualmente opuesta a algo que se entiende como verdad” (p. 118). No es que el trabajo del ACD no sea consciente del problema de sus pretensiones de

la verdad sino que, al adherirse a una visión tradicional de ideología, parece tener pocas formas de escapar de este dilema. Así, por ejemplo, Wodak (1996) sugiere que las ideologías son “por lo general (aunque no necesariamente) construcciones falsas o infundadas de la sociedad” (p. 18). Tal como Patterson (1997) sostiene, es en tales pretensiones que “el análisis crítico del discurso tiene una posición un tanto contradictoria” porque “si se desacredita la pretensión positivista de apropiarse de la verdad, resulta un poco raro que como analista crítico debiera sentirme libre de asumir que la verdad respecto a las operaciones ideológicas está a mi alcance” (p. 426). Pero, en efecto, la mayoría del trabajo del ACD es incapaz de salirse de este dilema precisamente porque se encuentra dentro de un modelo modernista emancipatorio del conocimiento y del mundo, y por tanto, continúa usando modelos de significación positivistas, racionalistas o de la ilustración. A continuación, analizo estos problemas, examinando, en primer lugar, la pretensión de cientificidad del ACD; en segundo lugar, la posibilidad de un *orden* ideal fuera del *desorden* del discurso; en tercer lugar, la cuestión de la base material de la ideología; y finalmente, las problemáticas de producción y recepción de los textos.

Pretensiones del conocimiento y la verdad

El problema de la verdad y la falsedad tiene una larga historia con relación a los discursos modernistas del marxismo, y particularmente, respecto a sus pretensiones de ser una ciencia. Un modo común de abordar esta dicotomía entre verdad y falsedad es a través del antiguo dogma marxista de la ciencia verdadera versus la no-ciencia falsa. Tal como sugerí (cap. 2), una de las problemáticas principales con las que tenemos que lidiar en la LAC es la forma en la que planteamos las preguntas sobre el conocimiento. Hay quienes afirman el estatus científico de la lingüística aplicada y con ello la excluyen del dominio político. Por otro lado, hay quienes argumentan que la toma de una postura política no conlleva ser menos científico; entre estos hay varios de los practicantes del ACD. De este modo, muchos de estos autores están comprometidos con una empresa racionalista y científica. Wodak (1996) describe el ACD como un “paradigma científico socialmente comprometido” (p. 20) y Kress (1990) resume la visión de los practicantes del ACD al insistir en que “a pesar de que su actividad esté comprometida políticamente, esta es sin embargo apropiadamente científica, tal vez aún más por ser consciente de su propia postura política, ideológica, y ética” (p. 85). Este intento de hacer una construcción científica alrededor del ACD emerge también en el modelado y la sistematización particular que se evidencia en el trabajo de Fairclough (1989, 1992b, 1995).

El problema que veo en esta postura es que parece que le falta un elemento autorreflexivo y que no logra problematizar el estatus de conocimiento científico. La noción de discurso de Foucault, en cambio, ve esta pretensión de ciencia justamente en la clase de combinación de poder y conocimiento que hace parte del problema. Foucault no se interesaba principalmente en la verdad, sino en las *pretensiones de la verdad*, en el efecto que causa hacer pretensiones del conocimiento. Lo importante aquí, según Foucault (1980b), no es construir una categoría de conocimiento científico que pueda luego afirmar un monopolio sobre la verdad, sino más bien ver “cómo se producen históricamente los efectos de la verdad dentro de discursos que en sí mismos no son ni verdaderos ni falsos” (p. 118). Es más, Foucault sugiere que nos preguntemos “¿uno qué tipos de conocimiento quiere descalificar en el momento en que pregunta «¿es ciencia?»?” (p. 85). Entonces, esta posición toma en serio lo que podríamos llamar la política del conocimiento. Sugiere que no podemos simplemente intentar construir una ciencia políticamente correcta y que, en cambio, debemos cuestionarnos no solo sobre nuestra visión política de la sociedad, sino también acerca de nuestra visión política del conocimiento. Finalmente, esto sugiere que la aseveración de Kress de que el ACD es más científico por ser consciente de su propia política se queda a medias, desafortunadamente, por cuanto es en estas pretensiones de científicidad, y en las pretensiones de la verdad que la acompañan, que el ACD muestra estar ciego ante la política del conocimiento.

Orden y desorden

En el trabajo de Fairclough y Wodak surge una extraña contradicción que deja un poco más claras estas preocupaciones sobre la verdad y la falsedad, la ideología y el discurso. Wodak (1996) está interesada principalmente en mostrar cómo ocurren “los desórdenes del discurso”. Basándose, según dice, en la noción foucauldiana de los órdenes del discurso (claramente el título de su libro, *Los desórdenes del discurso*, retoma el término de Foucault), analiza cómo

Los desórdenes en el discurso resultan de las brechas entre distintos mundos cognitivos que no son lo suficientemente coincidentes: los abismos que separan a las personas que están dentro de las que están fuera, a los miembros de las instituciones de los clientes de aquellas instituciones, y a las élites del ciudadano normal que no se ha iniciado en los misterios de la lengua y la vida burocrática. (p. 2)

Ella está interesada en cómo, “a través de un análisis de los microdiscursos, es posible indicar la medida en que los participantes de las interacciones se aproximan o se alejan del entendimiento mutuo” (p. 7). De este modo, para Wodak el interés está en cómo ocurren los desórdenes del discurso (las formas en que la lengua se vuelve opaca, las formas en que la gente no logra entenderse entre sí) en varios entornos institucionales. El análisis crítico del discurso, según esta postura, es el análisis de los discursos “que están ‘distorsionados’ por el poder” (p. 17).

Entonces, según la postura de Wodak, tenemos un *orden* ideal que se distorsiona por el poder y que se vuelve *desorden*. La tarea del analista crítico es detectar tales desórdenes, intervenir y hacer que las interacciones vuelvan a su estado de orden. La visión general de que el poder distorsiona la comunicación, y genera así una forma de *discurso desordenado*, es común en mucho del ACD. Kress (1990), por ejemplo, sugiere que “un efecto del poder es alejarse de la representación relativamente clara y concisa, pues esta deforma la comunicación” (p. 90). Así, según esta postura, el poder es externo a la comunicación y causa que lo que de otro modo podría ser transparente se torne turbio y “deformado”. Van Dijk (1993b) sostiene que el ACD “implica una crítica política a aquellos responsables por su perversión en la reproducción de la dominación y la desigualdad” (p. 253). De esta forma, se vuelve perversión. Por tanto, estos enfoques parecen compartir una creencia en una forma de la verdad, un discurso ordenado, apropiadamente formado (no deformado), no pervertido, normal. Sin duda, esta es una noción seductora, por cuanto cuenta con la idea de que el ACD no solo puede mostrar cómo se construye una formación ideológica particular, sino que puede ayudarnos a retornar al discurso normal, ordenado y no pervertido.

Al pasar a la noción de Fairclough de los órdenes del discurso, que también está relacionada de modo explícito con la formulación de Foucault, es claro que la idea es bastante distinta. La noción de los órdenes del discurso se usa como un orden superior de limitaciones en el discurso. Un orden del discurso “es realmente un orden social visto desde una perspectiva específicamente discursiva, en términos de aquellos tipos de práctica dentro de los cuales se estructura un espacio social y que son de carácter discursivo” (Fairclough, 1989, p. 29). Los órdenes del discurso son el equivalente discursivo del orden social, y por tanto, justo como el orden social es un contexto de relaciones sociales desiguales, del mismo modo los órdenes del discurso son un contexto de ordenamiento desigual de los discursos. Así:

La forma en que se estructuran los discursos en un orden del discurso dado y la forma en que estas estructuraciones cambian a través del tiempo se determinan por relaciones de poder cambiantes, a nivel de una institución social o de la sociedad en general. A estos niveles el poder tiene la capacidad de controlar los órdenes del discurso; un aspecto de dicho control es de tipo ideológico, asegurar que los órdenes del discurso se armonicen ideológicamente de modo interno o (a nivel social) entre sí. (p. 30)

Así que lo que se considera ordenado en el discurso, en términos de interacciones o en términos de conocimiento previo, puede entenderse como parte de un sistema superior de “posiciones y prácticas ideológicas” (Fairclough, 1995, p. 35).

Entonces, es importante anotar que para Fairclough el problema no es que el desorden sea un estado pervertido y el orden sea un estado preferido. Para él, los órdenes del discurso son parte de lo que mantiene las estructuras sociales desiguales en su lugar. De hecho, parece que lo que Fairclough refiere como *órdenes del discurso* u *ordenamiento* (que es la forma en que el discurso reproduce el poder a través de formas naturalizadas de interacción y a través de ideologías naturalizadas como sentido común) Wodak lo llama *desórdenes del discurso*. Para Fairclough, el problema son los órdenes impuestos de la sociedad capitalista; para Wodak, el problema es el desordenamiento institucional del orden. Los órdenes de Fairclough son los desórdenes de Wodak. Creo que ambas posturas sugieren problemas conceptuales, y que la existencia de dichas posiciones contradictorias en enfoques del ACD aparentemente similares es producto de una mezcla más bien extraña de eclecticismo teórico y modernismo irreflexivo.

Para Wodak (1996), la noción de orden del discurso parece ser un estado preferible de las cosas. Su libro muestra el modo en que surgen los desórdenes del discurso en entornos institucionales. Su meta es criticarlos e intervenir de modo que puedan corregirse. En la introducción de su libro, Wodak refiere a Foucault y a Habermas como fuentes de su “sociolingüística del discurso”. Habermas es heredero de una línea particular de teoría crítica que se deriva de la Escuela de Frankfurt (caps. 1 y 2) y puede ser visto como modernista emancipatorio tradicional, pues argumenta que los sistemas de pensamiento racional y tecnológico han invadido (colonizado) la “cotidianeidad”, y que deberíamos procurar una “situación de habla ideal” mucho más racional. Tal como explica McCarthy (1978), la postura de Habermas se basa en el “consenso racionalmente motivado”, o sea en la idea de que “el análisis pragmático universal de las condiciones del discurso y el consenso racional muestran que estas condiciones dependen de la suposición de

una «situación ideal de habla», situación que se caracteriza por la igualdad efectiva al asumir roles en el diálogo” (p. 325). Habermas (1998) ve esta forma de filosofía crítica como el “guardián de la razón”. Su postura se sustenta en la posibilidad de “la racionalidad comunicativa” que

está expresa en la fuerza unificadora del discurso que busca el entendimiento; esto asegura una cotidianeidad compartida (de forma intersubjetiva) por los hablantes participantes y, de este modo, asegura también el horizonte dentro del cual todos pueden referirse al mismo mundo objetivo. (p. 315)

Esta forma de teoría ha sido muy útil como parte de la crítica a los problemas del desarrollo actual que tiene la vida social bajo el estandarte de la modernidad, del positivismo en las ciencias sociales y de las formas en que algunos tipos de conocimiento colonizan a otros. Pero la creencia de Habermas en que el problema es la distorsión de la modernidad, en que debemos seguir creyendo en las posibilidades de la racionalidad, la ilustración, las situaciones de habla ideales y las posiciones fuera de la ideología, hace que sus ideas sean difíciles de usar en el tipo de lingüística aplicada crítica que estoy tratando de desarrollar aquí. Su “ansiedad postmarxista, masculina y modernista acerca del orden, de la organización y de mantener todo en su lugar asignado (en especial las mujeres, tal vez)” (Threadgold, 1997, p. 112) no encaja muy bien con la clase de práctica problematizante por la que abogo aquí. Sin embargo, Wodak (1996) sigue el interés de Habermas por superar “sistemáticamente la comunicación distorsionada” (p. 28). El poder distorsiona la comunicación real y el discurso ordenado. Por tanto, Wodak está interesada en el modo en que “la distorsión del discurso” lleva a “los desórdenes del discurso” (p. 15).

