

PERSPECTIVAS ETNOGRÁFICAS Y POLÍTICAS SOBRE CULTURA ESCRITA: EL PODER DE NOMBRAR Y DEFINIR

BRIAN V. STREET¹

Los capítulos de este libro y el trabajo que describen en América Latina, así como en contextos comparativos, brindan fructíferos escenarios de estudios para explorar cuestiones asociadas con la definición de alfabetización y con los consiguientes enfoques del diseño de políticas y programas. En este trabajo tocaré algunos de los temas que han surgido en relación con esas denominaciones y definiciones, comparando los conceptos y perspectivas desarrollados a través de la visión de los NLS (Nuevos Estudios de Cultura Escrita por sus siglas en inglés) con aquellos en los que se basa gran parte de la política internacional, sobre todo las nociones de “desigualdades en alfabetización” y, en particular, las de un enfoque de “capacidades”. En contextos internacionales se utilizan con frecuencia estadísticas de alfabetismo como indicadores de desigualdad social más en general (Street, 2004; Unesco, 2006; Maddox, 2008), y como base para las medidas dirigidas a mejorar los derechos, los logros educativos, etcétera. ¿Pero, a qué se refieren exactamente cuando citan “alfabetización” en este contexto? ¿Y en qué medida los niveles de alfabetismo (o las diversas versiones de “falta de alfabetismo”) pueden verse como expresión de una descripción válida de la “desigualdad” en el contexto internacional general? Trabajos recientes sobre cultura escrita desde una perspectiva etnográfica han cuestionado la categorización internacional de una cosa única, uniforme, de la cual puedan extraerse consecuencias, y se han concentrado, más bien, en los significados locales y las variaciones culturales en lo que cuenta. Este enfoque, a su vez, ha sido criticado con respecto a “los límites de lo local” (Brandt y Clinton, 2002) y los peligros del “relativismo” (Nussbaum, 2006), y se ha afirmado que la dimensión “global” de la alfabetización debería seguir siendo un elemento central para la definición de políticas a seguir. En este contexto mayor de afirmaciones y definiciones de políticas, ¿qué tiene que ofrecer, entonces, una perspectiva etnográfica sobre las prácticas letradas y la comprensión de las “desigualdades”? En este trabajo sostendré que, en este nivel mayor, existen dos contribuciones principales: 1) que las perspectivas etnográficas y la comprensión de las prácticas letradas como múltiples y culturalmente variadas pueden contribuir a evitar las aseveraciones simplistas, y muchas veces etnocéntricas, relacionadas con las consecuencias de alfabetización a partir de categorías y definiciones unidimensionales y culturalmente limitadas; 2) que una perspectiva etnográfica puede sensibilizarnos en relación con las formas en las que el poder de nombrar y definir constituye un componente crucial de la desigualdad.

¹ King's College, Londres.

Profundizaré más en torno a estas dos “contribuciones”, e indicaré otras, establecidas quizá de forma más habitual, con referencia tanto a los debates teóricos del terreno de los NLS (Nuevos Estudios de Cultura Escrita) en años recientes, como a ejemplos tomados de contextos internacionales indicativos: el de las culturas escritas “ocultas” en Pakistán y el de un programa de aprendizaje de lengua escrita que utiliza perspectivas etnográficas.

Una contribución de una perspectiva etnográfica a la comprensión de la variación cultural en general y de cultura escrita en particular es que puede ayudarnos a “deshacer el nudo”² que se deriva de la tendencia (¿natural?) a describir la diferencia como una especie de déficit. La historia de la tortuga y el pez, que encontré en un sitio web budista como refutación del etnocentrismo, plantea esta tendencia en vívidos términos metafóricos.

Para ilustrar el error del etnocentrismo los budistas cuentan la historia de la tortuga y el pez. Había una vez una tortuga que vivía en un lago con un grupo de peces. Un día la tortuga se fue a pasear por la tierra. Estuvo alejada del lago unas cuantas semanas. Cuando regresó se encontró con algunos de los peces. Los peces le dijeron “¡Hola, señora tortuga! ¿Cómo está? No la hemos visto durante varias semanas. ¿Dónde andaba?” La tortuga respondió: “Estuve en la tierra, me pasé un tiempo en la tierra firme.” Los peces se quedaron un poco desconcertados, y dijeron: “¿En la tierra firme? ¿De qué está hablando? ¿Qué es esa tierra firme? ¿Está mojada?” La tortuga les dijo: “No, no lo está.” “¿Es fresca y deliciosa?” “No, no lo es.” “¿Tiene olas y ondulaciones?” “No, no tiene olas ni ondulaciones.” “¿Se puede nadar en ella?” “No, no se puede.” Entonces los peces dijeron: “No está mojada, no es fresca, no hay olas, no se puede nadar en ella. Así que esa tierra firme que dice tiene que ser algo totalmente inexistente, una cosa imaginaria, nada real.” La tortuga dijo, “Bueno, puede ser”, se alejó de los peces y se fue a dar otra vuelta por la tierra.

En otra versión los peces le dicen: “No nos cuente lo que no es, díganos lo que es.” “No puedo —dijo la tortuga—. No tengo ningún lenguaje para describirla.”

Ésta es la versión que puede ayudarnos a comprender lo que involucra la etnografía. Si vamos a otro lugar nuestra primera inclinación es describirlo en términos de lo que nos es familiar y *no* tiene: tierra mojada, olas, para los peces; tal vez ciencia o Coca-Cola para los occidentales que viajan por Oriente; religión o arroz para los orientales que recorren Europa, etcétera. Una perspectiva etnográfica nos saca de nuestra configuración mental y nos ayuda, primero, a “imaginar” cosas que no existen en nuestro mundo, y después a describirlas en sus propios términos, en lugar de verlas, en nuestros términos, como simples “déficits”.

