

# El análisis de los componentes culturales en la alfabetización de las mujeres quechua hablantes de los Andes de Perú

PHILIPPE BEAUD BUCHER

Doctorante en Antropología de la Educación en cotutela con las universidades de París X y de Ginebra

---

## 1. Introducción

El discurso no es sólo un mensaje destinado a ser descifrado; es también un producto que libramos a la valoración de los otros... la lengua es también un signo exterior de riqueza y un instrumento del poder.  
PIERRE BOURDIEU<sup>1</sup>

El analfabetismo es, en los años sesenta, el principal factor diferenciador entre las sociedades consideradas primitivas y las sociedades civilizadas; es *le grand fossé* (el gran foso) de Goody (1968). En lo que concierne la alfabetización de las poblaciones quechua hablantes vernáculas del norte de Perú, hemos optado por la acepción del *Groupe permanent de lutte contre l'illettrisme* (GPLI) (Besse, Falaize y Andrieux, 1995) que define el analfabetismo como:

La situación de las personas que nunca han tenido la ocasión de aprender un código escrito en ninguna lengua.

Reanudando aquí la declaración de la UNESCO de 1990, conviene precisar que:

Si en las civilizaciones de la oralidad el analfabetismo no es obviamente un sinónimo de ignorancia, sí se revela como el obstáculo principal a la adquisición de los conocimientos indispensables para la vida diaria en una sociedad moderna.

Para el pedagogo brasileño Paulo Freire (1970) la alfabetización es el único camino viable para la autodeterminación del pueblo y postula un cambio de sociedad mediante la instrucción.

Para Robinson-Pant (2003) la alfabetización femenina recubre lo que está en juego a niveles específicos asociados a la ubicación social y al papel tradicionalmente asignado a la mujer en la familia y la

---

<sup>1</sup> PIERRE BOURDIEU (1982): *Ce que parler veut dire*. L'économie des échanges linguistiques. París, Fayard.

comunidad. Constatamos así que numerosos programas de alfabetización para mujeres que se corresponden con una visión partidaria e ideológica (feminista, higienista, religiosa, económica...), ocultan frecuentemente una transferencia implícita de valores occidentales, socialmente dominantes en el país, relegando a un segundo plano las preocupaciones primordiales de las mujeres.

Es también verdad que, desde el punto de vista de lo que está en juego a niveles individuales y de la motivación de las participantes, se advierte cierta confusión entre una voluntad implícita de emancipación del yugo masculino y la necesidad práctica, pragmática, de saber escribir su nombre, firmar, leer, calcular, entender un documento legal y ayudar a los niños en sus tareas escolares.

Hay que reconocer que, al concluir el periodo de ocho meses de cada ciclo de capacitación, el resultado es, a menudo, decepcionante: las participantes apenas han aprendido a reproducir las letras del alfabeto, las cifras, su nombre y su firma y a leer algunas sílabas y palabras. Sus competencias en cálculo siguen siendo mínimas y la lectura muy difícil, al igual que el dominio de la lengua española, que ha evolucionado muy poco.

Proponemos a través de este texto un análisis de situación de la alfabetización femenina en el Departamento de Ancash —situado al norte del Departamento de Lima, donde se encuentra la capital homónima—, a la luz de algunos trabajos de investigación que fueron realizados sobre el tema. Los tres circuitos de alfabetización observados estaban organizados por una ONG local: el Rotary Club de la ciudad de Huaraz —capital departamental—, en los que la enseñanza estaba a cargo de los «facilitadores»<sup>2</sup> —voluntarios o voluntarias— y a los que, por aula, asistía un promedio de diez a quince mujeres quechua hablantes.

Partiendo de la hipótesis de que los escasos resultados se debían a una problemática de orden cultural resultante del encuentro de dos culturas (disonancia cultural), hemos centrado nuestras observaciones en las normas de interacción y su funcionamiento entre los que aprendían y los facilitadores (Baggioni y Py, 1987). Para realizar este trabajo nos basamos en la antropología de la comunicación, que es el estudio y la interpretación cultural de los actos de comunicación (Hall, 1971, 1979, 1984; Winkin, 2001), y la sociolingüística interaccionista de Hymes (1962, 1964, 1984) y Gumperz (1989).