Además, deja claro que hay un espacio ideal fuera de la ideología, dado que el ACD “no afirma que todos los discursos son ideológicos” (pp. 18-19):

La comunicación no distorsionada surge de la habilidad que tiene cada hablante (comunicativamente competente) de probar vigorosamente la justificabilidad de cada pretensión de validez que enfrente, al redimirla discursivamente [...] Por el contrario, la comunicación sistemáticamente distorsionada ocurre cuando las normas pragmáticas universales de la situación de habla ideal se subordinan a intereses privilegiados, lo cual produce relaciones asimétricas de poder y resulta en un falso consenso sobre las pretensiones de validez hechas. (p. 30)

Pero considero que esta postura de que hay un lugar fuera del poder, fuera de la ideología y fuera del discurso, que es neutral o libre de algún modo, un lugar de discurso ordenado y armonía (incluso si se propone como una meta utópica), es parte de la creencia racionalista europea en una clase de “ilustración” que presentan sus formas de pensamiento.

Por el contrario, mi postura es que no hay forma de escapar de las cuestiones del poder, de la ideología o del discurso. Algunos (tanto Wodak como Fairclough, por ejemplo) ven esto como una perspectiva increíblemente pesimista y relativista (no hay esperanza de cambio, todos estamos atrapados en los juegos de la lengua, y no hay posibilidad de decidir la verdad de una posición). Tal como deja claro Fairclough (1995) en la introducción de su libro, él es inflexible acerca de la importancia de oponerse a lo que él ve como relativismo postestructuralista; en cambio, insiste en que “no deberíamos sentirnos avergonzados de hacer juicios sobre la verdad” (p. 19). Por el contrario, yo creo que, entre más postestructuralista, el punto de vista presenta una posición más compleja, sutil y reflexiva, no un relativismo intolerable. Pretender otra cosa es pretender que la posición que uno tiene sobre el conocimiento de algún modo pueda decidir por los demás lo que es verdad. Y creer que no hay forma de escapar de la ideología, el discurso o la lengua no es un relativismo desalentador. Luego, la lucha tiene que seguir dentro de nuestras culturas, discursos o visiones del mundo, sin afirmar una verdad objetiva fuera de ellas. Según lo expresa Allan Luke (1997b), “el análisis crítico del discurso es una práctica política situada, una herramienta para generar interpretaciones y para construir lecturas, ninguna de las cuales es neutral o fuera de contexto” (p. 349).

¿Qué hay de la visión de Fairclough de los órdenes del discurso? Al igual que Wodak, Fairclough (1989) prueba una mezcla ecléctica de posturas sobre el discurso. Hay veces en que su visión del ACD parece reflejar la noción habermasiana de una situación ideal de habla, como por ejemplo, en su distinción entre *inculcación* —“el mecanismo de los portadores de poder que desean preservar su poder”—; y *comunicación* —“el mecanismo de emancipación y lucha contra la dominación” (p. 75)—. Además, su distinción tripartita entre *descripción*, *interpretación* y *explicación* parece ser el eco de la visión tripartita habermasiana del *conocimiento técnico*, *interpretativo* y *emancipatorio* (cap. 2). Pero en general, Fairclough parece estar defendiendo no tanto la noción de discurso ordenado como meta, sino más bien como la manifestación lingüística de las formas capitalistas del poder.

Al tomar prestado el concepto de Foucault de los órdenes del discurso (con el cual Foucault se refería a las formas en que las instituciones se protegen de la

amenaza de los discursos, a través de la exclusión) y utilizarlo para referirse al discurso en su sentido lingüístico, Fairclough (1995) disminuye la fuerza de la noción de Foucault. En algunos casos ha tratado de usar ambas, al proponer que *discurso*, como un sustantivo abstracto, se refiere al “uso de la lengua concebido como una práctica social” y que *discurso*, como un sustantivo contable, se refiere a “las formas de significar la experiencia desde una perspectiva particular” (p. 135). Gee (1996) ha pretendido una distinción similar entre el discurso con *d* minúscula y el Discurso con *D* mayúscula, distinción en la que el primero es similar al sustantivo abstracto *discurso* de Fairclough (lengua como práctica social) y el segundo es similar al sustantivo contable *discurso* de Fairclough (una visión particular del mundo). Pero ninguna de estas distinciones es simple o corta. En segundo lugar, y más importante, al presentar los órdenes del discurso como “determinados por las relaciones cambiantes de poder, a nivel de la institución social o de la sociedad” (Fairclough, 1989, p. 30), Fairclough nos devuelve a la construcción materialista de las relaciones de poder en las que lo socioeconómico determina lo discursivo. De este modo, aunque podríamos suponer que la meta de Fairclough debe ser reemplazar los órdenes del discurso con los desórdenes del discurso, al contrario del intento de Wodak por reemplazar el discurso desordenado con el discurso ordenado, lo que Fairclough debe perseguir al final es un *orden alternativo*, o sea, un orden social en el que el capital no determina el orden del discurso. Así, mientras Wodak critica el desorden con el fin de mostrar el camino hacia el orden, Fairclough critica cómo trabaja un orden para proponer el modo en que podría ser un orden preferible. Y a este punto, necesitamos volver una vez más a las preguntas sobre la relación entre la lengua, la cultura y el discurso, y las relaciones sociales y económicas.

La base no material del discurso

La segunda objeción de Foucault (1980b) a la noción de ideología es que “esta está en una posición secundaria relativa a algo que funciona como su infraestructura, como su determinante material, económico” (p. 118). Entonces, lo que él objetaba era la idea de que la ideología es el producto de otros factores sociales y económicos. Por supuesto, al igual que no debe ser contrastada con la verdad, la noción de ideología no debe usarse de este modo. Pero Foucault aboga por alejarse de esta clase de pensamiento. Ya hablé de esta problemática (caps. 1, 2 y 3), cuando sostuve que para desarrollar una versión más productiva y dinámica de lingüística aplicada crítica necesitamos escapar de las barreras del determinismo neomarxista estructuralista, con lo cual me refiero a la tendencia de fijarse en sistemas de poder

a gran escala que se basan (únicamente) en las relaciones de desigualdad de clases, por un lado, y que determinan la lengua y la ideología, por el otro. Tal como sugerí (al final del cap. 3), esta también es la razón de que prefiera ver el colonialismo y el postcolonialismo en otros términos distintos al económico y al político.

En algunos de los enfoques del ACD o en otras discusiones críticas sobre educación hay riesgo de que simplemente se conecte el poder con los *grupos dominantes*. De acuerdo con Van Dijk (1993b), el ACD lidia con “las dimensiones discursivas del abuso del poder, y la injusticia y desigualdad que de él resultan” (p. 252). De este modo, el poder para Van Dijk “involucra *control*, de (los miembros de) un grupo sobre (los miembros de) otros grupos” (p. 252). Para Van Dijk, aquí es donde el discurso se une al poder y la cognición, dado que el control es una cuestión de “cognición social” y dado también que “manejar la mente de otros es en esencia una función del texto o del habla” (p. 254). Es importante tanto en el ACD como en otras áreas del trabajo crítico que el poder no se asuma ni se ubique únicamente en “los grupos dominantes”, ni que “manejar las mentes de otros” se tome como un producto directo de las ideologías textualmente codificadas de los grupos dominantes.

Para Fairclough (1989), la conexión entre lengua y poder se da de este modo: “Las ideologías se conectan estrechamente con el poder” porque reproducen las convenciones estándar que están ya unidas al poder, y porque legitiman “las relaciones sociales y las diferencias de poder existentes”. Las ideologías también “están estrechamente conectadas con la lengua, porque usar la lengua es la forma más común de comportamiento social” (p. 2). Así, dado que las ideologías siempre se conectan (según esta postura) con el mantenimiento de las relaciones desiguales de poder, y dado que las ideologías por lo general se expresan en su mayoría en la lengua, es en la lengua donde debemos buscar el medio a través del cual se mantiene el poder. Tal como lo sugerí, el problema con esto es que sitúa el poder como una entidad dada de antemano y mantenida a través de las operaciones ideológicas de la lengua. Harland (1987) sugiere que esta actitud frente a las relaciones materiales, la verdad y la falsedad, es una faceta particular de lo que él ve como la erudición pragmática anglosajona, que prevalece particularmente en la Gran Bretaña y los Estados Unidos, y muy a menudo en desacuerdo con las orientaciones *superestructurales* de los estudios hechos en países como Francia.

La noción del poder de Foucault es muy diferente. El poder se convirtió en un aspecto principal del trabajo de Foucault, no como una especie de ente homogéneo ligado a la clase, el estado, la soberanía o la cultura, sino como algo que opera cons-

tantamente en la gente y a través de ella. Tal vez es aún más importante el hecho de que Foucault (1991) veía el poder no como una totalidad dada de antemano, que explica cómo pasan las cosas, sino más bien como "eso que debía explicarse" (p. 148). Hay muchas dimensiones en esta visión del poder (Tabla 3). Primero que todo, el poder no es algo que se apropie o se posea, sino más bien algo que opera a través de la sociedad. Para Foucault (1980a), el poder no es el control institucional de los ciudadanos dentro de un Estado, ni un modo de control ideológico, ni siquiera "un sistema general de dominación ejercido por un grupo sobre otro" (p. 92); por el contrario, el poder se refiere a la "multiplicidad de relaciones de fuerza inherentes a la esfera en la cual operan estos grupos" (p. 92). De este modo, "el poder no es algo que se adquiera, se retenga o se comparta, algo de lo que uno se agarre o que le permita escabullirse; el poder se ejerce desde puntos innumerables, en la interacción de relaciones desiguales y móviles" (p. 94). Segundo, un aspecto de esta visión del poder es que este no tiene ubicación final, "no debe buscarse en la existencia fundamental de un punto central" (p. 93), bien sea en las relaciones sociales y económicas, el poder de la soberanía o el poder del Estado. El poder opera en todas partes.

Tercero, las relaciones de poder no están fuera de otras relaciones (p. ej. el conocimiento o el sexo) sino que son parte de ellas, de "los efectos inmediatos de las divisiones, las desigualdades y los desequilibrios que ocurren" (p. 94) en toda clase de relación. Por tanto, el poder no controla desde fuera; no es algo ligado únicamente a la coerción o a la represión, sino más bien algo que habita en nuestras interacciones: "El poder viene de abajo, o sea que no hay una oposición binaria que abarque todo, entre gobernantes y gobernados, en la raíz de las relaciones de poder" (p. 94). Esto se conecta con otra observación crucial, en cuarto lugar, a saber, y es que no hay posición fuera del poder y no hay posición desde la que uno pueda llegar a la "verdad" fuera de las relaciones de poder, dado que

La verdad no está fuera del poder, ni falta dentro de él [...] La verdad es una cosa de este mundo. Se produce sólo por virtud de formas múltiples de restricción. Y esta induce efectos regulares de poder. Cada sociedad tiene su régimen de la verdad, su "política general" de la verdad, o sea, los tipos de discurso que acepta y que hace funcionar como verdaderos. (Foucault, 1980b, p. 131)

Quinto, también debe entenderse que el poder está siempre ligado a la resistencia: "Donde hay poder, hay resistencia" (Foucault, 1980a, p. 95).

Un sexto punto es que el poder no es solo represivo, sino también productivo; sería “algo frágil si su única función fuera reprimir”; “lejos de impedir el conocimiento, el poder lo produce” (Foucault, 1980b, p. 59). Y así nos conectamos con el séptimo punto crucial: la conexión entre el poder y el conocimiento. Pero este punto necesita entenderse en el contexto de la concepción de poder que ya se discutió. El problema no es que algunas personas sean poderosas (que tengan poder) y que por tanto sean capaces de controlar y manipular el conocimiento (que es la versión de poder y conocimiento que opera en versiones más bien crudas de marxismo e ideología); en cambio, el punto es que “el poder y el conocimiento se implican entre sí directamente” (Foucault, 1979, p. 27).

Debemos parar, de una vez por todas, de describir los efectos del poder en términos negativos: “excluye”, “reprime”, “censura”, “abstrae”, “oculta”, “disimula”. De hecho, el poder produce; produce la realidad, produce los dominios de los objetos y los rituales de la verdad (p. 194).

Finalmente, nos acercamos más a la conexión con la lengua, pues “es en el discurso que se unen el poder y el conocimiento” (Foucault, 1980a, p. 100).

