

LA 'POBREZA DE VOCABULARIO': UN ESTIGMA LINGÜÍSTICO EN LA ESCUELA

¿Qué pienso enseñar, cómo enseñar y para qué? son tantas teorías, relaciones o implicancias que si quiero ser coherente no puedo. ¿Cómo enseñar a un niño a pronunciar correctamente sin producir violencia simbólica? porque al decir lo que es correcto, yo impongo, no permito nada más que mi palabra, representante de un grupo de gramáticos. Por más que sea aceptando sus palabras, su pronunciación corrija, y no permito otra palabra más que la mía. Pero si no corrijo los errores privilegio la experiencia y ¿qué enseño yo, cuál es mi función?

Maestra Jujéa, 1993¹

En estos años de trabajo con docentes, directores, supervisores de nivel inicial y primario, alumnos de las carreras de Letras, Pedagogía y de nivel terciario, he comprobado que uno de los "defectos" que se le atribuye al lenguaje de alumnos de nivel primario y medio es el que se define como "pobreza de vocabulario". Expresión que por lo general adjudica el carácter de "pobre, insuficiente, escaso, poco culto" al lenguaje oral y/o escrito de muchos niños y adolescentes.

A la vez, cuando preguntamos el por qué de esta dificultad casi el 95% de los docentes mencionan como causas las siguientes:

- a) la escasa cultura de los padres,
- b) el origen socio-económico de los alumnos,
- c) el dialecto "inculto" que manejan los familiares,
- d) el desinterés de los padres por corregir o "pulir" la lengua de los niños.²
- e) la influencia nociva de la televisión,
- f) la falta de estrategias didácticas para corregir o "limar" el léxico infantil, entre otras.

¹ Texto producido por una docente jujeña en el año 1993 durante el dictado del curso "Alfabetización, Psicogénesis e Identidad Lingüística" en la UNJu. La consigna dada fue: Escribo un texto breve que cuando lo lea me sienta representado como persona. Lamentablemente, la docente no consignó su nombre.

² La expresión "pulir" el vocabulario sigue siendo una meta y/o anhelo purista en muchos docentes. Esta noción no surge desde el nivel primario sino que ha sido transmitida por profesionales universitarios y del nivel terciario apegados aún a valores clasistas y discriminadores en relación al lenguaje culto como modelo social hegemónico.

Se percibe al lenguaje como una suerte de "producto en sí", que puede y debe ser "mejorado, corregido, pulido, erradicado en sus expresiones vulgares" en la escuela. Más específicamente, en las clases de Lengua, por un docente que pronto descubre cuán difícil le resultará equiparar o mejorar el vocabulario infantil que manejan los niños a una suerte de vocabulario o expresión "enriquecida".

Esta aguda contradicción entre "lo que es" y lo que "debiera ser" tiene al menos 500 años de presencia dentro y fuera del sistema educativo.

Siendo aún el vocabulario y las formas de expresión indicadores para juzgar -en las clases de Lengua- la producción oral y escrita de los niños, y al no existir una evaluación que resulte democrática sino que más bien mide desde parámetros de dudosa objetividad la producción lingüística infantil, entiendo que el tema merece algunas reflexiones.

1. ¿Qué es y cómo se mide el vocabulario "pobre"?

En Argentina aún no se han difundido estudios sistemáticos relativos a la producción oral de niños y adolescentes de diferentes regiones y clases sociales. En consecuencia, enseñamos a escribir un alfabeto de la escritura que opera como patrón homogeneizador de los "alfabetos de la oralidad". A mayor distancia entre ambos, mayores dificultades de niños y

docentes para adecuar la expresión oral al código escrito.

El trabajo y esfuerzo cognitivo que realizan los niños de sectores populares principalmente para lograr esta transcodificación y, en muchos casos, recodificación desde el lenguaje oral al escrito, resulta complejo para amplios sectores de población en nuestro país y en América. Así por ej., mientras se afirma y se enseña que los "triptongos de mayor frecuencia" en castellano son: "uei", "uai" (averigüeis-averigüais) y otras formas igualmente canónicas; hemos comprobado que en niños y adolescentes de zonas campesinas y sub-urbanas resultan formas vacías de contenido, cuya frecuencia de uso es nula. Los triptongos de mayor frecuencia de uso, en cambio, son: "iui". (dehiuiar: lengua oral; desyuyar, lengua escrita); "oio": (frangoio, lengua oral; frangollo, lengua escrita), entre tantos otros.