## 2. Analfabetismo y alfabetización

### 2.1. Las mujeres quechua hablantes de los Andes de Perú

En América Latina, sobre un total de 40,9 millones de analfabetos, un 12,7% corresponde a mujeres y un 10,3% a hombres (Wagner, 1998). En estos países de elevada natalidad el análisis de la evolución de la pirámide de las edades pone de relieve una fuerte renovación de la población, lo que entraña un aumento de la tasa de escolarización y, en consecuencia, una disminución estructural del analfabetismo.

Actualmente en el Perú el porcentaje oficial de analfabetismo es del 12,8%, lo que equivale a 1.780.000 personas de las cuales un 73% son mujeres, cifra 2,6 veces mayor que la de los hombres. El

---

<sup>2</sup> Nombre que se utiliza para los formadores en alfabetización.

desequilibrio entre población ciudadana y población rural también es importante, puesto que de cada 10 analfabetos 7 viven en las zonas rurales en las que, además, se calcula un promedio del 25% al 30% de personas indocumentadas y por lo tanto «ausentes» de la vida social y política del país. Según cifras oficiales del año 2006, proporcionadas por la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de Huaraz, dependiente del Ministerio de Educación peruano, el departamento de Ancash tiene un 9% de analfabetos de los cuales un 6% son mujeres. En el ámbito rural los «años rojos» del terrorismo (1985-1995) generaron un aumento coyuntural del número de madres aisladas, jefas de familia numerosa, que se enfrentan diariamente al obstáculo del idioma español en sus intercambios con las administraciones, los servicios sociales y los médicos y, en especial, con la escuela. Como lo demuestran estas cifras, seguramente subestimadas, el analfabetismo rural es un problema que aqueja sobre todo a las mujeres.

Aunque las familias campesinas ya no se oponen abiertamente a la escolarización de las muchachas, persiste la tendencia de los padres a retirarlas lo más pronto posible de la escuela para que cumplan su rol en el hogar y, de este modo, en particular las que tienen menos instrucción, quedan confinadas en sus hogares y su comunidad con escasa relación con la ciudad. Los hombres, en contacto regular con lo urbano, son generalmente bilingües, pues dominan en mayor o menor medida el idioma español, aunque poseen un nivel bajo de lectoescritura. Esta situación genera una dependencia muy fuerte de las mujeres hacia los hombres, algunos de los cuales temen que la alfabetización de estas pueda mermar su poder en la familia y en la comunidad (Chlebowska, 1992).

La alfabetización en la zona rural no puede prescindir de un análisis previo de las relaciones de género que se inscriben en el sistema cultural de las comunidades campesinas, tomando en cuenta el obstáculo que representa la falta de medios económicos y la escasa disponibilidad de las mujeres, acaparadas, como ya se dijo, por las tareas domésticas y/o agrícolas.

### 3. Primera y segunda lengua

#### 3.1. El quechua frente al español

El Perú cuenta con 25 millones de habitantes de los cuales 3,7 millones son amerindios que hablan el quechua o *runasimi* (la lengua del ser humano), es decir, más del tercio de la totalidad de las poblaciones andinas de América, cuya situación económica está inscrita dentro del mapa de la pobreza. A pesar de que junto con el español el quechua es reconocido como lengua oficial, no tiene todavía su lugar en la vida administrativa del país, por lo que sus hablantes se ven involucrados en la guerra de las lenguas que se desarrolla a nivel mundial (Hagège, 2002) por el poder cultural, político y económico (Bourdieu, 1982).

Aunque para la mayoría de los peruanos se trate de dirigentes políticos o de simples ciudadanos, las lenguas y las culturas nativas están asociadas a un modo de vida arcaico y a comportamientos idiosincrásicos; el quechua es más que una simple lengua, forma parte integrante de la identidad cultural de los campesinos y, a pesar de variantes a veces importantes, sigue siendo el idioma histórico más extendido en los Andes (Itier, 1997). Se adquiere por medio de la educación informal al interior de la familia campesina y el primer encuentro concreto del niño con el idioma español se produce a partir de la escolarización y los contactos con la ciudad. La magnitud del factor de extrañeza frente a la lengua española depende de la frecuencia de las relaciones con los hispanohablantes y de la distancia cultural y social entre los grupos y los

individuos. Además de la asiduidad y la forma en que entran en contacto con la lengua y la cultura «extranjeras», el nivel de extrañamiento estará en función tanto de la jerarquía lengua/cultura como de la experiencia social, la edad y el sexo de los estudiantes.