Tabla 3. Foucault y el poder

<i>Dimensiones de la visión de Foucault del poder como “eso que debe explicarse”</i>
El poder no es algo que se posea o se apropie sino más bien algo que opera a través de la sociedad.
El poder no tiene una ubicación final ni un origen.
Las relaciones de poder no están fuera de otras relaciones sino que son parte de ellas.
No hay posición fuera del poder y no hay posición desde la que uno pueda llegar a la verdad afuera de las relaciones de poder.
El poder está siempre ligado a la resistencia. Donde hay poder, hay resistencia.
El poder no es sólo represivo, sino también productivo.
Es en el discurso que se unen el poder y el conocimiento.

No sorprende que esta versión de poder no encaje muy bien con los teóricos críticos tradicionales. Al seguir la línea de Teoría Crítica, Habermas ve en el trabajo de Foucault un relativismo peligroso e irracional que va en contra de las posibilidades emancipatorias. Claramente, aquí hay una gran ruptura entre la posición modernista crítica, que ve la emancipación en términos de una revelación racional de la verdad que la ideología oscurece, y el entendimiento foucauldiano de la verdad, no como lo que el poder oscurece sino como lo que el poder produce. Tal como ya

vimos (cap. 2), Fairclough (1989, 1992b, 1995) tiende a mostrar una interpretación bastante ortodoxa y marxista del poder, una versión del poder basada en una crítica al capitalismo. Señala que "los abusos y contradicciones de la sociedad capitalista que ocasionaron la teoría crítica no han disminuido, como tampoco lo han hecho las características de la práctica discursiva dentro de la sociedad capitalista que ocasionaron el análisis crítico del discurso" (1995, p. 16). Luego pasa a exponer que la "mayoría del análisis se da en las relaciones sociales de dominación *dentro de un sistema social* que es capitalista, y que es dominado por las relaciones de clase (aunque no sea reducible a ellas)" (p. 18).

Mi problema aquí no es que Fairclough se preocupe por la clase sino que en su argumento asume a priori que el capitalismo y la clase forman los mayores modos de opresión en nuestras vidas. Es esta clase de materialismo estructural (con el que me refiero al énfasis en las estructuras generales del poder que se producen en condiciones materiales) al que se opone el interés postestructuralista en la cultura y el discurso. En lugar de partir de un análisis sociológico, dado de antemano, del poder en el que podamos basar el análisis de la lengua y la ideología, la postura de Foucault requiere que el poder sea *eso que debe explicarse*; y en especial, que no haya análisis del poder previo al análisis de la lengua. Según creo, esta es una forma crucial de pensar el análisis discursivo: si asumimos que el poder ya está sociológicamente definido (o sea, mantenido por los grupos dominantes) y vemos que nuestra tarea es usar el análisis lingüístico de los textos para mostrar cómo se usa ese poder, nuestra tarea nunca será de exploración, solo de revelación. Por otro lado, si estamos preparados para ver el poder como eso que debe explicarse, entonces nuestro análisis del discurso procurará explorar cómo puede operar el poder en lugar de demostrar su existencia.

Producción y recepción

Finalmente, hay una problemática crucial en el análisis crítico del texto que tiene que ver con cuestiones de producción y recepción textual. A pesar de que el modelo de Fairclough incluye un análisis de los procesos de producción y recepción de los textos, se presta poca atención a estos procesos en su trabajo. En parte de su trabajo más destacado, como el análisis de los cambios en la forma en que las universidades hacen publicidad a sus cursos y trabajos (1993, 1995, 1996, 2000), podemos ver la forma en que los cambios discursivos más amplios pueden afectar la producción textual localizada y la forma en que estos cambios han variado a través del tiempo. Pero muy a menudo, la producción de textos queda como un

problema de dominación institucional, y la lectura de textos es el proceso de análisis conducido por el analista crítico del discurso. Fairclough (1995) admite esto en la introducción a su libro *Análisis Crítico del Discurso*: “El principio según el cual el análisis textual debería combinarse con el análisis de las prácticas de producción y consumo no se ha operacionalizado adecuadamente en los documentos aquí compilados” (p. 9). Pero dado que estos dos dominios forman los elementos cruciales de la “caja media” del modelo tridimensional de Fairclough (la caja de la *práctica discursiva* entre las cajas de las *prácticas textual y sociocultural*), tal reconocimiento indica seguramente una mayor omisión.

El punto crucial aquí es que si en efecto se presta poca atención tanto a la producción como a la recepción de un texto, entonces nos queda poco más que la lectura particular de un texto particular. Podría ser una lectura muy interesante y que haga conexiones significativas entre el texto y el contexto social más amplio, pero no puede decirnos mucho acerca de la vida social del texto. En este contexto es interesante observar que Van Dijk (1993b) tiende, estratégicamente, a prestar más atención a las “relaciones de dominación, que van de arriba hacia abajo, que a las relaciones de resistencia, conformidad y aceptación, que van de abajo hacia arriba” (p. 520). De este modo, su enfoque crítico se centra en “las élites y sus estrategias discursivas para el mantenimiento de la desigualdad” (p. 250). Pero, aunque esto nos pueda decir algo acerca de los discursos particulares, no esclarece muy bien cómo se asumen, se entienden y se resisten. No sabemos cómo la gente lee estos textos. En términos de las cuestiones que surgieron antes respecto al trabajo crítico en general, caemos en la trampa de la estructura sobre la agencia (lo que vemos es un modo supuesto de dominación y no las formas en que ocurre). Además, estamos operando con un concepto fijo de significado.

Por tanto, es importante entender de modo claro lo que puede y no puede hacer esta forma de ACD. El trabajo de Fairclough, que articula una forma muy particular de teoría crítica, tal vez no debería tomarse como *la* forma de hacer ACD, sino más bien como un enfoque particular neomarxista y estructuralista. Tal como con mi discusión (cap. 3) del modelo de Phillipson (1992) de imperialismo lingüístico —en el que se muestra el modo en que puede establecerse la estructura del imperialismo (el esfuerzo concertado para promover el inglés), pero no qué efectos podría tener esto a parte de la promoción continua del inglés—, este modelo estructuralista de análisis textual está en capacidad de mostrar cómo pueden codificarse ciertos significados en los textos pero no cuáles podrían ser los efectos. Tal como sostiene

McCormick (1994), las posturas de tipo marxista sobre los textos proveen “una base problemática para construir una teoría y una práctica de lectura” (p. 54) por tener un enfoque en que predomina la producción más que la recepción, o sea, la “presión autoritaria que imagina la disolución de los significados ‘originales’, históricamente producidos, en una miríada de significados ‘subjetivos’” (p. 55); también por la imposibilidad de problematizar sus propias prácticas lectoras y, a través de ello, darse cuenta de que lo que se encuentra en el texto no es una realidad textual e ideológica previamente dada, sino que ha sido inscrito en el texto a través de prácticas lectoras particulares. De este modo, el análisis crítico del discurso puede ser capaz de leer las ideologías en los textos, pero no sus interpretaciones. No obstante, la salida a este problema no es cambiarse a la postura relativista en la que los textos pueden significar cualquier cosa o son siempre de interpretación abierta, que es la dirección de Widdowson (1998) en su crítica del ACD. Tal posición se devuelve a una forma de liberalismo sin soporte y pasa por alto la ubicación cultural y social de los productores textuales, de los textos y de los lectores. De hecho, tal como expone Price (1999), tanto Widdowson como Fairclough mantienen a una visión estática tanto del discurso como del sujeto.

Conciencia crítica de la lengua y los géneros del poder

El ACD generalmente es visto más como una herramienta investigativa que como una práctica pedagógica. Kress (1996) sostiene que al ACD le falta un elemento pedagógico, un medio para poner en práctica las ideas del ACD con fines educativos. Por tanto, sugiere que los “proyectos críticos de la lengua” necesitan ir más allá de simplemente involucrarse con la lectura, el análisis y la actividad deconstructiva para “explicar las formas alternativas de organización social” (pp. 16-17). Una versión del ACD enfocada de un modo más pedagógico puede encontrarse en la Conciencia Crítica de la Lengua (CCL). Claramente, la CCL puede ser vista en varios sentidos como el ala pedagógica del análisis crítico del discurso, debido a que su argumento más notorio surge en el mismo contexto del trabajo más conocido del ACD, el trabajo de Norman Fairclough y sus colegas. En su introducción de la versión editada del libro *Conciencia crítica de la lengua*, Fairclough (1992c) asume que la CCL es la extensión del trabajo hecho en el estudio crítico de la lengua, y específicamente, la extensión de su trabajo sobre el ACD (Fairclough, 1989). Entonces, la conciencia crítica de la lengua busca traer al salón de clases el análisis crítico del discurso como herramienta pedagógica. Tal como expone Fairclough (1992c)

[...] las personas no pueden ser ciudadanos efectivos en una sociedad democrática si su educación las separa de la conciencia crítica de los elementos claves dentro de su ambiente físico y social. Si queremos que la educación se comprometa a establecer recursos para la ciudadanía, es un derecho la conciencia crítica de las prácticas lingüísticas de la comunidad de habla propia. (p. 6)

No obstante, es útil mirar la CCL en un contexto más amplio y no atada específicamente a una versión del ACD. Varias formas de la CCL emergieron durante los setenta y ochenta en varias partes del mundo como respuesta a la difusión de pedagogías liberales centradas en el estudiante. Alejarse de la instrucción gramática explícita y de las pedagogías explícitas en general, que habían evolucionado en el enfoque de ‘lengua completa’ (*whole language*, en inglés) para la enseñanza de primera lengua y la ‘enseñanza comunicativa de la lengua’ (*communicative language teaching*, en inglés), para enseñanza de segunda lengua, tuvo varias críticas. Mientras la crítica conservadora se lamentaba por lo que prometía significar no alcanzar los estándares, una gramática pobre, inhabilidad para deletrear y habilidades pobres de lectura y escritura, una orientación más crítica buscaba desviar la discusión del reaccionismo retrospectivo, en aras del desarrollo de materiales críticos de alfabetismo. Aquí el argumento es que los enfoques liberales de enseñanza, en particular por su evolución en pedagogías de proceso o centradas en el estudiante, se abstienen de la instrucción explícita y en cambio se basan en una visión idealista y romántica de la evolución natural de los niños (fácil de encontrar en las ideas educativas de Rousseau). Los estudiantes son estimulados para que se expresen, un proceso que lleva al desarrollo (y, claro, al empoderamiento) individual. No obstante, tal como sostienen los críticos de este idealismo liberal, esto favorece a aquellos niños que tienen acceso dado de antemano a las habilidades que se necesitan para tener éxito.

Por lo tanto, Delpit (1995) discrepa con las llamadas pedagogías expresivas centradas en el estudiante, con sus afirmaciones de que un enfoque democrático otorga poderes a los aprendices como individuos autónomos. Ella cree que este enfoque de la educación no logra sacar a los niños de la cultura clásica de acceso educacional (de la cultura blanca de clase media) a la cultura del poder. Luego, sugiere que los liberales “parecen actuar bajo la suposición de que explicitar reglas y expectativas es actuar en contra de los principios liberales, es limitar la libertad y la autonomía de aquellos sometidos a la explicitud” (p. 26). Tal como sugerí (cap. 2; Benson, 1997; Pennycook, 1997a), este enfoque liberal de la autonomía elude todo el contexto social y cultural en el que se supone ocurre la autonomía. Esta oposición crítica

a las pedagogías progresivistas tuvo muchas variaciones. Fairclough y sus colegas desarrollaron una noción de CCL como reacción explícita a lo que veían como el modo equivocado de ver las cuestiones de la lengua y del poder en la mayoría de materiales de conciencia lingüística. En Australia, otros descontentos similares con el enfoque de lengua completa (*whole language*), y con otros enfoques centrados en el estudiante, llevaron al desarrollo del movimiento de alfabetismo de géneros, que se basa en el argumento de que la instrucción no abierta del progresivismo liberal dejaba en desventaja a niños procedentes de una minoría; en su lugar se propuso una forma de alfabetismo crítico basado en la instrucción abierta de géneros².