Se puede ver que la política internacional en relación con la alfabetización cae precisamente en el discurso del “no” en el que están atorados los peces; los que diseñan las políticas y los educadores de las sociedades “letradas” ven que a las prácticas de los demás les falta “alfabetismo”; igual que los peces en el agua, piden “tener x”

² *Untie the (k)not*, en el original. Es un juego de significados que también alude a plantearse sistemáticamente la posibilidad de dejar de pensar en las características del “otro” por lo que “no” es, “no” tiene, etcétera.

—agua, olas, cultura escrita—, y cuando sus lentes les impiden ver lo que realmente hacen otras personas invocan el “no”: “analfabetismo”. Pero tal vez las personas del lugar tengan usos significativos de la lectura o la escritura que no son exactamente iguales a los que llevan consigo los viajeros; tal vez, como lo han demostrado los etnógrafos por todo el mundo, las prácticas letradas de otras culturas sólo son diferentes de las que definen algunos educadores y estadígrafos (cf. Aikman, 1999; Besnier, 1995; Collins, 1998; Hornberger, 1998; Kalman, 1999; King, 1994; Maddox, 2001; Prinsloo y Breier, 1996; Robinson-Pant, 2004; Street, 1993; Wagner, 1993). A fin de verificarlo, necesitamos unos lentes diferentes de los que usan los comentaristas dominantes (en general, pero no siempre) occidentales. La tortuga se percató de que había un problema y fue a echar otra mirada. Empezó a considerar qué otras experiencias podrían tener las personas en la tierra, a usar su imaginación y, con el tiempo, a desarrollar un lenguaje de descripción para explicar cómo era esa gente cuando volviera a su casa. En los últimos veinte años los etnógrafos han viajado, en efecto, a muchos lugares del mundo a observar diferentes culturas escritas (*multiple literacies*) y regresaron con múltiples y enriquecedoras descripciones. El lenguaje de la descripción se ha refinado para acoplarse a este abundante conjunto de datos; hablamos de eventos letrados y de prácticas letradas, de culturas escritas múltiples y de diferentes “modelos” para conceptualizar este campo, por ejemplo de modelos autónomos e ideológicos (Street, 1984). Me gustaría tocar tan sólo las implicaciones de la adopción de un modelo ideológico de alfabetización para la forma en que lo conceptualizamos en contextos internacionales y de qué manera puede luego derivarse una política.

Un acercamiento ideológico de los significados culturales reconoce la importancia central del poder de nombrar y definir (Parkin, 1984). Si podemos prescribir el membrete que se le adjudicará a un fenómeno determinado, tenemos un considerable poder sobre cómo se verán los eventos y prácticas asociados con él y qué implicaciones se extraerán para definir políticas. En un artículo sobre problemas similares con la definición del término “cultura” sostuve:

“Parte del problema que aqueja a nuestros actuales esfuerzos por comprender la cultura es el deseo de definirla, de decir claramente qué es. Definir algo significa especificar su significado con la suficiente claridad como para que las cosas que se le parezcan puedan distinguirse claramente de ello. Las definiciones claras son parte esencial de toda ciencia exitosa, o del habla correcta y el pensamiento lúcido” (Thornton, 1988, p. 26). No obstante, el problema es que luego tendemos a creer en las categorías y definiciones que construimos de manera esencialista, como si con ello hubiésemos descubierto qué es la cultura. En realidad “no tiene mayor sentido tratar de decir qué es la cultura... Pero lo que puede hacerse es decir qué hace la cultura.” Porque lo que hace la cultura es precisamente la labor de “definir palabras, ideas, cosas y grupos... Todos vivimos nuestra vida en términos de definiciones, nombres y categorías creados por la cultura.” El trabajo de estudiar la cultura no consiste en encontrar sus definiciones y luego aceptarlas, sino en “descubrir cómo y qué definiciones se hacen, en qué circunstancias y por qué razones”. Esas definiciones se usan, cambian y a veces quedan

en desuso. De hecho, el mismo término "cultura", igual que esas otras ideas y definiciones, cambia sus significados y cumple propósitos que muchas veces, en distintos momentos, compiten entre sí. La cultura es un proceso activo de crear significado y cuestionar definiciones, incluida la suya propia. A esto es a lo que me refiero cuando afirmo que "cultura" es un verbo (Street, 1993, p. 25).

Es posible plantear argumentos similares en relación con las definiciones de cultura escrita. Los que proponen un modelo "autónomo" de cultura escrita, por ejemplo, pueden aducir que no están adoptando una perspectiva cultural sino más bien una visión "natural", "conocida" u "objetiva". Cuando comparan sus propias prácticas letradas con las de, por ejemplo, los aldeanos de India o los jóvenes norteamericanos de clase trabajadora, pueden afirmar que no están siendo etnocéntricos, que no son simples peces que exigen que todo sea como su propio entorno acuático, sino que así es como es: los otros tienen un "déficit", les falta alfabetización... o "adecuada alfabetización", o alfabetización "funcional", o cualquier otro membrete que califique el término pero conserve su enfoque restringido de una sola manera de hacer las cosas. Esta visión autónoma —que el alfabetismo, en sí mismo, autónomamente, tendrá efectos, creando desigualdad para quienes "carecen" de él y ventajas para quienes lo consigan— es a su vez, desde luego, profundamente ideológica. Uno de los mecanismos más poderosos con los que cuenta la ideología es el de disfrazarse (Street, 1993). Las personas, atinadamente sospechan si alguien afirma que deberíamos definir un fenómeno o actuar en relación con él en términos de política porque se conforma a sus propias y atesoradas costumbres y creencias. Pero si se les dice que no tiene nada que ver con sus propias preconcepciones, sino que se trata de una descripción natural, objetiva, es posible instar a otros a actuar al respecto, a proporcionar fondos para desarrollar esta visión, para aceptar la política planteada. En relación con la cultura escrita, esto significa que el poder de definir y nombrar lo que cuenta como alfabetismo y analfabetismo conduce también al poder de determinar las políticas a seguir, de financiar y desarrollar programas de alfabetización en contextos internacionales, de prescribir formas de enseñar, de desarrollar materiales educativos, libros de texto, evaluaciones, etc. De modo que desde este punto de vista lo que cuenta como "desigualdad" depende, de manera crucial, de quién tiene el poder de definir lo que cuenta como cultura escrita y en qué marcos de referencia teóricos y conceptuales se basa. La "desigualdad", entonces, no es simplemente algo dado a lo que nosotros, como reformistas moralistas y comprometidos, debemos responder, sino un constructo que requiere cuidadoso análisis y justificación.