El encuentro del campesino con la alfabetización en un segundo idioma es el resultado de un largo proceso de colonización lingüística, cultural y económica y de ninguna manera resulta un acto social neutro. Conscientes de la problemática, desde hace varias décadas se preconiza recurrir a la primera lengua para facilitar la alfabetización en la segunda, lo que ya en 1954 era postulado por la UNESCO como la mejor técnica de alfabetización.

### 3.2. La alfabetización a través del quechua y el currículo oculto

La alfabetización formal se basa fundamentalmente en la imposición, implícita o explícita, de valores, normas y conocimientos que pertenecen a la sociedad lingüística y culturalmente dominante. Esta transmisión silenciosa se efectúa a través de estilos de enseñanza y de contenidos curriculares que se corresponden con teorías que se basan en una visión del mundo anclada cultural y socialmente (Pourtois y Desmet, 2004), y que son la expresión de creencias jerárquicamente constituidas, base de las teorías educativas de los estudiantes o de las teorías profesionales de quienes enseñan.

Mientras que esta posición es compartida por Bijeljac-Babic (1983) y Heath (1990) para África, Kramsch, (1991) postula, sin embargo, que la utilización de la lengua materna en la enseñanza genera en los estudiantes una visión de la interacción en lengua extranjera como un ejercicio específicamente formal, lo que queda confirmado al analizar los diálogos en los cursos. El intercambio se construye gramaticalmente en quechua y las participantes responden en español únicamente por palabras, sin formar frases y sin desarrollar una verdadera competencia comunicativa en la segunda lengua. Los diálogos, reducidos a preguntas y respuestas, están matizados de felicitaciones y reactivaciones por parte de los facilitadores.

Para este autor, enseñar una segunda lengua en lengua nativa no elimina las dimensiones culturales implícitas de la alfabetización, tales como la dominancia lingüística, histórica o económica. En efecto, detrás de toda pedagogía se encuentra inevitablemente un currículo oculto (informal) que, a veces, ocasiona un conflicto de normas que puede conducir al fracaso de todo el programa pedagógico (Martínez, 1996). Aunque el quechua garantice la interfaz comunicativa facilitador-participante, los soportes y los métodos pedagógicos empleados pueden difundir contenidos discriminatorios, y el hecho de que muchos circuitos de alfabetización se desarrollen en aulas de escuelas primarias de las cuales también procede el currículo, con sus contenidos didácticos y materiales pedagógicos, produce la infantilización de las participantes. Este «regreso a la escuela» puede, según las representaciones que las participantes guardaron de la misma, influir en sus percepciones y receptividad y si, además, el facilitador se ubica únicamente en el registro del código (lengua, escritura), se contribuye a la desvalorización de toda comunicación «real» y se condena a la ineficacia (Grandcolas, 1981).

La vivencia del facilitador, su género, su relación con la alfabetización y las representaciones de las mujeres campesinas, van a inducir conductas específicas en la relación enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo actitudes paternalistas del tipo: «Estoy contento porque ustedes han aprendido [...] cuando están en casa chismorrear, aquí (por lo menos) aprenden (alguna cosa)». Esta cuestión se plantea también para las participantes que desarrollan en las respuestas otras actitudes específicas, según la visión que tienen del

facilitador, sus pausas metodológicas, sus prácticas de aprendizaje y su nivel de motivación. Es toda la oposición entre lo que el formador piensa o cree que enseña y lo que realmente enseña, porque en los cursos de alfabetización, además de la influencia de las ideologías subyacentes de los planificadores, tales como el feminismo, la educación cívica, la promoción de la salud pública o la erradicación de la pobreza, hay una transferencia, deliberada o inadvertida, de las características propias del sistema escolar local (Robinson-Pant, 2003).

## 4. Enfoques teóricos y prácticos de terreno

### 4.1. El desarrollo del pensamiento abstracto

La alfabetización en un medio rural afronta una doble problemática: el aprendizaje a la edad adulta de una segunda lengua por un lado, y de un primer código escrito por el otro. El aprendizaje de este «doble código» implica para los estudiantes una construcción abstracta del pensamiento que incluye la ejecución gráfica, la asimilación de la relación grafema-fonema y la aprehensión del sentido de lo escrito. Esta construcción abstracta explica por qué la alfabetización a menudo se percibe como favorecedora del desarrollo cognitivo y, en consecuencia, del proceso de desarrollo de los pueblos, de su economía y progreso social, percepción en la que se sustenta la opinión subyacente de la superioridad intelectual del civilizado sobre el indígena.