De este modo, aunque la conciencia crítica de la lengua fue, en un comienzo, un intento de aplicar los principios del ACD al salón de clases, fue también parte de un movimiento más grande para reintroducir un enfoque crítico y explícito dentro de los salones de clase. Por ejemplo, el trabajo de Hilary Janks (1997) en Sudáfrica tiende un puente entre algo del ACD de Lancaster y los enfoques australianos de géneros (véase a continuación). Y el trabajo presentado en *Conciencia crítica de la lengua* es de hecho mucho más que una aplicación del ACD a contextos educativos. Una gran cantidad de artículos, como “Alfabetismo crítico en salones de clase de inglés como lengua extranjera”, de Catherine Wallace (1992), o “La construcción del género en una revista juvenil”, de Mary Talbot (1992), cubren un dominio más general del alfabetismo crítico y se preocupan por el contexto social de las prácticas de alfabetismo. Bhatt y Martin-Jones (1992) no se ocupan tanto de la escritura y la lectura como de la necesidad de una educación antirracista y hecha en las lenguas de las comunidades minoritarias. Esta es una necesidad que sentían se había opacado por un énfasis insulso en la conciencia de la lengua. Otros, como Janks e Ivanič (1992) y Clark (1992), se preocupan más por desarrollar la conciencia crítica de la lengua en el contexto de los programas de escritura. Tal como lo pone Clark (1992):

Un aspecto importante de la CCL es conferir poder a los estudiantes al proporcionarles oportunidades de descubrir y examinar críticamente las convenciones de la comunidad del discurso académico, y de poder emanciparse a través del desarrollo de alternativas a las convenciones dominantes. (p. 137)

Una crítica paralela de las pedagogías liberales emergió en Estados Unidos a través del trabajo de Lisa Delpit (1988, 1995), quien defiende de modo enérgico la

2 El desarrollo de este movimiento se documenta de modo interesante en Cope et ál. (1993).

importancia de enseñar explícitamente el lenguaje del poder a los niños negros y de otras minorías. Desde el punto de vista de Delpit, lo que necesitan los niños minoritarios es instrucción explícita en “la cultura del poder”: “Si no eres ya un participante de la cultura del poder, el hecho de que se te digan las reglas de esa cultura de modo explícito hace que la adquisición del poder sea más fácil” (1995, p. 25). Después sostiene que

Actuar como si el poder no existiera es asegurar que el statu quo del poder se mantenga igual [...] Prefiero ser honesta con mis estudiantes. Les digo que su estilo cultural y lingüístico es único y maravilloso pero que también hay un juego de poder político que se está jugando, y que si quieren entrar al juego hay ciertos juegos de los que también deben participar. (pp. 39-40)

Y así, “debe *enseñárseles* a los estudiantes los códigos necesarios para participar completamente en la forma predominante de la vida estadounidense”.

En Australia, hay un argumento similar en lo que Cope & Kalantzis (1993) llaman una “pedagogía explícita para la inclusión y el acceso” (p. 64). Con base en las posturas de Delpit, al igual que los argumentos de Bernstein (a través del trabajo de Michael Halliday y sus seguidores en Australia), Cope & Kalantzis sostienen que los estudiantes desaventajados necesitan educación explícita (enseñanza formal) de las formas de la lengua con poder. No obstante, este no es simplemente un argumento a favor de la enseñanza de la lengua estándar, sino de una forma de enseñanza de los géneros particulares de la lengua que está elaborada de un modo más cuidadoso. Si enseñar “es proporcionar a los estudiantes acceso social equitativo” (p. 67), es necesario articular los propósitos sociales de la lengua a los patrones predecibles de esta (los llamados *géneros*). A primera vista, esto puede parecerse al argumento conservador a favor de la enseñanza del inglés estándar, pero difiere significativamente en que es una postura mucho más contextual, pues identifica las formas particulares de la lengua que tienen poder, en lugar de asumir que algo llamado *inglés estándar* tiene poder; además, considera que el poder es cultural e históricamente contingente, no inherente. Esta postura puede verse claramente en el argumento de Delpit que se mencionó anteriormente, según el cual los estudiantes necesitan aprender cómo jugar “juegos particulares de poder político”. Así, la atención no está puesta en una estructura monolítica llamada *inglés estándar*, sino más bien en las estrategias particulares y los usos de la lengua. En el caso del

argumento de Cope & Kalantzis, la atención está puesta en los géneros, o en las formas textuales particulares que los estudiantes necesitan conocer.

Luego, lo más importante tal vez es que este argumento se basa en una posición política explícita y crítica que examina el acceso a las formas de la lengua con poder. Por lo tanto, se basa en una postura que asume que los niños de procedencia minoritaria no tienen acceso a ciertas formas del poder; y por otra parte, no tiene mucho que decir acerca de la lengua y la ideología. Tal como explica Kress (1993), el trabajo sobre el alfabetismo de géneros buscaba “ampliar las posibilidades de acceso a los recursos y la tecnología del alfabetismo y, a través de un acceso mayor, generar algunas de las condiciones para la redistribución del poder en la sociedad” (p. 28). Después, sostiene que esta postura “se basa en la suposición de que la libre elección cultural, social, política y ética depende del acceso a las formas de escritura con mayor poder, a los géneros con mayor poder en la sociedad propia” (p. 29). Además, al igual que señalan Cope & Kalantzis, esta no debería ser una versión transmisiva de la educación, a través de la cual simplemente se enseñen a los estudiantes estos géneros con poder; en cambio, debería ser siempre una forma crítica de enseñanza que no apunte al poder intrínseco de estos géneros, sino a su poder socialmente producido.

Una pedagogía explícita para la inclusión y el acceso no implica decirles sin problema a los estudiantes cómo usar los géneros para propósitos sociales prescritos. Opera con un grado de distancia crítica, de tal suerte que, a la par con el análisis de la tecnología lingüística de los géneros, los estudiantes relacionan de modo crítico la forma del texto con su propósito, o sea, con su cultura y los intereses humanos a los que sirve. (Cope & Kalantzis, 1993, p. 86)

No obstante, hay un gran número de problemas con dicha posición. Primero, Allan Luke (1996) ha sugerido que no se basa en una teoría adecuada de la lengua y el poder. Lo que suele pasar es que el poder de la lingüística sistémica funcional —que subyace a esta versión particular de géneros— y lo que puede mostrar acerca de la lengua se confunde con los descubrimientos acerca de las operaciones sociales lingüísticas. El problema es que no es claro cómo se supone que tengan poder los géneros. “En términos sociológicos críticos, es imposible teorizar o estudiar de modo empírico la ‘función’ social o intelectual de los textos independiente de las complejas fuerzas ideológicas, poderes y luchas implicadas en la formación y organización social de la tecnología y el conocimiento” (p. 310). Tal como expone

Luke, uno de los principales errores es la tendencia a creer que los géneros tienen poder por sí mismos.

Luke (1996) sugiere que hay demasiados saltos en el argumento de la teoría de los géneros:

La justificación de los enfoques de géneros está en el desplazamiento de aquellas “verdades” lingüísticas producidas por los análisis sistémicos del texto hacia las “verdades” sociológicas del modo en que funcionan los colegios y las estructuras sociales para constituir y producir resultados desiguales; hacia las “descripciones” sociológicas y del desarrollo de los efectos cognitivos e intelectuales de la escritura, el alfabetismo y los géneros particulares; hacia las “verdades” pedagógicas del modo en que funcionan la enseñanza y los salones de clase; y hacia los imperativos políticos acerca de lo que debería hacerse (p. 316).

Este problema, el primero de la serie, está estrechamente ligado a las pretensiones tecnicistas de la sistémica, que permiten una ecuación entre el análisis textual y la acción correcta. “El dominio y conocimiento científico, o sea el espíritu del control técnico que se pretende en la lingüística sistémica como ciencia, se vuelve el principio teleológico de la pedagogía de géneros y, claramente, su principio del poder” (pp. 319-320). De este modo, Luke cuestiona si tal descripción textual “lleva necesariamente a la conclusión de que vale la pena transmitir el texto y el metalenguaje, ética, política y culturalmente hablando” (p. 320). Entonces, lo que destaca Luke es que, aunque pueda que el argumento a favor del acceso a la lengua con poder tenga sentido político, es necesario hacer un análisis mucho más cuidadoso de lo que realmente *es* poderoso. Y tal argumento no puede venir de un análisis interno de los textos; por el contrario, debe ser un sensible análisis sociológico de los textos en contexto.

El segundo problema tiene que ver con la medida en que las herramientas del análisis textual pueden verse simplemente como herramientas y hasta qué punto deben verse como parte de los modelos gramaticales del mundo. Lee (1996) tiene una lectura crítica de esta tradición que señala su “fetichización del tecnicismo y la celebración de un modo masculinista de producir el conocimiento” (p. 198). Tal como advierte Corson:

No me convence que las barreras conceptuales alrededor de la lingüística sistémica sean deseables. Hay una agenda política en el trabajo de la lingüística sistémica, pero

sospecho que no puede ser la agenda liberal que se esperaba en sus inicios [...] Esto hace que me pregunte si hay un conservatismo involuntario en la lingüística sistémica que la haga políticamente reaccionaria a nivel aplicado, por estar atada a una visión singular del mundo, y lejos de la influencia de otras versiones. (p. 175)

De modo similar, Watkins (1999) sostiene que la teoría social de la gramática sistémica funcional “carga con el sello del estructuralismo, a saber, que se conceptualiza como un fenómeno deshumanizado cuya fuerza vital se ha socavado” (p. 122). Fowler (1996) también se pregunta si “las características estructurales del modelo sistémico funcional de gramática no han limitado demasiado el alcance de las afirmaciones que se han hecho hasta el momento sobre ideología en la lingüística crítica” (p. 11). Entonces, aquí el problema es que la gramática sistémica funcional, como una forma de lingüística estructural que se conecta con una forma de teoría social, presenta un análisis social estático que puede convertirse fácilmente en conservatismo.

El tercer problema, tal como expone Lee (1997), al enfocarse principalmente en el acceso, el alfabetismo basado en los géneros “es fundamentalmente una política liberal, y específicamente, una política democrática liberal de la igualdad” (p. 411). De este modo, mientras el acceso al alfabetismo sigue siendo una problemática sociológica básica (por ejemplo, las mujeres alrededor del mundo continúan teniendo tasas de alfabetismo menores que los hombres), sigue siendo cuestionable el argumento a favor del alfabetismo crítico basado en el acceso a los géneros del poder, tanto en términos de su política como en términos de su modelo de la lengua y el poder. La adaptación más reciente de estos argumentos a través de la noción de *multialfabetismos* (Cope & Kalantzis, 2000; Grupo Nuevo Londres³, 1996) es en muchos sentidos la continuación del argumento previo acerca del acceso al alfabetismo, pero ahora con un entendimiento más complejo del acceso por múltiples medios a un mundo más complejo de habilidades múltiples de alfabetismo. Ahora, aunque es interesante, el trabajo del Grupo Nuevo Londres sobre multialfabetismos también nos presenta varios problemas.

3 El Grupo Nuevo Londres reúne no solo los argumentos de la pedagogía explícita australiana de Cope & Kalantzis, sino también el ACD a través de Fairclough, la semiótica social a través de Kress, y la versión norteamericana de los alfabetismos sociales a través de James Gee. Otros miembros de este grupo son Allan Luke, Carmen Luke, Martin Nakata, Sarah Michaels y Courtney Cazden. Últimamente (Cope & Kalantzis, 2000), se ha invitado a Joe Lo Blanco a unirse al grupo.