Sugeriré algunos ejemplos que podrán ayudarnos a seguir las implicaciones de este argumento con respecto tanto a los pronunciamientos políticos como a los ejemplos de programas de alfabetización, y luego trataré de presentar una propuesta calificada para las direcciones de las medidas a tomar en el futuro. Una manera de enfrentarse al problema de la práctica de las visiones alternativas de cultura escrita que he venido esbozando, consiste en concentrarse en contextos en los que

la cultura escrita se esté definiendo, en efecto, para otros. Un trabajo reciente de Rafat Nabi, una profesora y organizadora de cursos de alfabetización para adultos de Pakistán, ofrece vívidos y concretos ejemplos de la imposición de definiciones y las respuestas a tal poder.

CULTURAS ESCRITAS "OCULTAS"³

Nabi, Rogers y Street (en preparación) describen, por ejemplo, una cantidad de estudios de caso en los cuales personas del lugar, en Pakistán, demostraron que sabían leer y escribir pero aceptaban la definición de "analfabetos" que hacía de ellos gente de fuera:

Varios de los que respondieron en los estudios de caso afirmaron enérgicamente que son "analfabetos", tal vez porque nunca habían ido a la escuela o a clases de alfabetización para adultos.

—No he sido educado y no sé leer ni escribir —dice Amen, el verdulero, y lo repite—: No he sido educado y no sé leer ni escribir, pero eso no quiere decir que sea tonto y no tenga sabiduría. Zia el plomero es más firme en su autoidentificación: —Ya se lo dije, nunca fui a la escuela, así que ¿cómo voy a saber leer y escribir? —fue su respuesta cuando el investigador le preguntó si sabía leer y escribir. Cuando el mismo lo cuestionó, se mostró incluso más enérgico.

—Escribe muy bien, ¿por qué dijo que era *jahil* [analfabeto]?

—No tengo ningún certificado, ningún papel que diga que estoy alfabetizado, lo que quiere decir que soy analfabeto. Las personas educadas como usted pueden decirme analfabeto. Tal vez la decisión de la gente educada respecto a mí sea correcta, soy analfabeto.

—Los analfabetos no saben leer ni escribir —dije—, pero usted sí, así que está alfabetizado.

—*Bibi*, me siento bien —contestó—. Confío en Dios cuando dice que estoy alfabetizado.

También Razia, la sirvienta, afirma que no tiene educación: cuando se le pide que muestre algo que escribió, responde:

—Usted es muy educado y yo ni siquiera fui a la escuela, se va a reír de mí.

Y Amen, como suele hacerlo, se repite:

—Nunca vi una escuela por dentro. Así que la gente me considera analfabeto.

Su falta de habilidad letrada se percibe como un estigma y una desventaja:

—Ahora —dice Zia— ya no estoy incapacitado. Puedo hacer muy bien mi trabajo. Con la práctica en el trabajo soy capaz de leer y escribir.

³ *Hidden literacies* [Culturas escritas ocultas], de Rafat Nabi, con una introducción de Alan Rogers y Brian Street, está en preparación para su publicación. Los autores me han permitido, gentilmente, usar algunas citas de esa obra, y quisiera expresarles mi gratitud.

Y sin embargo, todos ellos escriben y leen muchas cosas. Razia lee el programa que hay en la cocina en el cual los miembros de la familia han indicado su preferencia en materia de desayuno, así como las etiquetas de los especieros; escribió un mensaje breve sobre una llamada telefónica y una lista de ingredientes que había que comprar para una comida, y en una libreta llevaba el control de las prendas que se entregaban a la tintorería. Pero si el investigador le hubiese preguntado qué hacía en cada ocasión, no hubiese dicho "leía" o "escribía", sino simplemente "preparaba el desayuno", "contestaba el teléfono" o "atendía al de la tintorería". Las prácticas letradas estaban inmersas tan profundamente que se habían vuelto inconscientes. Karima, la mendiga, escribía su propio nombre y fechas. El vendedor de brazaletes y Zia, el plomero, ofrecieron proporcionar recetas (en el caso de Zia en dos idiomas), mientras afirmaban que eran "analfabetos". Como dijo Zia, "Cuando me lo piden les doy un recibo, y apunto todos los nombres de las piezas que compré, lo que cuestan y lo que cobro por mi mano de obra." Amen, el verdulero, había aprendido solo y a su manera una considerable cantidad de lectura y escritura. Sakina, la que tiñe telas, le ponía una etiqueta a cada una de los lienzos que hacía. Dentro de las ocupaciones a las que se dedicaban esas personas estaban inmersas muchas culturas escritas y *numeracies*⁴ de las que escasamente eran conscientes.

Nabi reflexiona sobre su experiencia a la luz de su propio papel al contribuir a desarrollar un programa de alfabetización para adultos en Pakistán:

Amen [el verdulero] me ha enseñado una gran lección: que las prácticas letradas tienen que ser relevantes para cada alumno, y pocos programas de alfabetización reconocen este hecho fundamental. Así como Amen creó su propio plan de aprendizaje, me gustaría que los que diseñan los programas y los promotores de alfabetización pudiesen aprender una lección de Amen y desarrollar programas de alfabetización acordes con las necesidades de los interesados. Lo que se requiere es reconocer y pensar más allá de los límites actuales, y una visión nueva de la cultura escrita de los adultos. Nos rodean faros como Amen. No necesitamos más que verlos desde dentro.