Aunque Greenfield (1972), Olson (1977) y Luria (1976), nos presentan al analfabeto como poseedor de un pensamiento más situacional o «microlocal», para Scribner y Cole (1981) y Canieso-Doronila (1996), no es específicamente la alfabetización la que en sí misma desarrollaría el pensamiento abstracto, sino el nivel de integración de la escritura en la organización de las actividades de una comunidad. Estos trabajos científicos nos dan una primera clave importante para lograr la permanencia de las acciones de alfabetización.

### 4.2. La adquisición de los aprendizajes

Los métodos de transmisión y de aprendizaje del saber se desarrollan a lo largo de toda la vida del individuo, integrando sus vivencias sociales intra e interindividuales y el análisis de esta transmisión no puede hacer abstracción del uso cultural de los canales no verbales de comunicación. Cada pueblo, como entidad cultural coherente, pone en ejecución estrategias educativas que favorecen el recurso a uno u a otro de sus dos canales de comunicación (verbal y no verbal) según modalidades específicas. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, los procesos de adquisición de la lengua primera y los primeros saberes —aquellos que se adquieren durante los años tempranos de la vida—, son caracterizados e influenciados perdurablemente por los métodos de comunicación puestos en juego por los denominados *passeurs de savoirs*<sup>3</sup>, tales como los padres.

En las comunidades campesinas andinas constatamos que, aunque tiende a ampliarse, el lugar de la escritura es mínimo en la transmisión familiar y comunitaria de conocimientos, en todas las etapas de la vida. La adquisición de los saberes técnicos necesarios para la ejecución de las tareas rurales se realiza básicamente a través de la imitación y la práctica, mientras que la de los saberes sociales se hace, en

---

<sup>3</sup> «Barqueros de saberes», expresión referida a quienes son transmisores de conocimientos.

primer término, por el contacto entre los individuos en el seno familiar y, en segundo término, por mimesis social dentro de la comunidad (Wulf, 1999).

La educación escolar, al igual que los cursos de alfabetización, privilegian la adquisición de conocimientos abstractos y descontextualizados, cuya enseñanza utiliza básicamente la explicación magistral y/o la realización de tareas lúdicas poco relevantes. La didáctica de la alfabetización no puede sustentarse en estas prácticas porque la alfabetización es, necesariamente, una pedagogía de la transacción, pedagogía que debe tomar en cuenta los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, el estatus social, cultural y la edad de la personas. El objetivo debe centrarse en inculcar nuevos conocimientos, seleccionados, útiles y de índole práctica para el quehacer cotidiano. Tenemos aquí una segunda clave para una alfabetización duradera.

### 4.3. La escritura y la lectura

La escritura traza una línea de demarcación simbólica y social (Bernardin, 1996) que profundiza las brechas sociales y culturales, incidiendo en la relación social. «Leer» implica fundamentalmente dos actividades: la primera visual, la segunda sociocognitiva. Los psicolingüistas pusieron de manifiesto que:

Cuanto más se sabe «detrás del ojo», menos información visual se necesita para identificar una letra, una palabra, o el significado de un texto. Recíprocamente, cuanto menos información no visual tengamos, sea porque el tema del texto no nos es familiar, o porque está escrito en una lengua difícil de entender, más lenta es la lectura, y más se necesita la información visual (Smith, 1980, p. 34).

El ojo también es relativamente limitado por la cantidad de información que puede transmitir, y a este respecto se puede hablar de sobrecarga visual y también cognitiva. La lectura palabra por palabra, práctica corriente en la alfabetización, no facilita la comprensión del sentido general de un texto desconocido. Para Holmes y Smith (1980) el estudiante retiene más (lo mejor posible) el sentido de la frase que las palabras que la componen.

La tercera clave de la alfabetización, la lectura, es un proceso psicolingüístico de reconstrucción de un mensaje transmitido por un código escrito en el que distinguimos la recepción (muestreo, predicción, comprobación y confirmación) y los procesos de producción (Goodman, 1980).