Primero, en otras partes (1996b) he descrito este trabajo como una forma de neomodernismo, basada en una noción de cambios reales en la infraestructura social y económica. Aquí el argumento central es que la comunicación y el sitio de trabajo se vuelven más complejos, y que por ende necesitamos asegurarnos de que los estudiantes tengan acceso a las formas múltiples de alfabetismo. En gran medida, la noción de *multialfabetismos* no parece más que el acceso al alfabetismo en una era cambiante de capitalismo acelerado; y de este modo puede responder a la sugerencia de Lee (1997) de que el alfabetismo crítico que se enfoca exclusivamente en el acceso permanece atado a la política democrática liberal de igualdad. Segundo, esta postura se basa en una teorización más bien inadecuada de las relaciones sociales y culturales cambiantes, teorización que parte de una supuesta tensión entre la globalización y el creciente énfasis en la diversidad local. Tercero, como señala Auerbach (sin fecha), el marco de los multialfabetismos es una mezcla ecléctica. Ella sugiere que hay graves tensiones que no se han explorado entre el énfasis dado al acceso y el énfasis dado al compromiso crítico. A la larga, uno no puede estar en ambos lados y, debido a que no se explicitan los trasfondos ideológicos de las distintas posiciones que se adoptan, queda una serie de posiciones contradictorias que tratan de cubrirlo todo. Entonces, el punto no es que estén equivocados acerca de la necesidad del metalenguaje, la pedagogía abierta, el compromiso crítico, la práctica situada y demás, sino más bien que si se junta todo esto sin ser explícito acerca de la clase de metalenguaje o compromiso crítico, cuándo, dónde y a quién, esto no es más que conocimiento útil, pero inconmensurable.

Finalmente, volvemos a las cuestiones de los efectos de la pedagogía abierta y la conciencia. Prain (1997) señala una serie de problemas en la visión de multialfabetismos del Grupo Nuevo Londres (GNL), que incluye la idea de que la instrucción explícita puede causar en efecto el cambio social. Ya discutí los problemas de las nociones de *conciencia* y *emancipación* (cap. 2), así que vale la pena preguntarse de nuevo: ¿en qué sentidos se supone que la conciencia y la instrucción explícita causan el cambio? E incluso si somos capaces de dar respuestas adecuadas a esta pregunta en términos de conocimiento y acceso, también debemos referirnos a la pregunta de si podemos asumir o en realidad construir una forma unitaria de conciencia al tratar de desarrollar conciencia a través de una forma de análisis. Aquí el peligro, que se advierte a todos los dominios de la lingüística aplicada crítica, es que si pretendemos hacer trabajo crítico a través de un lente metodológico o analítico,

terminaremos demasiado rápido con un término hueco. El trabajo crítico siempre debe estar en movimiento.

Alfabetismo crítico y voz: la palabra y el mundo

Otro enfoque del alfabetismo crítico emerge predominantemente en el contexto estadounidense y se basa en la pedagogía crítica. Mientras la conciencia crítica de la lengua se enfoca en las lecturas críticas de los textos y las formas de cuestionar las normas académicas de escritura, el alfabetismo crítico de géneros se enfoca principalmente en el acceso al alfabetismo a través de la enseñanza abierta de los géneros con poder. El alfabetismo crítico estadounidense se preocupa mayormente por las *voces* de los estudiantes marginados, sosteniendo que los currículos dominantes y las prácticas educativas de los colegios principales callan las ideas, las culturas, las lenguas y las voces de los estudiantes de otras procedencias. De este modo, tal como observa Lee (1997), aunque el alfabetismo de géneros es una especie de “pedagogía del aplazamiento” —los estudiantes no son letrados sino hasta que han dominado los géneros principales—, esta forma de alfabetismo crítico podría verse más como una pedagogía de la inclusión (esto es, las lenguas y vidas propias de los estudiantes que forman la materia del alfabetismo crítico). Entonces, este enfoque se centra en una noción de voz en la que se abre espacio a los marginados para que hablen, escriban o lean (la *voz* no necesariamente se refiere a la lengua oral) de modo que su expresión pueda transformar tanto sus vidas como el sistema social que los excluye. Tal como sostiene Giroux (1988), la voz “constituye el punto focal” para una teoría crítica de la educación “[...] el concepto de voz representa los únicos casos de autoexpresión a través de los cuales los estudiantes afirman sus propias identidades de clase, cultura, raza y género” (p. 199). Esto se refiere a nuestra propia toma de medidas contra las exclusiones de la estructura, y así se supone que no sea tanto una celebración humanista liberal del libre albedrío (cap. 2), sino más una lucha por poder expresarse, cuando las formas principales de cultura y conocimiento pasan por alto esas formas de expresión.

Se considera que Paulo Freire es la figura principal en el desarrollo de esta línea de alfabetismo crítico. Por tanto, es valioso mirar su trabajo y los descendientes más directos de la pedagogía freireana. Es importante separar su trabajo de la dirección particular que ha tomado la pedagogía crítica en Norteamérica. Una de las afirmaciones más frecuentemente citadas de Freire es:

La lectura del mundo siempre precede la lectura de la palabra, y la lectura de la palabra implica continuamente la lectura del mundo [...] Por tanto, en cierto modo podemos ir más allá y decir que la lectura de la palabra no está solamente precedida por la lectura del mundo, sino por cierta forma de *escribirla* y *reescribirla*, o sea, de transformarla a través del trabajo consciente y práctico. Para mí, este dinamismo es fundamental en el proceso de alfabetismo. (Freire & Macedo, 1987, p. 35)

En el desarrollo de sus programas de alfabetismo para los pobres del Brasil (y después de otros lugares), Freire consideraba que la enseñanza del alfabetismo consistía siempre en aprender a leer el mundo; y siempre era política, bien para la domesticación o para la liberación. Freire sostenía que los programas estándares de alfabetismo, con sus lectores y ejercicios insignificantes, solo sirvieron como una forma de educación bancaria, como una transmisión del conocimiento que los estudiantes reciben del profesor. Por el contrario, lo que se necesitaba era una educación liberadora (una pedagogía del oprimido, como se llamaba su libro más conocido; Freire, 1970) que partiera de las condiciones locales y las preocupaciones de la gente. De estas condiciones y preocupaciones se produjo una lista de palabras generativas (p. ej. *tijolo*, ladrillo; *favela*, tugurio) que sirvió como base para el curso de alfabetismo. Freire veía la educación como una forma de *conscientização*, ‘concientización’, que haría entender a las personas que las condiciones en que vivían no eran naturales sino que, por el contrario, era algo respecto a lo cual podían tomar medidas de tipo cultural.

Bee (1993) discute un programa que desarrolló para mujeres inmigrantes, basándose en los principios freireanos. Para ella:

La idea de tomar un enfoque crítico para el alfabetismo de las mujeres es usar la lectura y la escritura como un medio para que las mujeres que habían sido condicionadas a aceptar un estatus de segunda clase pudieran afirmar la validez de sus aspiraciones y su conocimiento y posturas sobre la vida como contribuciones genuinas al acervo general del entendimiento humano. (p. 106)

Entonces, ella muestra la manera en que desarrollar una pedagogía de estilo freireano para mujeres inmigrantes en Australia las ayudaba tanto en su alfabetismo como en la concientización de las estructuras opresivas de género que había en sus vidas. Tal como sostiene:

Por importantes que sean, los programas de alfabetismo que se refieren solamente a los problemas inmediatos de las mujeres, de tipo práctico y funcional, dejan de lado cuestiones que tienen que ver con su subordinación y control estructurado, e incentivan de modo tácito a ubicar la fuente de sus problemas dentro de sus vidas personales y no a cuestionar los procesos, prácticas e ideologías socialmente estructuradas que impiden a las mujeres darse cuenta de su potencial. (p. 122)

Luego, tenemos aquí una forma de alfabetismo crítico que pretende ayudar a las mujeres a leer la palabra —ganar en alfabetismo— y el mundo —entender la naturaleza de la opresión de género—.

De modo similar, al estudiar campesinos extranjeros en Colorado, Graman (1988) da cuenta de las frustraciones que les causaron los materiales que tenía en un principio para enseñar inglés, materiales con frases como “Miss Meek lives on Fifth Street” [la señorita Meek vive en la calle Quinta], para el contraste entre vocales largas y cortas. No obstante, tras la lectura de *La pedagogía del oprimido* de Freire (1970), Graman vislumbró otro camino: al trabajar con temáticas y palabras generativas como *bonus*, ‘bonificación’, y *short-hoe*, ‘azadón corto’ —dos temas de gran importancia para estos campesinos—, buscaba desarrollar una pedagogía del inglés como segunda lengua que de nuevo conectara críticamente el mundo y la palabra. Graman sostiene que “lo que se necesita en el campo de la enseñanza de segunda lengua es un enfoque que se refiera a las cuestiones existenciales, políticas y axiológicas que tocan las vidas tanto de los estudiantes como de los profesores” (p. 441). Por lo menos, tales lecciones deberían enseñarnos la importancia de empezar las clases de inglés como segunda lengua y de alfabetismo con una exploración crítica de los contextos de los estudiantes en lugar de un concepto a priori de lo que necesitan saber.

Se pueden ver desarrollos más amplios de una perspectiva freireana en trabajos como el de Elsa Auerbach, quien hace énfasis en la educación *participativa*. Para Auerbach, a pesar de los problemas y las complejidades de desarrollar enfoques participativos de alfabetismo (2000), la inclusión y la importancia de los aprendices y sus comunidades en el proceso educativo sigue siendo una piedra angular del alfabetismo crítico. De este modo, su trabajo recurre a una perspectiva freireana al enfocarse en las formas de investigación y pedagogía que parten de las preocupaciones verdaderas de los aprendices y que ponen el énfasis en un proceso crítico de exploración, de modo que estos estudiantes sean capaces de desarrollar sus habilidades lingüísticas a través de este proceso de exploración. Tal como explica:

El salón de clase se vuelve el contexto en que los estudiantes analizan su realidad y el propósito de participar en su transformación. Se refieren a los problemas sociales mediante el intercambio y la comparación de experiencias, el análisis de las causas y la exploración de estrategias en pro del cambio. El conocimiento, en lugar de transmitirse del profesor al estudiante, se construye conjuntamente, lo cual implica la transformación de los roles tradicionales de profesor y estudiante. (Auerbach, 1995, p. 12)

Se pueden encontrar enfoques similares en Rivera (1999) y Frye (1999). El énfasis de todo este trabajo en la conexión entre el mundo externo y el mundo del salón de clases también emerge en el uso del “sociodrama” que hace Walsh (1991) con estudiantes puertorriqueños, para ayudarlos a articular las dificultades que enfrentan y a reflexionar sobre ellas. Ella ve su intento de “incluir las experiencias, percepciones y voces que se han callado tradicionalmente” (p. 126) como parte del desarrollo del bilingüismo crítico.

La habilidad no solo de hablar dos lenguas, sino de ser consciente de los contextos socioculturales, políticos e ideológicos en que estas se posicionan y funcionan (y los hablantes por tanto), y los múltiples significados que se promueven en cada una. (pp. 126-127)

Mientras la versión de alfabetismo crítico discutida en la sección anterior se enfocaba mayormente en cuestiones del acceso a las formas de la lengua con poder, esta versión de alfabetismo crítico se enfoca en el lado opuesto del acceso, o sea, en la posibilidad de participación, en la posibilidad de que a distintas lenguas, culturas y formas del conocimiento se les permita tener un rol pedagógico. Con los años, el trabajo de Freire ha sido criticado por distintos motivos, entre los que se incluyen una visión reduccionista de oprimidos y opresores, una incapacidad de ver el alfabetismo de las mujeres más que como una adición a la opresión económica, y una tendencia a ser demasiado optimista acerca de los efectos de la concientización. De acuerdo con Weiler (1992),

Mientras el trabajo de Freire se basa en un profundo respeto por los estudiantes y los profesores como lectores del mundo, la concientización que describe se lleva a cabo en una relación que se da relativamente sin problemas entre un profesor liberador no identificado y los oprimidos igualmente abstractos. Freire no refiere las tensiones de las subjetividades vividas por profesores y estudiantes, tensiones que se ubican en una

sociedad particular y que se definen por los significados existentes de raza, género, orientación sexual, clase y otras identidades **sociales**.