De manera similar, la experiencia de Rozina, que tenía telas y que aprendió de sus colegas las prácticas letradas necesarias para su profesión, y no en una clase formal, la llevan a pensar en las formas en que se han definido e implementado los programas de alfabetización, incluyendo el suyo.

¿Cómo puede desarrollarse un curso de alfabetización teniendo presentes el conocimiento y las prácticas locales? ¿Es posible que haya un tipo de alfabetización eficaz para toda la nación? ¿Cómo pueden los cursos de cultura escrita conservar el conocimiento indígena y transferirlo a la siguiente generación? ¿Se requiere un centro de alfabetización o hay otras maneras alternas de aprender, tal como Rozina aprendió de sus colegas?

⁴Una traducción aproximada de *numeracy* es cultura matemática, en el mismo sentido que *literacy* se traduce como cultura escrita.

Los que diseñan las políticas de alfabetización ¿están aprendiendo a fondo las lecciones de Rozina, que la alfabetización puede ir más allá de los centros y de los manuales y los registros de asistencia? Es una pregunta profunda y hay que analizarla. ¿Dónde encaja este ejemplo de alfabetización social en el panorama global de la cultura escrita?

Pero los programas que ha visto adoptan la visión más usual, amarran el nudo del déficit [del “no”...] y prescriben que sus alumnos son “analfabetos”. De forma parecida, cuando Zia, el plomero, intenta entrar a una clase de alfabetización para adultos a fin de aprender lo suficiente para obtener su licencia de conducir, se enfrenta a la misma falta de comprensión de las habilidades letradas que poseen esos estudiantes:

En mi área una ONG abrió un centro de alfabetización para adultos. Pensé que sólo era cuestión de unos tres meses; conseguiría mi certificado y aprendería más. Así que conseguí entrar a ese centro de alfabetización. Empezaron enseñándome el abecé. Les dije que sabía escribir unas cuantas palabras, que sólo me enseñasen algunos términos que tenían que ver con manejar. Pero la maestra se negó y me dijo: “Vamos a enseñarte de acuerdo con nuestro programa, no con el tuyo.” Me parecía inútil. Lo que estaban enseñando yo ya lo sabía. Fui ahí para aprender más, no lo que ya sabía, y a conseguir un certificado que iba a resultarme útil. Así que me fui del centro.”

Nabi vuelve a reflexionar sobre las implicaciones de esas experiencias para nuestra comprensión de la cultura escrita y el desarrollo de programas:

Zia me había planteado cuestiones serias. ¿Por qué el centro de alfabetización no respetaba su conocimiento? Con sus conocimientos y sus habilidades Zia podría haber sido un gran recurso para ayudar a la maestra. ¿Por qué dice que es analfabeto? ¿Hasta dónde se justifica eso, que la gente como nosotros le dé ese título, que él se limitó a aceptar? ¿Cuándo tomarán en cuenta a esos volcanes dormidos los organismos de ayuda económica, las ONG, las organizaciones internacionales y el gobierno? ¿Cuándo desarrollarán programas que utilicen los conocimientos existentes, como los de Zia? ¿Cuándo dejaremos de llamarlos analfabetos? ¿Son analfabetos? ¿Es una cuestión de la que hay que ocuparse? ¿Quién es analfabeto? A mí Zia me abrió una puerta para hacer más ubicuo el alfabetismo.

El poder para calificar a alguien como “analfabeto”, como una persona que “no” tiene habilidades que aquel que define considera fundamentales, significa que los programas que se desarrollan sobre esta base no logran distinguir el aporte de los alumnos. No tiene nada de raro que en todo el mundo esas personas abandonen los centros mientras los maestros dicen “Vamos a enseñarte de acuerdo con nuestro programa, no con el tuyo.” Aquí el problema de los maestros es precisamente de definición, pero es probable que no fueran ellos quienes nombraron y definieron el estado de alfabetizado; que ellos, como Zia, Amin, Rozina y e innumerables otros hayan estado sujetos a los tipos de definiciones que transmiten los que tienen po-

der: descripciones que ofrecen, por ejemplo, economistas como Sen y Nussbaum, o educadores como los que se citan en el *Global Monitoring Report*, o que se desarrollan en la Estrategia Nacional de Alfabetización del Reino Unido o en el programa estadounidense "Ningún Chico se Queda Atrás".

Un enfoque etnográfico puede presentar, fuentes alternas para definir y nombrar, como lo atestiguan estos ejemplos y muchos otros de este volumen; pero no necesariamente son capaces de cuestionar el poder de nombrar, que va de la mano de las respectivas posiciones que ocupan las primeras. Si queremos ocuparnos de cuestiones de desigualdad en el mundo de la economía y de la cultura escrita, también tendremos que analizar, en primer lugar, las cuestiones de desigualdad en el mundo de la elaboración de medidas políticas y definiciones académicas.

EL PROYECTO LETTER

Quiero dar un ejemplo de cómo los educadores han adoptado efectivamente esta perspectiva más amplia, aplicando percepciones etnográficas al desarrollo de programas para enseñar a facilitadores y alumnos de alfabetización para adultos. El proyecto se llamó *Learning for Empowerment Through Training in Ethnographic Research* (LETTER) [Aprender para Empoderar Mediante la Formación en Investigación Etnográfica], y se proponía brindar apoyo a los facilitadores para su trabajo con adultos a fin de desarrollar un programa y una pedagogía que ayudase a los estudiantes a adquirir las culturas escritas específicas que necesitaban en contextos culturales dados. El proyecto, diseñado por mí y por el profesor Alan Rogers de los *Uppingham Seminars in Development* (Reino Unido), comenzó en 2001, después que se puso en contacto con nosotros Nirantar, una organización para mujeres de Delhi dedicada a la capacitación de mujeres *dalit* (intocables) por medio de la educación. Nos pedían cierta formación en materia de enfoques etnográficos para detectar las prácticas de cultura escrita y matemáticas existentes entre las mujeres involucradas en sus programas y las epistemologías sobre las cuales se basaban las mismas (cf. Heath y Street, 2008).