La lectura consiste en la construcción por parte de la alumna de un repertorio de índices iconográficos (la imagen de las palabras, el significante) que debe aprender a asociar con cierta entonación al hablar. De esta asociación es de donde el sentido de lo que se escribe y se lee toma forma, tanto para quien lo lee como para quien lo escucha. El sentido sigue siendo, sin embargo, independiente del sonido ya que el primero es necesario para producir el segundo y para enseñar a las participantes a construir hipótesis que se atreverán a enunciar en voz alta.

## 5. Analizar la comunicación pedagógica

### 5.1. La etnografía de la comunicación

Dell Hymes, antropólogo y lingüista, publica en 1962 *The Ethnography of Speaking* y en 1964 articula y define teóricamente el concepto «etnografía» en *The Ethnography of Communication*. La etnografía de la

comunicación, basada en la etnolingüística de Boas (1940), Sapir y Whorf (1959) y la lingüística de Jakobson (1963), pretende establecer una teoría de la comunicación en tanto sistema cultural (Bachmann, Lindelfeld, Simonin, 1981). Para Malinowski (1922) la lengua tiene una función pragmática, la unidad básica en la comunicación ya no es solamente el lexema o la frase sino también el acto del discurso en su totalidad y complejidad (lenguaje verbal y no verbal en su contexto), y tiene como punto de partida la comunidad lingüística y cultural. Esta *speech community* (comunidad lingüística) es un grupo de individuos hablantes que poseen en común (o desarrollan en el marco del curso de alfabetización), recursos verbales y reglas de comunicación.

En el curso de alfabetización se distinguen cuatro comunidades lingüísticas: la del facilitador, la de la participante, la que constituyen las participantes y la de la clase (participantes y facilitadores) como grupo. Más que una herramienta, la etnografía es un proceso que va a conducir al observador-pedagogo del «saber ver» al «saber estar con» (Winkin, 2001). Esta técnica de investigación, que al igual que cualquier otra corre el riesgo de ser sobre interpretada, se ve favorecida, cuando esto es posible, al ser recontextualizada e inscrita en el contexto y en la historia conductual de los grupos estudiados y en la vivencia de los sujetos que aprenden, por ejemplo por medio de biografías lingüísticas.

## 5.2. La comunicación: un sistema cultural

En lo que se refiere al análisis del comportamiento de las sociedades, comunidades o grupos, la visión antropológica intenta determinar las estructuras de funcionamiento inherentes al ser humano y específicas para cada modo de vida, tales como los valores y el sentido que le dan a la existencia (Wulf, 1999).

Hymes utiliza por primera vez en 1967 la expresión «antropología de la comunicación» para designar una búsqueda etnográfica de todos los comportamientos que tienen un valor comunicativo en el seno de una comunidad específica (Winkin, 2001). Este concepto de comunicación es ampliado por Hymes a toda intención asignada dentro de una comunidad porque considera que la lengua y los otros sistemas de comunicación son un fenómeno (o sistema) cultural esencial. Para este autor la lengua no es, como para los lingüistas generativos, la «sola expresión» de una capacidad cognitiva, sino que representa también una actividad conductual y social y considera que todo, incluso los objetos, pueden comunicar siempre que sea desde un punto de vista émico, o punto de vista del protagonista.

Así, el modo de vestir occidental del facilitador puede contribuir a crear una barrera cultural y económica para las participantes, ataviadas con sus sombreros, chompas y faldas tradicionales y calzadas con sandalias talladas en goma de neumático. Bateson (1977) completa esta visión y hace hincapié en la influencia de los contextos e indicadores de contexto de la comunicación como el mobiliario, los carteles de clase y la famosa pizarra negra y su tiza, pero que, sin embargo, no por eso son comunicación, ni comunican, pero pueden serlo según los contextos y las culturas. Bateson y Ruesch (1951, 1988) distinguen cuatro niveles de comunicación que pueden combinarse: intrapersonal (un individuo), interpersonal (dos individuos), grupal (varios individuos), cultural (numerosos individuos).

## 5.3. La escena didáctica

La interacción entre dos o más personas refleja un determinado tipo de orden social que responde a una gramática de la puesta en escena de la vida cotidiana (Goffman, 1973, 1974). La escena está

compuesta por un conjunto de normas espaciales (disposición de los muebles, proxemia) y ritos de interacción (cortesía, turnos de palabra). La situación es, pues, un elemento importante de la etnografía de la comunicación, similar a la escena en un teatro, en la que el actor, afianzado en su compromiso asume roles, comunica con el cuerpo valiéndose de apariencias y gestos. El facilitador puede, por ejemplo, asumir una determinada distancia social y cultural de las participantes adoptando una actitud autoritaria y paternalista, a la cual las mujeres responden disimulándose bajo su sombrero, que nunca se quitan, o enmudeciendo cuando el facilitador les hace preguntas.