También es lamentable que las versiones de alfabetismo crítico estadounidense hayan acaparado a Freire, que lo hayan invitado a formar parte de estas, y que de este modo hayan pretendido alinear su trabajo con la noción de *voz* que sigue siendo la piedra angular de la pedagogía y el alfabetismo crítico estadounidense. Aunque se pretende que este sentido de *voz* sea una versión crítica y política del uso de la lengua, una postura que reconoce la lucha por hacerse escuchar, esta noción ha recibido una crítica bastante fuerte en Australia (Cope & Kalantzis, 1993; Luke, 1996) debido a lo que se ve como una incapacidad de escapar del idealismo individualista estadounidense. De este modo, aunque por un lado podríamos preguntarnos cómo es que de hecho se supone que el acceso a las formas de la lengua con poder, o la conciencia de las mismas, cambia las relaciones sociales; podríamos igualmente preguntar aquí cómo se supone que la posibilidad de usar la voz propia se relaciona con el cambio. Entonces, el problema, por lo que a Luke (1996) concierne, es que ninguno de estos dos modelos predominantes de alfabetismo crítico tiene modelos adecuados de cómo se relaciona el poder con la lengua y el alfabetismo. El problema con el alfabetismo crítico de géneros es que "sin una teoría sociológica del poder, el conflicto y la diferencia, tales modelos no logran dar cuenta del modo en que algunos conocimientos, discursos y textos 'cuentan' más que otros, y las razones que motivan esto" (p. 312). Mientras tanto, las interpretaciones estadounidenses de un alfabetismo crítico de estilo freireano tienden a romantizar la voz al igual que la escritura y el habla de la gente marginada.

Cada modelo se basa en suposiciones generales acerca de los efectos sociológicos y las consecuencias del alfabetismo. El enfoque freireano teoriza el "empoderamiento" como la apertura de espacios para que las pueblos marginados articulen sus intereses y desarrollen un análisis del mundo; el poder no reside fonocéntricamente en los "recuerdos peligrosos" de la voz individual y colectiva. Por el contrario, las pedagogías basadas en los géneros tienden a partir de la suposición logocéntrica de que el dominio de los tipos de texto con poder puede llevar al desarrollo intelectual y cognitivo, los logros y las creenciales educativas, y mayor acceso social y movilidad. No obstante, ambos modelos tienden a presuponer lo que podríamos llamar un "efecto hipodérmico" del alfabetismo, o sea, que sus prácticas preferidas de instrucción inculcan directamente "poder". (p. 315)

Así, Luke (1996) sugiere que ni la pedagogía basada en los géneros ni el alfabetismo crítico de tipo freireano captan “sus suposiciones acerca de la relación entre el alfabetismo y el poder social” (p. 309). Él sugiere, en cambio, que necesitamos mirar cómo se produce, mantiene y resiste el poder con relación a las distintas formas de la lengua. Pretendo juntar estas preocupaciones al final del capítulo (Tabla 4). Pero, primero, quiero pasar a revisar brevemente el postestructuralismo.

Tabla 4. Enfoques del alfabetismo crítico

<i>Enfoques del alfabetismo crítico</i>	<i>Rasgos</i>	<i>Críticas</i>
Prácticas sociales	Ideológico vs. Autónomo; contexto social del alfabetismo.	Noción de ideología sin fundamento; limitada a los estudios en contexto; sin elemento transformativo.
Lecturas textuales críticas	Enfoques del análisis textual (Análisis crítico del discurso y Conciencia crítica de la lengua).	Modelos estáticos de significado textual; visión limitada del poder y la ideología.
Acceso/géneros	Instrucción abierta en los géneros y otros textos con poder.	Modelo estático del contexto; pedagogía transmisiva; pedagogía de aplazamiento.
Multialfabetismos	Contexto cambiante de los alfabetismos; global/local; multimodalidad.	Postura reactiva neomodernista; énfasis en el acceso más que en los cambios; Mezcolanza ecléctica.
Pedagogía freireana	Relación de la palabra con el mundo; pedagogía dialógica; participativa.	Relación oprimido/opresor limitada; modelo limitado de la lengua.
Pedagogía crítica/voz	Apertura de espacio para la diversidad; Permisi3n de que se oigan otras voces.	Modelo pluralista de inclusi3n; relaci3n confusa entre la inclusi3n y el cambio.
Representaci3n discursiva	Atenci3n postestructuralista a los discursos en distintos sitios.	Análisis textual débil; visi3n sobredeterminada de la subjetividad.

Del postestructuralismo a la postlingüística

Tal como sugerí antes (cap. 2), el estructuralismo ha dominado ampliamente la lingüística durante gran parte de este siglo. A pesar de que esto ha posibilitado una gran cantidad de trabajo lingüístico, también ha tenido importantes efectos limitantes, al reducir el campo de acción de la lingüística a los funcionamientos internos de la lengua, mayormente. Uno de los problemas con el ACD ha sido su tendencia a operar con una forma bastante estándar de pensamiento lingüístico y a injertarle una dimensión política a esta forma de pensamiento. De este modo, aunque reprenda a la lingüística por no tener una dimensión política, no hace mucho por desafiar la comprensión lingüística de la lengua. Tal como sostiene Poynton (1993a), “la lingüística que no sea capaz de involucrarse con las problemáticas principales de la teoría feminista y postestructuralista, respecto a las cuestiones de producción del sujeto a través del posicionamiento discursivo, no pueden tomarse como una teoría seria de la lengua” (p. 2).

Harland (1987) sostiene que el estructuralismo y el postestructuralismo pueden agruparse como dos aspectos de lo que él llama *superestructuralismo*, una palabra que usa como término genérico para el estructuralismo y el postestructuralismo y como indicio de que ambos enfatizan la superestructura sobre la infraestructura. Con esto, él quiere decir que el superestructuralismo ha tendido a invertir el materialismo del marxismo, materialismo en el que las condiciones sociales y económicas “reales” (la base o infraestructura) determinan o producen la superestructura cultural o ideológica. Tal como vimos antes, son varias formas de este materialismo las que aún dominan el trabajo crítico central. Por el contrario, el superestructuralismo tiende a enfocarse más en el dominio cultural o ideológico; y tiende a hacerlo con relativa autonomía. No obstante, enfocarse en este rasgo común entre el estructuralismo y el postestructuralismo oculta la brecha que existe entre los dos. A grandes rasgos, la lingüística aplicada ha tendido a operar con la misma visión estructuralista de la lengua recibida por los lingüistas y por lo tanto, usa en muchos sentidos una versión de la lengua frente a la que el postestructuralismo se considera *posterior*. Tal como explica Poynton (1993a),

Del lado postestructuralista, la lingüística como empresa profundamente estructuralista ha sido mordazmente criticada o marginada por no ser de interés alguno. En términos de importancia, la lingüística como empresa pionera estructuralista ha llegado a significar lo que el postestructuralismo, en su crítica radical al proyecto estructuralista. En cambio, la lingüística misma [...] ha sido seducida por su posición

de alta disciplina tecnicista dentro de las concepciones estructuralistas de las humanidades y las ciencias sociales; ha llegado al punto de no ser capaz de darse cuenta de que el “vuelco lingüístico” de los últimos veinte años dentro de estas áreas no consistía sólo en hacer distintas clases de preguntas acerca de la lengua como fenómeno social, sino también en cuestionar las premisas de las formas establecidas de “saber sobre la lengua”, dentro de la misma lingüística disciplinaria. (pp. 3-4)

De este modo, tal como sugiere Parakrama (1995):

Gran parte del trabajo postestructuralista más emocionante ha pasado inadvertido [en la lingüística debido al] marco conceptual de la misma como ciencia, marco que incluso se mantiene en subdisciplinas como la sociolingüística y la lingüística aplicada; esto se debe también a las complicidades históricas entre la lingüística y el colonialismo (tanto “internas” como “externas”) que aún impregnan los sistemas “neutrales” de clasificación y nomenclatura. (p. 3)

Entonces, el postestructuralismo tiende a tomar una postura muy diferente en cuestiones como la ciencia, la objetividad y la verdad, categorías que, relativamente, siguen sin tener problema alguno para el estructuralismo. El postestructuralismo también toma de un modo mucho más serio la postura superestructuralista (con la que el estructuralismo raramente se inmiscuye de modo serio), al hacer que lo cultural y lo ideológico, o más bien lo discursivo, no sea solamente el producto secundario que se deriva de las relaciones materiales, o que es incluso relativamente autónomo, sino por el contrario, que sea primario.

Un rasgo principal del postestructuralismo es que no ubica la noción de la realidad en el mundo material (la realidad está allí afuera en los objetos del mundo real) o en el individuo (la realidad es solo lo que cada individuo percibe), sino más bien algo que se produce por la organización social y cultural. Esto no hace las cosas menos reales, pero sí significa que tenemos acceso mediado a lo real. Por ende, es más útil no hacer pretensiones de objetividad y de un mundo real (de ahí el problema con las pretensiones de ser científico), sino investigar las formas en que se construyen nuestros mundos reales. Por un lado, el énfasis principal está en los sistemas de significado antes que en la realidad, de modo que se vea cualquier noción de realidad como producto de un sistema de signos; por otro lado, el énfasis está en los sistemas de significado antes que en los individuos, y de este modo, la subjetividad individual es también producto de un sistema de signos. Por tanto, para el postestructuralismo

la lengua, la cultura y el discurso se vuelven categorías fundamentales. Son estas categorías las que construyen nuestros mundos y nuestro sentido de sujetos —las subjetividades— y son estas las que son susceptibles de análisis.

El postestructuralismo (y el posmodernismo, véase cap. 5) se vuelve un escepticismo acerca de las suposiciones comunes, un cuestionamiento de lo establecido, y aquí, por supuesto, volvemos a uno de los *modus operandi* de la lingüística aplicada crítica (véase cap. 1), la problematización constante de lo establecido. Una estrategia a través de la cual a veces se logra esto es la pluralización: el conocimiento se vuelve conocimientos, la subjetividad se vuelve subjetividades. Más allá de la discusión común y poco clara acerca del signo, la subjetividad y el discurso, el postestructuralismo se vuelve una forma de pensar, una tendencia a cuestionar siempre las categorías establecidas (naturaleza humana, universalismo, el individuo, cultura, lengua, conocimiento) e intentar explorar de qué modo estas categorías son más productos de formas particulares de pensamiento, históricas y culturales, que cualidades reales del mundo.

Esto nos lleva a otro aspecto crucial del postestructuralismo, una postura antiesencialista (compárese con la discusión sobre postcolonialismo, cap. 3). Con esto se pretende un cuestionamiento constante de las categorías establecidas, especialmente aquellas que parecen sugerir alguna esencia subyacente. De este modo el postestructuralismo feminista ha buscado deshacer las categorías que definen lo que es ser una *mujer* o un *hombre*. De hecho, en el trabajo de Judith Butler (1990), vemos un cuestionamiento profundo de cualquier noción de género y sexualidad. Tal como sugerí (al final del cap. 3), esta posición nos permite pensar en términos del desarrollo continuo de la identidad en lugar de pensar en la identidad como una manifestación de una esencia interna. Vuelvo a esto en el cap. 6. Entonces, la utilidad del postestructuralismo está en la forma de pensamiento que lleva constantemente al cuestionamiento de las categorías asumidas. Una vez uno haya vivido el postestructuralismo lo suficiente, la cuestión ya no es de teorizar el signo o de involucrarse con abstracciones deconstruccionistas, sino de escuchar esas alarmas que suenan en la cabeza cada vez que uno oye otra dicotomía o categoría esencialista: hombre, mujer, dominación, diferencia, lengua, cultura, conocimiento, naturaleza.

Claramente, el postestructuralismo presenta unos retos muy interesantes a la lingüística aplicada. Por un lado, cuestiona el modo en que se producen y mantienen distintos constructos. ¿Cuáles son los discursos que producen pares binarios estructuralistas tales como hablantes nativos y no nativos, primera y segunda lengua, cualitativo y cuantitativo, integrador e instrumental, adquisición y aprendi-

zaje? Por otro lado, permite cuestionar muchas categorías recibidas. Si el género o la etnicidad no son establecidos, sino contruidos en el discurso y representados a través de él, ¿cómo empezamos a entender la producción constante de tales identidades en el discurso y a través de él? Y el propósito politizado y contextual del postestructuralismo que me interesa trae de vuelta todos los aspectos de la lengua que Saussure dejó a un lado como aspectos externos (lengua y política, lengua y colonialismo, etc.), no tanto como agregados de la lengua (lengua y poder, lengua y cultura, lengua y política), sino como parte y parcela de la misma (la política de la lengua, la política del texto). La lengua siempre es política, de antemano.