El antecedente de esa petición era que Nirantar, que se dedica a desarrollar programas alternativos de educación para adultos con un grupo de mujeres *dalit* del sur de Uttar Pradesh, India, había descubierto que las mujeres tenían visiones alternas del mundo, de las cuales Nirantar no sabía mucho, y que los maestros a veces despreciaban; mientras que las mujeres mismas en gran medida no eran conscientes de su peculiaridad. Por ejemplo, decían que creían que los ríos eran objetos animados y no inanimados, como sostienen las categorías científicas occidentales. Sin saber cuáles eran esas opiniones, pero conscientes de que muchas veces había sensibilidad respecto a cómo se percibían esas visiones en diferentes grupos de personas con las que se encontraban las estudiantes, el personal de Nirantar creía que era necesario llevar a cabo un estudio cuidadoso de las prácti-

cas y lenguajes de las comunidades con las que estaban trabajando, y les parecía que las aproximaciones etnográficas constituirían el cimiento de dicha investigación y la base de una relación más respetuosa entre las participantes. Bautizaron el proyecto como LETTER. Los enfoques que delineamos en el proyecto eran los de los Nuevos Estudios de Cultura Escrita y de las aproximaciones etnográficas, como se esbozó más arriba. Alan Rogers, en su carácter de educador para adultos, aportó un enfoque del aprendizaje de los adultos que destacaba la importancia de que quienes ayudan a los adultos a aprender comprendiesen la necesidad de “empezar donde están [los alumnos adultos]”, la necesidad de construir a partir del conocimiento previo (formal e informal) que las personas adultas llevan consigo a los nuevos programas de aprendizaje; asimismo, contribuyó con una extensa experiencia internacional de trabajo de este tipo con estudiantes y facilitadores (Rogers, 2002, 2004, 2008). Mientras que quienes forman a los maestros de educación para adultos exhortan a los tutores/facilitadores a tomar en cuenta la necesidad de averiguar cuáles son las prácticas y conocimientos de los alumnos participantes, les resulta más difícil ayudarles a comprender *cómo* puede recabarse esa información *en la práctica*. Escribe:

Está claro que uno no puede limitarse a preguntarles a los alumnos. Por un lado, muchos estudiantes adultos (aunque no todos) acuden a los programas de educación para adultos creyendo que no saben nada sobre el tema del programa, que no tienen nada que ofrecerle al programa en términos de conocimiento o experiencia, y con frecuencia aceptan el estereotipo externo de que son simples “analfabetas” (cf. Nabi, Rogers y Street, en preparación). O, en segundo lugar, incluso si los participantes sienten que saben algo acerca del tema, preguntarles directamente a los adultos dará por resultado, muchas veces, lo que se conoce como “efecto de eco”, es decir, los interrogados le dirán al investigador lo que creen que éste desea saber. Formular juicios unos sobre otros constituye parte de la relación entre los investigadores y los investigados que se va construyendo durante el encuentro de investigación. El investigador controla la situación, provocando resistencia (con frecuencia inconsciente) entre los interrogados; y esta resistencia se expresa a veces en la forma de devolverle, como un eco, el lenguaje y los conceptos que da la impresión de estar buscando. Recientes avances respecto a la “reflexividad” en la investigación etnográfica se han ocupado directamente de este tema (véase más arriba), y requieren que los investigadores sean más conscientes de los “efectos” que su presencia misma tiene sobre sus informantes.

Pero en tercer lugar —y tal vez sea lo más importante— una comprensión recientemente desarrollada del aprendizaje informal (Eraut, 2000; Coffield, 2000; Hager, 2001), que los adultos llevan a cabo a lo largo de toda su vida, ha llevado a ver que han construido, por medio de la experiencia, cantidades muy vastas de “conocimiento tácito” y de “habilidades ocultas”, conocimiento y habilidades que constituyen la base de las prácticas que llevan a cabo y de los discursos que emplean. Pero esto es en gran medida inconsciente; los participantes-interrogados muchas veces no sabrán qué epistemologías tienen, qué “fondos de conocimiento” (Moll, Amanti, Neff y González, 1992) y bancos de habilidades han creado por medio de ese aprendizaje experiencial informal (Rogers y Street, en prensa).

Los organizadores de los talleres de LETTER afirmaron, entonces, que:

quienes llevan a cabo los programas de educación para adultos no pueden simplemente pedirles a los participantes —aunque las discusiones informales con los alumnos formarán parte de la batería de metodologías de investigación que aportarán a su trabajo— que encuentren las formas de conocimiento existentes de los estudiantes que participan. Tienen que hacer más que eso. Será mediante el desarrollo de aproximaciones de estilo etnográfico a esta investigación que podrán sentar bases más sólidas para crear nuevos programas de aprendizaje para adultos, que tomen en cuenta las prácticas existentes y los sistemas de conocimiento de los educandos (Papen, 2005). La observación de las prácticas empleadas dentro de las comunidades de las que provienen y que comparten, el análisis del lenguaje que usan, las colecciones de artefactos empleados para expresar su cultura, así como las discusiones informales con los participantes, constituirán la base sobre la cual podrán construirse juicios e interpretaciones (Rogers y Street, en prensa).