Esta interacción «cara a cara» es, entonces, una construcción conjunta entre el facilitador y la participante, y las normas de la conversación estarán impuestas por el conocimiento del lenguaje y por la mediación en las dificultades rituales socialmente implícitas. El nivel de congruencia lingüística y sociocultural entre el facilitador y las participantes y las mencionadas dificultades rituales que se derivan, facilitarán u obstaculizarán la transmisión y comprensión de los mensajes (Goffman, 1991). Detrás del verbo, de la lengua hablada, hay un universo secreto, histórico y social, en gran parte inaccesible al otro; hablar, comunicar, implica elegir los mensajes y usar estrategias comunicacionales, como por ejemplo, el silencio. Benveniste (1966, p. 74) dice a este respecto que «pensar es manejar las señales de la lengua».

Para Gumperz, la conversación es una empresa colectiva, cambiante, que funciona sobre el método de la cooperación, basado en la coordinación de los intercambios de señales, es decir la implicación conversacional (Goffman). Detrás de los actos del discurso se oculta una lógica sustentada en sistemas simbólicos que se basan, ellos mismos, en las reglas sociales que permiten la comunicación y la gestión de las relaciones sociales.

#### 5.4. Las reglas sociales en el aula

La interacción está muy vinculada a la manera de comportarse en una comunidad (Rampton, 1995) y el incumplimiento de las reglas sociales vigentes en ella (y preexistentes al grupo clase), genera un cúmulo de obstáculos a los aprendizajes que pueden traducirse en desconcierto, anomia (a nivel individual o grupal), exclusión, sentimiento de culpabilidad, tentativas de reparación o estrategias de evitación.

En el marco de las relaciones sociales en el aula, el análisis de la gestión del discurso permite entender, en primer lugar, la organización de las relaciones sociales entre los individuos y, en segundo lugar, cómo los protagonistas definen el contexto social en el cual comunican (Vion, 1996, p. 20). Los trabajos de la Escuela de Palo Alto permitieron distinguir varios estilos de relaciones sociales:

- Simetría y complementariedad.
- Cooperación y competitividad.
- Naturaleza de las finalidades.
- Grado de formalidad en cuanto a las normas de circulación de la palabra.

La jerarquía social y las relaciones sociales preexistentes en la comunidad tendrán así efectos sobre la secuencia de los turnos de palabra entre las participantes y la formación de los grupos en la clase. En cambio, el lugar «dominante» o «dominado» de los protagonistas y el implícito sociocultural en el discurso pueden ser el resultado de una atribución grupal, de una atribución personal o de una acción estratégica.

Así, el análisis de las interacciones debe tomar en cuenta la complejidad de la relación y los lugares de cada protagonista en la interacción: institucional (roles y estatus), modular (temas), discursiva (tipo de discurso), subjetiva (presentación de sí mismo), enunciativa (polifonía). Doise (1980) distingue varios niveles de interacción en su autonomía y en su articulación: intra e interindividual (que son también dos niveles de comunicación) y la posición social fuera del contexto del aula, creencias, representaciones, evaluaciones y normas y valores peculiares del sujeto y del grupo.

## 5.5. La comunicación silenciosa

Además del lenguaje verbal una gran parte de los rituales presentes en el proceso comunicativo se expresan de manera gestual y silenciosa (Birdwhitell, 1981). En sus trabajos, la Escuela de Palo Alto resalta la complejidad de los niveles de interacción en la comunicación y la importancia del lenguaje silencioso en el proceso comunicativo (Birdwhitell, 1981; Hall, 1979). La comunicación no verbal tiene cinco funciones principales:

- Psicológica (afectividad e interacción).
- Relacional (señales de *feed-back*).
- Interpretativa (clave de Hymes).
- Identificadora (voz, sexo).
- Cultural (entre lo universal, humano y lo específico o local).

En la comunicación no verbal se distinguen el paralenguaje, la proxemia y la quinésica. El primero desempeña su papel por medio de las «cuasi-lingüísticas» o *patterns* mimo-gestuales —gestos, posición del cuerpo, componente vocal, risa, desplazamiento—, capaces por sí solos de garantizar una comunicación sin la utilización de la palabra (Cosnier y cols., 1982).