Hacia una postlingüística

Por ende, el postestructuralismo le abre espacio a una visión de la lengua y del discurso que va más allá de algunas de las limitaciones que tiene una combinación de la lingüística y la crítica a la ideología. Tal como explica Mills (1997), el desplazamiento de la ideología al discurso refleja un deseo de “desarrollar una práctica intelectual que se preocupe por analizar los determinantes del pensamiento y del comportamiento en un modo más complejo que el que es posible cuando se usan términos como *ideología*” (p. 29). Los beneficios de moverse de un marco de corte marxista hacia uno de corte foucauldiano es que permite análisis más complejos y sutiles. El modelo marxista de ideología “implicaba un proceso simplista y negativo por medio del que se engañaba a los individuos para que usaran sistemas conceptuales que no eran de su propio interés” (Mills, 1997, p. 30). Un enfoque postestructuralista del análisis crítico del discurso permite alejarse de la torpeza frecuente de un modelo que trabaja con las ideologías producidas por los grupos dominantes. En este enfoque, los discursos tienen orígenes múltiples y complejos en lugar de ser la base de una forma de realidad social. Evita los problemas de pretender revelar la verdad al desenmascarar el funcionamiento ofuscador de la ideología. Se aleja de la postura según la cual el significado reside en los textos y puede extraerse de ellos. Tal como señala Patterson (1997), “la idea de que algo reside en los textos esperando a que se le extraiga o revele, a través del medio correcto de interpretación, es precisamente la suposición que el postestructuralismo pretende problematizar” (p. 427). En cambio, señala la importancia de los significados intertextuales y situados. Y pone en marcha una noción de sujeto que, aunque aún requiere cierta cautela para librarse del determinismo discursivo (nuestras subjetividades son solo los productos de los discursos), empieza a señalar los modos en que asumimos posiciones en los discursos y vivimos de varias formas.

Sin embargo, una posición postestructuralista sobre el discurso deja varias problemáticas esperando el desarrollo de un enfoque textual de la lingüística aplicada crítica. Se puede criticar el postestructuralismo en varios puntos, que incluyen su incapacidad para tratar con “lo real”, su tendencia a reincurrir en el determinismo (todos somos productos del discurso), y su relativismo aparente. Es de particular importancia para esta discusión su política a veces efímera y su falta de medios para tratar los textos de cerca. Tal como sugiere Mills (1997), un modelo discursivo, “a causa de su falta de alianza con una agenda política clara, ofrecía una forma de pensamiento sobre la hegemonía (la complicidad de la gente con su propia opresión) sin asumir que los individuos son simple y necesariamente víctimas pasivas del pensamiento” (p. 30). Pero esta forma de alianza con una agenda política a priori también es parte del problema, y lleva a algunos teóricos críticos a rechazarlo por ser apolítico. Sin embargo, tal como sostiene Barrett (1991),

El trabajo de Foucault nos da [...] un enfoque del discurso, y del poder en la sociedad y a través de la historia, que encaja con el marxismo en su recorrido y su campo de acción, resta atención a algunos temas trillados y la enfoca en temas de gran importancia, aunque estos estén descuidados. Su énfasis en el cuerpo fue oportuno y ha tenido gran influencia; sus argumentos sobre el conocimiento y la verdad son no tan relativistas como altamente politizados (pp. 160-161).

Y es cuando el postestructuralismo se alía con una política como el feminismo, el antirracismo o el postcolonialismo (como en el trabajo de Mills (1997), Weedon (1987), Poynton (1993a), Lee (1996), Kumaravadivelu (1999), y muchos otros) que el análisis del discurso avanza en un modo productivo.

Otra crítica que los practicantes del ACD le han hecho a la teoría postestructuralista del discurso es que le hace falta un enfoque para lidiar con los textos de modo más detallado. De este modo, Fairclough (1992b) critica el análisis discursivo de Foucault porque “no incluye análisis discursivo y lingüístico de textos reales” (p. 56). Ahora, es claro que no es el caso que Foucault no lidie con “textos reales”: el caso de Damiens, el regicidio, que haya sido ahorcado, arrastrado y descuartizado, tal como se reporta en la *Gazette d'Amsterdam*, de abril de 1757 (Foucault, 1979), es de seguro un texto real. Pero el punto de que a este tipo de enfoque del texto le falten las herramientas para el análisis textual detallado es importante. El análisis postestructuralista del discurso frecuentemente hace grandes afirmaciones acerca de los efectos de la lengua y del discurso sin las herramientas para analizar

las microacciones de la lengua. No obstante, esto no parece ser una buena razón para abandonar el postestructuralismo; en cambio, nos presenta el reto crucial de combinar la teoría postestructuralista del discurso con el análisis detallado del texto. ¿En verdad cómo relacionamos el discurso (actos de habla) con el discurso (poder y conocimiento)?

Lee (1996), Poynton (1993a, 1996) y Threadgold (1997) han asumido este reto de modo interesante, y han buscado cómo hacer trabajo postestructuralista feminista usando herramientas lingüísticas, particularmente de la lingüística sistémica funcional. De acuerdo con Poynton (1993a), hay

[...] una necesidad de recuperar ciertas clases de conocimiento lingüístico dentro de la teoría postestructuralista, consideradas como el medio para entender cómo se construyen en realidad las representaciones que constituyen los discursos y los medios lingüísticos por los que los sujetos logran constituirse, en términos de relaciones específicas de poder y conocimiento. (p. 2)

De modo similar, Lee (1996) aboga por el uso del análisis lingüístico como una forma de “involucrarse con la densidad y la especificidad de los textos” (p. 5). Y Threadgold (1997) sostiene que la tendencia del postestructuralismo a rechazar el metalenguaje significa que se puede pasar por alto un recurso útil, pues “hay cosas que el metalenguaje de la lingüística le permite decir a uno acerca de [...] las relaciones entre los microprocesos de los textos y los macroprocesos de la diferencia social y cultural, cosas que otros discursos feministas y postestructuralistas no refieren” (p. 14). El argumento para usar el análisis sistémico funcional se basa, por un lado, en una pragmática simple (esta es la tradición con la que los tres son más familiares), y por el otro, en un reconocimiento de que al menos tiene un marco más social y funcional que otras formas de análisis lingüístico. Entonces, esta es una forma de pragmatismo que defiende la política y el postestructuralismo, primero, y las herramientas lingüísticas, segundo.

La propuesta de Poynton (1996) y Lee (1996) de una “(post)lingüística feminista” (Lee, 1996, p. 5) que combine el feminismo, el postestructuralismo y el análisis textual nos presenta una forma muy útil de progreso. La combinación del postestructuralismo y el feminismo da, por un lado, el enfoque político necesario para la teoría discursiva, y reta, por el otro, el esencialismo que puede subyacer de otras formas de acción política. No obstante, parecen valiosas dos notas de advertencia: la primera tiene que ver con la necesidad continua de mirar la recepción textual.

Sin importar cuán buenas puedan llegar a ser nuestras combinaciones de herramientas textuales y teóricas, debemos tener cuidado de no dejarnos seducir por la creencia de que podemos derivar significados de los textos o que podemos asumir que nuestra lectura de un texto puede decirnos cómo "se posicionan los sujetos". Y en segundo lugar, el feminismo no debería reclamar el único modo de política para este caso: otro trabajo como el postcolonialismo (véase cap. 3) también puede combinarse de modo efectivo. Y por supuesto, este trabajo que sostiene que todas estas luchas políticas se conectan indeleblemente hace la combinación más potente y convincente: postlingüística postcolonial, feminista, antirracista y antihomofóbica.

Conclusión: hacia una postlingüística aplicada

Yo creo que es evidente que la lingüística crítica aplicada necesita enfoques sofisticados del análisis crítico del texto. En este capítulo, he presentado y criticado algunas de las principales formas en que se entiende el alfabetismo crítico. Al enfocarme en el ACD, como se entiende y practica comúnmente, traté de mostrar la particularidad del trabajo más importante con el fin de hacer algunos cuestionamientos pertinentes al desarrollo de una visión crítica de los textos. Esto no pretende negar que se haya producido una gran cantidad de trabajo importante desde esta perspectiva ni que esta haya provisto herramientas útiles para las personas de campos relacionados. El uso de ideas del ACD para esclarecer los aspectos de la traducción e interpretación, por ejemplo, ha ayudado a "evidenciar las consecuencias ideológicas de las decisiones de los traductores y a mostrar las minucias lingüísticas de los mundos textuales en la transición" (Hatim & Mason, 1997, p. 143). El ACD ha desempeñado un rol importante al atraer la atención de los lingüistas hacia lo político, y la de los otros analistas políticos hacia lo lingüístico (p. ej. Foley, 1999).

La posición que he estado desarrollando en este capítulo busca hacer uso de muchas de las ideas del alfabetismo crítico, la conciencia crítica de la lengua y el análisis crítico del discurso, al tiempo que trata de establecer el alfabetismo crítico como una práctica postestructuralista que intente explorar la construcción discursiva de la realidad en distintas áreas (Tabla 5). Tal postura tiene varios rasgos. Primero, parte de una interpretación del alfabetismo en la que este es siempre político. Segundo, opera con una visión de los textos y las prácticas de alfabetismo, en la que estos están siempre incrustados en contextos sociales. No obstante, tales contextos son altamente complejos. No se limitan a las inmediaciones, los participantes o los rasgos textuales, sino que incluyen la ubicación histórica (pretextual) y discursiva (subtextual) de los textos y los lectores. En parte son el contexto histórico de los

textos y la interpretación lo que lleva a Threadgold a adoptar una noción más de la poética que la del ACD.

Para mí es importante entender el contexto histórico en que ocurren las percepciones individuales. Es lo que intentaba hacer [...] y es la razón de que llame poética, *poiesis*, y no análisis crítico del discurso, porque trataba de “llevar a cabo una reescritura”, de modo crítico, y al mismo tiempo de dejar el proceso común de hacer análisis crítico del discurso. (Threadgold & Kamler, 1997, p. 444)

Tercero, cualquier posición sobre los textos debe ser capaz de tener en cuenta los procesos de producción y, más importante, de recepción. Los textos no significan sino hasta que se interpretan. Pero tal posición también necesita entenderse en términos de las restricciones y posibilidades contextuales, subtextuales y pretextuales. No solo los textos sugieren la probabilidad de ciertas lecturas, sino que los lectores mismos están ligados a discursos particulares y llegan a cualquier texto con un historial de interpretación. Por tanto, lo que necesitamos es un entendimiento de los textos que evite una sobredeterminación por parte de la estructura social (de lo que es culpable a veces el ACD) y una subdeterminación que sugiere que los textos están simplemente abiertos a toda interpretación (uno de los escollos de la crítica del ACD que intenta hacer Widdowson, 1998). Hay “significados preferidos” de los textos (Hall, 1994, p. 207) (dentro de cualquier sociedad o cultura, hay significados o interpretaciones dominantes o preferidas) y los lectores, oyentes o espectadores pueden interpretar los textos de acuerdo con dichas lecturas preferidas, negociándolas, o en oposición a ellas. Pero, tal vez de modo más obvio, lo que necesitamos es de hecho investigar cómo se leen los textos, para involucrarse con su producción y recepción. Por supuesto, esto no da respuesta alguna a la cuestión de los significados de los textos, pero nos permite empezar a esbozar distintas formaciones de significado (discursos).

Cuarto, el enfoque que estoy tratando de desarrollar aquí no se centra tanto en la búsqueda de evidencia de análisis social previo dentro de los textos, sino en la representación, dentro de los textos, del modo en que estos se construyen a través de relaciones intertextuales. La elisión del discurso o de la ideología que implica esta postura intertextual significa que esta no es la búsqueda de las manifestaciones lingüísticas de la realidad social, sino más bien, la búsqueda de la producción de la realidad social en sí; este es el análisis social. En lugar de que lo social esté abierto al análisis previo y entonces el lingüista crítico estudie la lengua para entender cómo se reproducen las relaciones sociales en ella, esta postura toma lo social como producto

de la lengua. Y por ende, ya no se asume que el poder se ubique en una estructura social o económica establecida (o incluso en una estructura fija de patriarcado o racismo) y la tarea del análisis crítico textual ya no es descubrir el funcionamiento de las ideologías que sostienen tales estructuras cuando estas operan en los textos. En cambio, según Foucault, el poder es lo que necesita explicarse. Los enfoques críticos del texto se vuelven prácticas políticas situadas (Luke, 1997b) que buscan las formas políticas o discursivas (subtextuales), sociales o históricas (pretextuales) y locales o contingentes (contextuales) en que los textos y los lectores producen los significados (intertextuales) que se relacionan a través de los textos.