El objetivo de este proyecto era, entonces, preparar a algunos especialistas en educación para adultos (planificadores de programas y capacitadores) en la investigación de estilo etnográfico (Green y Bloome, 1997), tomando como punto central las prácticas letradas y numeracidad de los educandos y de las comunidades de las que provenían. Los capacitadores, a su vez, adiestrarían a los facilitadores (maestros de adultos) para que llevaran a cabo esa investigación con sus respectivos grupos de aprendizaje. De esta manera todos los que enseñan lengua escrita y matemáticas a adultos, al tratar de conocer y construir a partir de las experiencias de sus alumnos en esos dos terrenos, se involucrarían en la investigación a su manera. Los informes de los primeros talleres, en Delhi (Nirantar, 2007; Street, Baker y Rogers, 2006) y en Etiopía (Rogers, en prensa) ya están disponibles, y les brindan a los lectores la oportunidad de valorar por sí mismos la relación entre las visiones más teóricas de la etnografía que se presentan en la primera parte de este capítulo con la práctica real en programas educativos que se describe aquí. Podría afirmarse que es exactamente en esta interfaz donde somos capaces de ver la contribución que pueden hacer las perspectivas etnográficas a la descripción y el trabajo con ellas en contextos educativos.

LA ETNOGRAFÍA Y EL ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES

Recientemente Bryan Maddox, un etnógrafo cuyo trabajo en Bangladesh es parte del movimiento de los estudios de cultura escrita que hace uso de perspectivas etnográficas que cuestionan el modelo autónomo, ha tratado de dilucidar de qué manera es posible reconciliar un enfoque de ese tipo con las perspectivas de la política dominantes sobre la desigualdad (Maddox, 2001, 2008). Su análisis del trabajo, sobre todo de Nussbaum (2006) y Sen (2002) en el enfoque de las capacidades nos

brinda una importante comprensión de cómo es posible reconciliar, efectivamente, ese enfoque con la etnografía.

En el panorama político internacional existen tres maneras principales de abordar las “desigualdades en cultura escrita”: los enfoques de capital humano, basados en la “tasa de utilidad”, como las mejoras económicas y los beneficios políticos; los enfoques “basados en los derechos”, por ejemplo, tratar la cultura escrita como un derecho humano que debe enunciarse entre otros derechos universales, como el de la salud y, de hecho, “la igualdad, y por lo tanto tendría que apoyarse antes de cualquier ‘utilidad’ económica específica y sin importar ésta”, y el enfoque de las “capacidades”, que ofrece una explicación más sutil de las capacidades y el funcionamiento humanos básicos, que determina un umbral mínimo universal por debajo del cual no es posible alcanzar el bienestar de los seres humanos. Los tres enfoques asumen que el objeto de tal “desigualdad” puede ser definido y observado en términos de “tasas” nacionales gracias a las cuales puede compararse el número de personas con o sin una capacidad específica, como ser letrado. Está claro que tales definiciones se derivan de un modelo autónomo de cultura escrita, y no cabe duda que Nussbaum, sobre todo, elabora una postura muy crítica de los enfoques en prácticas sociales alternativas basados en la etnografía, a los que califica de “relativistas”. Ve la cultura escrita como un bien universal, junto con otros “conceptos de una buena vida que se valoran en diversos contextos culturales”, y sostiene que “esas virtudes constituyen una base del desarrollo humano y la justicia social” (Nussbaum, 2006, citado en Maddox, 2008, p. 191). La cultura escrita se incluye en su lista de diez “capacidades humanas centrales”, en una categoría relacionada con “sentidos, imaginación y pensamiento”. Igual que los primeros exponentes del modelo autónomo, como Goody y Ong (cf. Street, 1984), considera que la cultura escrita hace posible la capacidad “de usar el sentido, de imaginar, pensar y razonar”, como si quienes son clasificados como iletrados por los indicadores de alfabetismo fuesen, de alguna manera, incapaces de ello. Opina que esas cualidades son derechos universales:

El enfoque de las capacidades es completamente universal; las capacidades en cuestión se consideran importantes para todos y cada uno de los ciudadanos, en todas y cada una de las naciones, y cada una [de las capacidades] debe ser tratada como un fin (Nussbaum, 2006, p. 78).

De igual manera, Sen incluye la cultura escrita en una larga lista de capacidades básicas y afirma que es una “condición necesaria para el bienestar” (Sen, 1990, p. 126). Como señala Maddox, “Sen observa también la incompatibilidad entre las desigualdades de las capacidades básicas y el desarrollo humano efectivo” (Maddox, 2008, p. 189). Con base en datos censales, afirma que la cultura escrita no sólo se correlaciona con factores públicos tales como la mortalidad infantil, el empleo, etcétera, sino que, de hecho, es causal de efectos que superan esas condiciones. Igual que en el modelo autónomo, aquí se confunden la correlación y la causa con respecto a los objetivos internacionales: la preocupación de Sen por la cultura escrita “parece basarse en una inquietud consecuencialista por el logro de libertades

y capacidad de acción y una conciencia del impacto de la distribución desigual" (Maddox, 2008, p. 190). Enumera seis formas en las que la escolaridad y la cultura escrita (como señalaron Scribner y Cole en 1980, muchos comentaristas de ese tipo siguen confundiendo ambas categorías) contribuyen a "reducir la inseguridad humana", superando las carencias, el desempleo, etcétera, y conduciendo a la participación política y la paz.