Los diptongos en uso complican el panorama por cuanto no existen casi paralelismos entre los que se usan en situaciones reales de comunicación y los que se escriben desde una concepción "estándar" de la lengua (y, en este caso, de las formas diptongadas). Formas como: "aurita" (oral), ahorita (escrita); o los casos de pérdida de la "d" final que determinan nuevas asociaciones "ao" como: "prestao, trabajao" (oral), "trabajado, prestado" (escrita) al resultar parte de los conocimientos estables de una comunidad,

cuando deben transformarse en lengua escrita, presentan dificultades.

Reconocer, entonces, que el alfabeto escrito no da cuenta de las formas orales en uso, permite comprender los esfuerzos del pasaje de la oralidad a la escritura. Más que "errores ortográficos" son prueba de esta recodificación interna que realizan los niños.

Mientras los sonidos y asociaciones de sentido, las sintaxis, redes conceptuales y léxicas que han construido históricamente las clases populares en Argentina no sean respetados en el inicio de su proceso de alfabetización, estaremos trabajando en el campo del "como si". Es decir, los niños tienen que escribir de un modo tal "como si" esa escritura fuera representativa de sus producciones culturales. Las diferencias entre lo que ya poseen como conocimiento estable y este nuevo modo de poner en letras sus pensamientos o ideas fragmentará los alfabetos de su oralidad salvo que afiancemos en primer lugar sus expresiones orales, las podamos escribir y analizar, valorando sus modos de expresión y de dicción que aún cuando no sean "el estándar" escolar son el "estándar" de su región, clase o comunidad.

Tema profundo, que podría ser el inicio de una decisión política de simplificar el alfabeto de la escritura pero que a la fecha sólo produce resquemores y no poca discusión entre quienes se especializan en estos temas.

Mientras no produzcamos una transformación profunda de algunos de los ejes que articulan la práctica de la alfabetización -y el alfabeto es uno de ellos- nuestros esfuerzos deberán al menos garantizar que el respeto hacia las palabras, ideas y sonidos de niños de clases populares resulte un objetivo de base de nuestras formas de encarar el tema de la enseñanza de la lecto-escritura. Cada niño debe saber que existen formas esperadas de lenguaje escrito en la sociedad y comprender que sus escrituras iniciales aún cuando se alejen del modelo "estándar" no son incultas o pobres sino que plantean dificultades adicionales a resolver. La memorización de reglas ortográficas poco contribuye a modificar los modos de aprender a escribir; siendo tantas las excepciones en cada regla, más que aprendizaje generan nuevos conflictos. Lograr a lo largo del primer y segundo ciclo de la escuela primaria una conciencia y preocupación hacia las formas ortográficas lleva tiempo porque sólo cuando el niño pueda ejercer un control directo e interno entre lo que habla y escribe estará en condiciones de preocuparse por la ortografía. Esta no puede ser impuesta desde fuera sino presentada, mostrada gradualmente, como otro de los ejercicios que conlleva el aprendizaje de la escritura.

Siempre se evalúa la producción lingüística oral y escrita desde un modelo interno que ha sido aceptado como el de prestigio, el que "debe ser". Se miden las aproximaciones o desviaciones en relación a un

¿Qué necesitará mejorar?, ¿sus palabras, sus comas, sus mundos internos, sus formas de pensar, sus léxicos activos, sus ganas de decir por escrito las ideas que dice cuando habla?; o serán tal vez sus verbos y sustantivos comunes, los sujetos gramaticales que reciben idéntico tratamiento y la misma pregunta: ¿quién come?, ¿quién camina? en su carpeta escolar.

¿Quién/quénes son los sujetos del decir en las carpetas escolares?

A lo largo de casi veinte años de trabajo con el lenguaje y el pensamiento infantil y adolescente, he

aprendido de ellos y de muchos docentes que para enriquecer el vocabulario resulta imprescindible partir ni más ni menos que de los vocabularios en uso en la vida real. Sostenes de la creciente libertad por la que luchamos y que anhelamos para todos los niños y docentes.

Porque después de 500 años de normativa, gramáticas y academias reales, el derecho a la palabra de los sectores populares sigue esperando el lugar para escribir acerca de sus propias palabras, es decir, sus historias aún silenciadas. Propiedad social que espera reconocimiento en cada cuaderno escolar.