Tabla 5. Enfoques del texto de la postlingüística aplicada

Aspectos de un enfoque del texto de la postlingüística aplicada	Rasgos
La lengua y el alfabetismo son siempre políticos	No hay contexto en que la lengua, el texto o el alfabetismo puedan estar fuera de las relaciones políticas
Los textos y las prácticas de alfabetismo están siempre incrustadas en contextos sociales	Los textos y los lectores se ubican históricamente (pretextualmente) y discursivamente (subtextualmente)
Énfasis en la producción y la recepción de los textos	Restricciones contextuales, subtextuales y pretextuales y posibilidades del significado textual
El poder como eso que debe explicarse; análisis textual como análisis social	Representación discursiva a través de los textos como análisis social; significados intertextuales relacionados a través de los textos
Praxis pedagógica y analítica	Desarrollo de formas en que los estudiantes puedan resistir y cambiar los discursos que construyen sus vidas

Finalmente, un enfoque textual de la lingüística aplicada crítica necesita una forma de acción pedagógica que busque formas en que los estudiantes puedan ir hacia la resistencia y el cambio de los discursos que construyen sus vidas. El alfabetismo crítico, tal como se describió antes, parte de que el alfabetismo siempre está ubicado dentro de áreas culturales y políticas complejas. Pero en lugar de enfocarse mayormente en las lecturas críticas de los textos, el acceso a los géneros del poder,

o la inclusividad de la voz, asume la necesidad de análisis discursivos amplios⁴. Tal como sugiere McCormick (1994):

Si los estudiantes van a aprender a leer el mundo de un modo crítico, se les debe dar acceso a los discursos que les permitan analizar ese mundo, discursos que los capaciten para explorar las formas en que sus propios actos de lectura, al igual que los textos de su cultura, se incorporan a las complejas relaciones sociales e históricas. (p. 49)

Esta es, entonces, la tarea de la postlingüística aplicada crítica.

Referencias

- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. En J. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp. 9–33). Nueva York: Cambridge University Press.
- Auerbach, E. (1999). Border Skirmishes: The power of literacies vs. the literacies of power. Keynote speech, *Rocky Mountain TESOL Conference*. Las Cruces, NM.
- Auerbach, E. (2000). Creating participatory learning communities: paradoxes and possibilities. En J.K. Hall & W. Egginton (Eds.), *The sociopolitics of English language teaching* (pp. 143–164). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Barrett, M. (1991). *The politics of truth: From Marx to Foucault*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Baynham, M. (1995). *Literacy Practices*. Londres: Longman.
- Bee, B. (1993). Critical literacy and the politics of gender. En C. Lankshear & P. McLaren (Eds.), *Critical literacy: Politics, praxis and the postmodern* (pp. 105–132). Albany: State University of New York Press.

4 Vale la pena nombrar un punto final en este capítulo tan largo: es importante entender, particularmente desde una perspectiva postestructuralista, que aquí mi crítica del trabajo de otros no se trata de personas sino de ideas. A lo largo de estos capítulos he hecho gran cantidad de categorizaciones burdas de distintos enfoques de la lingüística aplicada (crítica). Empleo estas categorizaciones para resaltar varias distinciones y sostengo que estas representan varias posiciones posibles. Pero al conectar estas posiciones al trabajo y los nombres de otras personas (Fairclough, Wodak, Giroux, etc.) corro el riesgo de sugerir que ellos representan estas posturas o que se adhieren de modo ciego a ellas. Por el contrario, sugiero que estos autores sostienen posturas mucho más complejas e incluso contradictorias de las que esto permite ver, y que mi crítica no es a ellos, sino a articulaciones particulares de posiciones particulares.

- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18–34). Londres: Longman.
- Bhatt, A., & Martin-Jones, M. (1992). Whose resource? Minority language, bilingual learners and language awareness. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 285–302). Londres: Longman.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Nueva York: Routledge.
- Clark, R. (1992). Principles and practice of CLA in the classroom. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 117–140). Londres: Longman.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 63–89). Londres: The Falmer Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge.
- Corson, D. (1997). Critical realism: An emancipatory philosophy for applied linguistics? *Applied linguistics*, 18, 166–188.
- Davies, B. (1989). *Frogs and tail and feminist tails*. Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. Nueva York: The New Press.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1992b). *Discourse and social change*. Oxford, Reino Unido: Polity.
- Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. *Discourse and society*, 4, 133–168.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Londres: Longman.
- Fairclough, N. (1996). Technologisation of discourse. En C. R. Caldas-Couthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings of critical discourse analysis* (pp. 71–83). Londres: Routledge.
- Fairclough, N. (2000). Multiliteracies and language: Orders of discourse and intertextuality. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 162–181). Londres: Routledge.
- Fairclough, N. & Wodak, R. (1996). Critical discourse analysis. En T. van Dijk (Ed.), *Discourse analysis* (pp. 258–284). Londres: Sage.
- Foley, G. (1999). *Learning in social actions: A contribution to understanding informal education*. Londres: Zed Books.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Nueva York: Vintage.

- Foucault, M. (1980a). *The history of sexuality: Volume I: An introduction*. Nueva York: Vintage.
- Foucault, M. (1980b). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Nueva York: Pantheon.
- Foucault, M. (1991). *Remarks on Marx*. Nueva York: Semiotext(e).
- Fowler, R. (1996). On critical linguistics. En C. R. Caldas-Couthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 3-14). Londres: Routledge.
- Fowler, R., Kress, G., Hodge, R., & Trew T. (1979). *Language and control*. Londres: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum (M. B. Ramos, Trad.).
- Freire, P. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Frye, D. (1999). Participatory education as a critical framework for an immigrant women's ESL class. *TESOL Quarterly*, 33, 501-513.
- Gee, J. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideologies in discourse*. Londres: Taylor & Francis.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Graman, T. (1988). Education for humanization. Applying Paulo Freire's pedagogy to learning a second language. *Harvard Educational Review*, 58, 433-448.
- Habermas, J. (1998). *On the pragmatics of communication*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hall, S. (1994). Encoding/decoding. En D. Graddol & O. Boyd-Barrett (Eds.), *Media texts: Authors and readers* (pp. 200-211). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic*. Londres: Arnold.
- Harland, R. (1987). *Superstructuralism: The philosophy of structuralism and post-structuralism*. Londres: Routledge.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Londres: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Hodge, R., & Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cambridge, MA: Polity.
- Jäger, S., & Jäger, M. (1993). *Aus der Mitte der Gesellschaft*. Duisburg, Alemania: Diss.
- Janks, H. (1997). Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 329-342.

- Janks, H., & Ivanič, R. (1992). Critical language awareness and emancipatory discourse. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 305-331). Londres: Longman.
- Kress, G. (1990). Critical discourse analysis. *Annual review of applied linguistics*, Vol. 11, 84-99.
- Kress, G. (1993). Genre as social process. En B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 22-37). Londres: The Falmer Press.
- Kress, G., & Hodge, R. (1979). *Language as ideology*. Londres: Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen T. (1990). *Reading images*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Kumaravadivelu, B. (1999). Critical classroom discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 33, 453-484.
- Lankshear, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham, Reino Unido: Open University Press.
- Lee, A. (1996). *Gender, literacy, curriculum: Rewriting school geography*. Londres: Taylor & Francis.
- Lee, A. (1997). Questioning the critical: Linguistics, literacy and curriculum. En S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 409-432). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Luke, A. (1988). *Literacy, textbooks and ideology: Postwar literacy instruction and the mythology of Dick and Jane*. Londres: The Falmer Press.
- Luke, A. (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. En R. Hagen & G. Williams (Eds.), *Literacy in society* (pp. 308-338). Londres: Longman.
- Luke, A. (1997b). The material effects of the word: Apologies, "Stolen Children" and public discourse. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 343-368.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of normativity: An introduction. En S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice* (pp. 1-18). Sydney, Australia: Allen & Unwin.
- Luke, A., & Walton, C. (1994). Teaching and assessing critical reading. En T. Husen & T. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed. pp. 1194-1198). Oxford, Reino Unido: Pergamon.
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Londres: Hutchinson.

- McCormick, K. (1994). The angel of progress: Pitfalls of the term 'postcolonialism'. En P. Williams & L. Chrisman (Eds.), *Colonial discourse and postcolonial theory: A reader* (pp. 291–304). Nueva York: Columbia University Press.
- Mills, S. (1997). *Discourse*. Londres: Routledge.
- Nuevo Londres, Grupo (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60–92.
- Parakrama, A. (1995). *De-hegemonizing language standards*. Nueva York: McMillan.
- Patterson, A. (1997). Critical discourse analysis: A condition of doubt. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 425–435.
- Pennycook, A. (1994c). Incommensurable discourses? *Applied Linguistics*, 15, 115–138.
- Pennycook, A. (1996b). TESOL and critical literacies: Modern, post or neo? *TESOL Quarterly*, 30, 163–171.
- Pennycook, A. (1997a). Cultural alternatives and autonomy. En P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 35–53). Londres: Longman.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Poynton, C. (1993a). Grammar, language and the social: poststructuralism and systemic-functional linguistics. *Social semiotics*, 3, 1–21.
- Poynton, C. (1996). *Language and difference*. Plenary address to the 21st Annual Conference of the Applied Linguistics Association of Australia, University of Western Sydney, Nepean.
- Prain, V. (1997). Multi(national) literacies and globalising discourses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 453–467.
- Price, S. (1999). Critical Discourse Analysis: Discourse acquisition and discourse practices. *TESOL Quarterly*, 33, 581–595.
- Radway, J. (1984). *Reading the romance: Women, patriarchy and popular literature*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Rivera, K. (1999). Popular research and social transformation: A community based approach to critical pedagogy. *TESOL Quarterly*, 33, 485–500.
- Rockhill, K. (1994). Gender, language and the politics of literacy. En J. Maybin (Ed.), *Language and literacy in social practice* (pp. 233–251). Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters and The Open University.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.

- Talbot, M. (1992). The construction of gender in a teenage magazine. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 174–200). Nueva York: Longman.
- Talbot, M. (1995). *Fictions at work: Language and social practice in fiction*. Londres: Longman.
- Threadgold, T. (1997). *Feminist poetics: Poiesis, performance, histories*. Londres: Routledge.
- Threadgold, T., & Kamler, B. (1997). An interview with Terry Threadgold on critical discourse analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18, 437–451.
- Van Dijk, T. (1993a). *Discourse and elite racism*. Londres: Sage.
- Van Dijk, T. (1993b). Principles of critical discourse analysis. *Discourse and society*, 4(2), 249–283.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl fictions*. Londres: Verso.
- Wallace, C. (1992). Critical language awareness in the EFL classroom. En N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 174–200). Londres: Longman.
- Walsh, C. (1991). *Pedagogy and the struggle for voice: Issues of power, language and schooling for Puerto Ricans*. Toronto, Canadá: OISE Press.
- Watkins, M. (1999). Policing the text: Structuralism's stranglehold on Australian language and literacy pedagogy. *Language and Education* 3(2), 118–132.
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford, Reino Unido: Basil Blackwell.
- Weiler, K. (1992). Teaching, feminism, and social change. En M. Hulbert & S. Totten (Eds.), *Social issues in the English classroom* (pp. 322–337). Urbana, IL: NCTE.
- Widdowson, H. G. (1998). The theory and practice of critical discourse analysis. Review article. *Applied linguistics*, 19, 136–151.
- Wodak, R. (1996). *Disorders of discourse*. Londres: Longman.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M., & Leibhart, K. (1999). *The discursive construction of national identity* (A. Hirsch & R. Mitten, Trad.). Edimburgo: Edinburgh University Press.