Maddox, que se ubica más dentro de la corriente de los NLS (Nuevos Estudios de Cultura Escrita) y que ha llevado a cabo trabajo de campo etnográfico en Bangladesh, ve con bastante cautela tales afirmaciones grandilocuentes, pero de todos modos le gustaría poder reconciliar parte del pensamiento de esos dos enfoques sobre la cultura escrita. Emplea como inicio su propio trabajo de campo en Bangladesh, y describe dos sitios en los que personas del lugar, Kamrul, que maneja un *rickshaw*, y Halima, una mujer casada, luchan contra la pobreza y alcanzan cierta cultura escrita como forma de tratar de superarla. En ambos casos consiguen algunos logros, como confianza y participación en los sistemas de crédito de los tenderos, aunque los dos seguían viviendo en la pobreza cuando Maddox volvió a visitarlos unos años después de su trabajo de campo inicial. Él utiliza esa evidencia para tratar de vincular las perspectivas etnográficas con el enfoque de las capacidades. En el caso de Kamrul, por ejemplo, todavía era vulnerable a los accidentes y a la mala salud, "No obstante, en el umbral de la capacidad, la cultura escrita había contribuido a su bienestar y al de su familia. Algunos de los cambios se relacionaban con 'realizar' la lectoescritura, mediante funcionamientos instrumentales de la cultura escrita y sus beneficios. Otros logros eran menos tangibles, como los relacionados con la confianza en sí mismo y el estatus social" (Maddox, 2008, p. 199).

Aunque veo con beneplácito el esfuerzo de Maddox por salvar la brecha entre el enfoque de las capacidades y la etnografía, me pregunto hasta dónde estarían dispuestos Nussbaum y Sen a llevar a cabo un intento similar en la misma dirección de Maddox. Sospecho que no es muy probable que la gente de Bangladesh a la que describe y la que vimos antes, en el relato que hace Rafat Nabi sobre Pakistán, fuera tomada en cuenta en su definición de capacidades de cultura escrita. Los planteamientos que hacen dependen de tasas de alfabetización predefinidas como de cierto tipo. Los usos muy locales y muchas veces mínimos de cultura escrita que describen Maddox y Nabi no pasarían las pruebas que utilizan los organismos que evalúan la capacidad de la gente con la lectura y la escritura. Como lo señala Campbell en *Measures of success [Medidas del éxito]* (2007), los "tipos de herramientas de evaluación" que se emplean en las mediciones estándar de "talla única" pueden caracterizarse como herramientas de evaluación estandarizada diagnóstica, de capacidad y desempeño. Es improbable que Kamrul y Halima, de Bangladesh, o Amen y Zia, de Pakistán, figurasen en esta forma de medición. Y sin embargo, son precisamente las "tasas" basadas en esas mediciones las que están utilizando Nussbaum y Sen para hacer sus afirmaciones sobre la alfabetización y su "impacto". Para Sen, esas personas no encajarían en el programa de las desigualdades, ya que seguirían siendo "iletradas" y, por lo tanto, "desiguales". Para Nussbaum no entrarían en su [medición estándar]

universal; buen criterio, ya que seguirían estando por debajo del umbral en el que ubica los estándares “universales”. Si fuese posible reelaborar la visión de Maddox para refinar las definiciones de Nussbaum y Sen y para ampliar la base de poder a partir de la cual definen y nombran la cultura escrita, tal vez sería posible darle cabida hasta cierto punto al enfoque etnográfico y al de las capacidades. Esto no es en absoluto el tipo de “relativismo” que Nussbaum atinadamente rechaza, sino más bien un llamado a aplicar el mismo rigor a nuestro aparato conceptual para nombrar y definir, que el que estos autores exigen para la labor estadística de comparación sobre la cual se basa su trabajo. Está por verse si existe la probabilidad de que den tal giro, y el trabajo de Maddox podría considerarse, precisamente, como indicador de la brecha de poder que hay en este campo: él sí está dispuesto a pasar de una perspectiva etnográfica al enfoque de capacidades. ¿Estarán igualmente dispuestos los autores de ese campo a reconocer siquiera su poder y a avanzar en esa dirección? En su conclusión, Maddox escribe: “El enfoque de las capacidades proporciona una percepción distintiva de la importancia de la cultura escrita para el desarrollo humano” (Maddox, 2008, p. 200). Pero ¿a qué significado de “cultura escrita” se está haciendo referencia? La importancia de las definiciones de la cultura escrita universal estadísticamente precisadas no son en absoluto lo mismo que las descripciones etnográficas de los usos y significados de la cultura escrita en diferentes contextos, del tipo de los que describen Maddox para Bangladesh y Nabi para Pakistán. Si para Nussbaum “las tasas de alfabetización adulta indican el número de personas que han podido (o no) alcanzar el umbral mínimo de capacidad (p. 201), y el trabajo de Sen describe “los beneficios intrínsecos e instrumentales de la alfabetización”, ¿entonces dónde ubicarían a esas personas ellos y otros autores del campo internacional? Y si esa gente sigue estando “por debajo del umbral”, todos los esfuerzos etnográficos de Maddox y Nabi resultan irrelevantes para su postura desde las capacidades. Ése sería, en mi opinión, el reto del debate de las “desigualdades en la cultura escrita”: que puede plantearse en términos del poder de nombrar y definir, más que en términos de asumir el objeto de indagación y después plantear afirmaciones y supuestos que de ahí parezcan derivarse, una vez establecido lo anterior. El objeto de indagación —los eventos y prácticas letrados— no está de manera alguna tan claro ni es tan universal como lo sugiere la bibliografía, y las políticas al respecto no pueden limitarse a tomar la “cultura escrita” como una sola cosa que puede manejarse por medio de programas diseñados sobre un “modelo de talla única”.