El segundo aspecto, la proxemia, es el uso que el individuo hace del espacio como producto cultural específico, y analiza factores tales como los desplazamientos en el espacio, la proximidad de los protagonistas, el contacto corporal o su denegación (Hall, 1971, p. 14). Incluye también la perspectiva corporal o quinésica, que es el estudio de la interacción de los movimientos y las palabras: desplazamientos, gestos, expresión de la cara (mímicas), posturas del cuerpo. En este registro, el papel de la mirada y de la risa fue puesto de relieve por Foester (1985) como sincronizador de la interacción encadenada.

Terminaremos con un aspecto de la comunicación silenciosa poco abordado por la literatura científica: el olor. En efecto, los olores corporales atribuibles a la falta de higiene o al sistema de vida (aire libre, cocina a leña o contacto con animales), influyen tanto en la relación entre las participantes como entre estas y el facilitador, quien puede alejarse de algunas prefiriendo dedicarse a otras. Esto es especialmente observable durante los ejercicios de primera escritura que obligan a una fuerte proximidad, como por ejemplo la que se establece al guiar la mano de la participante para formar las letras.

## 5.6. Los rituales en la comunicación

Para adquirir una determinada competencia comunicativa en una lengua y una cultura segundas es indispensable dominar las maneras de ser y los rituales sociales propios de cada cultura.

En el marco de la conversación, estos rituales sociales influyen en la gestión de la alternancia de las intervenciones (las unidades formales), las organizaciones estructurales de las interacciones verbales (las unidades funcionales) y las reglas de la relación interpersonal, actuando de manera implícita o explícita sin ser necesariamente pertinentes para las culturas presentes en el intercambio lingüístico. Así, de no tomarse en consideración los convenios y rituales culturales de la comunicación uno puede compartir un mismo código lingüístico, una lengua, sin comunicar eficazmente.

Para Sapir (1970), el lenguaje se vincula a una experiencia colectiva de contenido altamente cultural que conduce a cada individuo a interpretar de una determinada manera los signos de la lengua (Peirce, 1932). La interpretación dependerá del lugar del sujeto en la comunicación (sus puntos de referencia, sus actitudes en el intercambio, su capacidad para identificarse con el otro, etc.), las reglas y normas que regulan la comunicación (cortesía, turnos de palabra, tono de voz, sonrisas, etc.), los papeles y la posición de cada uno en la interacción (facilitadores, participantes, observadores) (Martínez, 1998).

Maitre de Pembroke (2000) identifica cinco componentes culturales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua: la relación con el saber, el grupo, el profesor, el lenguaje y el cuerpo. Cada uno de ellos, conjunta o separadamente, influye en la relación profesor-alumno y, en consecuencia, en los procesos de aprendizaje en clase de lengua. Fuertemente ancladas en el individuo y participando de su identidad y su personalidad, estas representaciones se forjaron y se forjan, o construyeron y se construyen, a medida que la persona va desarrollándose en el transcurso de su vida y de sus aprendizajes.

## 6. Conclusiones

La alfabetización tiene por objetivo principal proporcionar a todo ser humano las herramientas básicas de comunicación, necesarias tanto para su desarrollo físico e intelectual como para su progresión social y cultural en un mundo moderno, herramientas que suelen ser consideradas por los facilitadores y las organizaciones que obran en este ámbito como una ayuda indispensable para elevar el nivel de vida de los individuos.

Una visión estereotipada del docto hacia el analfabeto genera comportamientos paternalistas por parte de los facilitadores y una colonización de los espíritus por conocimientos abstractos y, a menudo, distantes de una vida cotidiana difícil y rigurosa, y ocasiona que el planificador raramente proponga una ordenación pertinente de los conocimientos y del contenido curricular en función de las necesidades reales de las poblaciones.

Los contenidos de la enseñanza y los métodos pedagógicos son tomados prestados usualmente del currículo de la escuela primaria debido a que los facilitadores provienen en general de las escuelas de maestros. El esquema didáctico no es aquí sino el resultado de la capacitación de los docentes de primaria en Perú, que tienen la obligación, después de su graduación, de cumplir con un año de alfabetización.