CONCLUSIÓN

He procurado plantear algunas de las características de las aproximaciones de los NLS (Nuevos Estudios de Cultura Escrita) y considerar su aplicación para comprender y definir las “necesidades”, capacidades y desigualdades en relación con la misma. Utilicé ejemplos tomados de dos contextos internacionales que pueden

servir de estudios de caso (cf. Mitchell, 1984; Heath y Street, 2008), respecto a cómo podemos pensar y refinar las formas en las que nombramos y definimos tales cuestiones y sus implicaciones para la política y la práctica. Uno de esos contextos reveló de qué manera las personas pueden definirse como "analfabetas" incluso cuando están involucradas, de hecho, en una diversidad de eventos y prácticas letradas; un factor clave que se deriva de esas descripciones es cómo tomamos en cuenta su conocimiento previo para construir programas. Expuse también un programa de alfabetización que está construido sobre tales principios y que, por lo tanto, podría funcionar como respuesta concreta a los modelos dominantes de creación internacional de programas. Los capítulos de este libro y el trabajo en América Latina que describen brindan excelentes terrenos de prueba para explorar esas cuestiones, y espero que el volumen en su conjunto nos permita avanzar en ambas líneas de investigación: la de los enfoques etnográficos para programas de desarrollo y la de los enfoques de políticas más acordes con los significados locales de la cultura escrita.

REFERENCIAS

- Aikman, S. (1999), *Intercultural education and literacy: An Ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, Amsterdam, Benjamins.
- Besnier, N. (1995), *Literacy, emotion and authority: Reading and writing on a Polynesian atoll*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brandt, D. y K. Clinton (2002), "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as a social practice", *Journal of Literacy Research*, 34 (3), pp. 337-356.
- Campbell, P. (2007), *Measures of success: Assessment and accountability in adult basic education*, Alberta, Edmonton.
- Coffield, F. (2000), *The necessity of informal learning*, Bristol, Policy Press.
- Collins, J. (1998), *Understanding Tolowa histories: Western hegemonies and Native American response*, Nueva York, Routledge.
- Eraut, M. (2000), "Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work", en F. Coffield (ed.), *Informal Learning*, Bristol, The Policy Press, pp. 12-31.
- Green, J. y D. Bloome (1997), "Ethnography and ethnographers of and in education: A situated perspective", en J. Flood, S. Heath y D. Lapp (eds.), *A handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, pp. 181-202, Nueva York, Simon and Schuster.
- Hager, P. (2001), "Lifelong learning and the contribution of informal learning", en D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton y Y. Sawano (eds.), *International handbook of lifelong learning*, pp. 79-92, Dordrecht, Boston y Londres, Kluwer Academic Publishers.
- Heath, S. B. y B. Street (2008), "On ethnography: Approaches to language and literacy research", National Conference on Research in Language and Literacy, Teachers College, Columbia.
- Hornberger, N. (ed.) (1998), *Language planning from the bottom up: Indigenous literacies in the Americas*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- Kalman, J. (1999), *Writing on the plaza: Mediated literacy practices among scribes and clients in Mexico City*, Cresskill, Hampton Press.
- (2003), *Escribir en la plaza*, México, Fondo de Cultura Económica.

- King, L. (1994), *Roots of identity: Language and literacy in Mexico*, Palo Alto, Stanford University Press.
- Maddox, B. (2001), "Literacy and the market: The economic uses of literacy among the peasantry in North-West Bangladesh", en B. Street (ed.), *Literacy and development*, pp. 137-151, Londres, Routledge.
- (2008), "What good is literacy? Insights and implications of the capabilities approach", *Journal of Human Development*, 9 (2), pp. 185-206.
- Mitchell, J. (1984), "Typicality and the case study", en R. F. Ellen (ed.), *Ethnographic research: A guide to conduct*, pp. 238-241, Nueva York, Academic Press.
- Moll, L., C. Amanti, D. Neff y N. Gonzalez (1992), "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory Into Practice*, 31 (2), pp. 3-9.
- Nabi, R., A. Rogers y B. Street (en preparación), "*Hidden literacies*": *Case studies of literacy and numeracy practices in Pakistan*.
- Nirantar (ONG) (2007), "Exploring the everyday: Ethnographic approaches to literacy and numeracy, versión electrónica, <<http://uppinghamseminars.com/page2.htm>>.
- Nussbaum, M. (2006), *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*, Harvard, Belknap Press.
- Papen, Uta (2005), *Adult literacy as social practice*, Londres, Routledge.
- Parkin, D. (1984), "Political language", *Annual Review of Anthropology*, 13, pp. 345-365.
- Prinsloo, M. y M. Breier (1996), *The social uses of literacy*, Benjamins/Sacched.
- Robinson-Pant, A. (ed.) (2004), *Women, literacy and development: Alternative perspectives*, Londres, Routledge.
- Rogers, A. (2002), *Teaching adults*, Buckingham, Open University Press.
- (2004), *Non-formal education: Flexible schooling or participatory education?*, Dordrecht y Hong Kong, Hong Kong University Press/Kluwer Academic Publishers.
- (2008), "Informal learning and literacy", en B. Street y N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, pp. 133-144, Nueva York, Springer, 2a. ed.
- Rogers, A. y B. Street (en prensa), "As researchers: Adult literacy facilitators in developing societies and the LETTER project", en *Studies in the Education of Adults*.
- Sen, A. K. (2002), *Rationality and freedom*, Cambridge, Harvard University Press/Cambridge University Press.
- Street, B. (1984), *Literacy in theory and practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (1993), "Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process", en D. Graddol, L. Thompson y M. Byram (eds.), *Language and Culture*, pp. 23-43, Clevedon, BAAL and Multilingual Matters.
- (2004), *Understanding and defining literacy: Scoping paper for EFA Global Monitoring Report 2006*, Unesco, París.
- Street, B. (ed.) (1993), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Street, B., D. Baker y A. Rogers (2006), "Adult teachers as researchers: Ethnographic approaches to numeracy and literacy as social practices in South Asia", *Convergence*, 39 (1), pp. 31-44.
- Thornton, R. (1988), "Culture: A contemporary definition", en E. Boonzaeir y J. Sharp (eds.), *Keywords*, Ciudad del Cabo, David Philip.
- Unesco (2006), *EFA Global Monitoring Report 2006*, Unesco, París, disponible en: <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=43283&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- Wagner, D. (1993), *Literacy, culture and development: Becoming literate in Morocco*, Cambridge, Cambridge University Press.