No suele considerarse la alfabetización bajo la perspectiva de un choque de culturas sino más bien como una necesidad vital que justifica una determinada dominancia social y cultural de los organizadores de circuitos de alfabetización y de los facilitadores. Una pedagogía de la alfabetización debe integrar los aspectos culturales del binomio enseñanza-aprendizaje y aquellos que están ligados a la desigualdad de

las fuerzas actuantes, evitando al mismo tiempo actitudes o contextos que produzcan la infantilización de mujeres adultas, madres con experiencia, saberes y conocimientos reconocidos y útiles en el marco de su vida.

Para establecer una comunicación pedagógica adecuada, que propicie la adquisición de una segunda lengua y su escritura, el facilitador debe tener en cuenta estos componentes culturales; el no hacerlo puede generar conflictos de sentido y zonas de no comprensión que perjudican el desarrollo de la formación y, en consecuencia, conducen a la ineficacia.

Para Baggioni y Py (1987) la colaboración facilitadores-participantes debe sustentarse en una construcción didáctica que integre en la situación pedagógica al ámbito, a la posición de cada uno de los participantes, las normas y los rituales en vigor e, incluso, a los visitantes asiduos (niños, padres o autoridades comunitarias).

Se trata de una construcción «mínima» aplicable a la situación de interlocución que favorece la intercomprensión, construcción que, además, y sin soslayar el respeto por la identidad y experiencias individuales, debe ser el resultado de una negociación entre los presentes en el aula de alfabetización. Es precisamente esta asociación la que permite revelar y corregir las normas prescriptivas, este «fantasma» particular inherente al ritual pedagógico.

## Bibliografía

- ANDRIEUX, F. ; BESSE, J. M., y FALAIZE, B. (coords.) (1997): *Illettrisme: quels chemins vers l'écrit?* París, Magnard. (Les guides Magnard).
- BERNARDO A. B. I. (1999): *L'Alphabétisation et la pensée. Contextes et effets cognitifs de l'alphabétisme*. París, L'Harmattan, Institut de l'UNESCO pour l'Éducation (IUE).
- CAMILLERI, C. (1985): *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausana: Delachaux y Niestlé, UNESCO.
- CHLEBOWSKA, K. (1992): *Savoir et pouvoir. Une alphabétisation pour les femmes*. París, UNESCO. (Femmes plus).
- GOODY, J. (1979): *La raison graphique*. París, Minuit.
- GUMPERZ, J. (1989): *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. París, L'Harmattan.
- FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. Nueva Cork, Herder y Herder.
- HYMES, D. H. (1964): *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. Nueva Cork, Harper y Row.
- LIZABURU, A. (2001): Informe final del «Primer Foro Internacional Alfabetización y Educación Básica - Equidad, Desarrollo y Participación Social», Lima, 12 de marzo.
- LONG, M. H. (1993): «Second Language Acquisition as a Function of Age: Research Findings and Methodological Issues», en K. HYLSTENSTAM y A. VIBERG (eds.): *Progression and Regression in Language: Socio-Cultural, Neuropsychological and Linguistics Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 196-221.
- MAITRE DE PEMBROKE, E. (2000): «Les composantes culturelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue», en *Les Revues Pédagogiques de la Mission Laïque Française - Connaissance du français*. Octubre, n.º 40, pp. 25-32.
- OLSON, Ronald D. (1977): «Hacia una valorización de lenguas nacionales minoritarias», en *Lingüística y Educación: Tercer Congreso de Lenguas Nacionales*. La Paz, Instituto Boliviano de Cultura, pp. 187-195.
- PORTUGAL SPEEDIE, E. (2004): *Tiempos nuevos para la alfabetización en Perú*. Lima, Intermediate Technology Development Group (ITDG) - Organismo para el Desarrollo Integral Sostenible (ODEINS-CARE). (Serie Ensayos y Sistematizaciones, n.º 6).

- ROBINSON-PANT, A. (2003): *Pourquoi manger des concombres verts juste avant de mourir? Étude de la relation entre l'alphabétisation des femmes et le développement: la perspective du Népal*. Hamburgo, Institut de l'UNESCO pour l'Education.
- WAGNER, A. D. (1998): *Alfabetización: construir el futuro*. París, Oficina Internacional de Educación-Instituto Internacional de Alfabetización, UNESCO.
- WINKIN, Y. (2001): *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. París: De Boeck / Seuil.