

Falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas provenientes de familias pobres

Mabel Condemarín*

El propósito de este artículo es revisar críticamente cuatro falsas concepciones sobre la competencia lingüística, los valores y la cultura de los niños y niñas pertenecientes a familias pobres de nuestra realidad latinoamericana, determinar los riesgos que estas falsas concepciones implican para el desarrollo de su lenguaje, pensamiento y afectividad e identificar algunas acciones educativas destinadas a superarlas.

Las falsas concepciones más comunes son las siguientes:

Primera falsa concepción

"Los niños y niñas pertenecientes a las familias pobres sólo manejan una limitada gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar."

Esta concepción está descartada por las evidencias de décadas de investigación que comprueban que todos los niños, independientemente del estrato socioeconómico o etnia a que pertenezcan, manejan una amplia gama de funciones lingüísticas en el momento de su ingreso al sistema escolar. Las experiencias con el lenguaje dentro de las familias pueden variar, pero el proceso de aprendizaje de las distintas funciones del lenguaje a través de compartir significados e interactuar es siempre el mismo para todos.

Así, durante el primer año, antes de aprender palabras, ellos ya usan un repertorio de sonidos para expresar sus necesidades y relacionarse con otros. Comienzan a aprender su lengua materna mediante el manejo de ciertas funciones del lenguaje (Halliday, 1975), desarrollan un rango progresivo de significados dentro de cada función. Primero, usan sonidos particulares para obtener lo que desean (función instrumental del lenguaje); para regular su conducta y la de los otros (función regulativa o normativa); para relacionarse con los que los rodean (función interactiva) y para darse a conocer (función personal). Es decir, desde muy temprano los infantes intentan transmitir significados y usan sus recursos lingüísticos para lograrlo. Las palabras y las estructuras se van desarrollando progresivamente, dentro del contexto de estos significados.

Hacia el fin del primer año, los niños y las niñas amplían su manejo de las funciones del lenguaje: lo usan para averiguar qué son las cosas (función heurística) y para contar a otros lo que saben (función informativa). Durante el segundo año desarrollan la función imaginativa, señalando con ello un gran salto cualitativo ya que descubren que pueden usar el lenguaje para contar algo referido a otro tiempo y lugar.

* Profesora de Educación y Magister en Ciencias de la Educación. Actualmente es profesora del programa de Magister de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile y Coordinadora del Ministerio de Educación de Chile en el área de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de las Escuelas de Sectores Pobres.

Alrededor de los cuatro a cinco años, edad en la que muchos inician su escolaridad, los niños en un alto porcentaje conocen la estructura lingüística de su habla materna, incluyendo la mayoría de los patrones gramaticales. Perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para obtener cosas, hacerse de amigos, reclamar, averiguar sobre los objetos y crear mundos imaginarios a través de sus propias fantasías o dramatizaciones (Teale y Sulzby, 1989).

La competencia lingüística de los niños y niñas también se pone de manifiesto en su capacidad para deducir nuevas formas lingüísticas por analogía con las que ya conocen. Incluso muchas veces tienden a deducir regularidades que no existen en el lenguaje (*ya vinió* por *ya vino*; *no cabo* por *no quepo*, etc.), formas que abandonan al adquirir mayor dominio de su lengua.

También llegan a la escuela con su personal "instalación" en el lenguaje escrito. Un cuerpo creciente de evidencias muestra que los niños pequeños que viven en comunidades letradas saben más sobre el lenguaje escrito que lo que se piensa. Conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas y helados; a partir de la propaganda televisiva reconocen marcas de jabones, galletas y pasta de dientes (Goodman, 1990). También suponen que los signos gráficos dicen algo; diferencian, aun a los tres años, entre marcas visuales que son dibujos y las que conllevan un mensaje; y en sus primeros intentos de escritura tienden a inventar un sistema ortográfico que sigue reglas lógicas y predecibles, antes de que aprendan las formas convencionales.

Cuando se desconoce el amplio espectro de funciones lingüísticas que manejan los niños, se corre el riesgo de que se las restrinja o subutilice en la sala de clases. Por ejemplo, cuando sólo se acentúa las funciones informativa y normativa eso se puede traducir en demasiadas explicaciones y preguntas centradas en el docente o en el dictamen de variadas normas disciplinarias que no consideren las opiniones de los alumnos. La función interactiva puede limitarse casi exclusivamente a formular preguntas y a esperar respuestas breves o monosilábicas, estimándose que la conversación y la actividad grupal dentro de la sala de clases son actos desordenados. También se corre el riesgo de no satisfacer las necesidades de los niños de hacer descubrimientos, buscar, formularse interrogantes, preguntas (función heurística) y de no dar espacio a la fantasía, a la dramatización, a la creación o al pensamiento divergente (función imaginativa).

Esta limitación del espectro de las funciones lingüísticas se agrava cuando el educador dedica mayoritariamente su tiempo a exigir que los niños dominen los aspectos formales del lenguaje, haciendo un excesivo uso del metalenguaje (el lenguaje sobre el lenguaje), como por ejemplo el aprendizaje del nombre de las partes de la oración, de categorías morfológicas y sintácticas y de otros aspectos formales presentados en forma aislada o descontextualizada.

Así, la superación de esa falsa concepción por parte de los maestros implica conocer el amplio espectro de las funciones lingüísticas que manejan sus alumnos y expandirlas dentro de situaciones estructuradas y significativas para ellos (proyectos de curso, talleres de escritura, excursiones, unidades temáticas, etc.) que les permitan satisfacer sus necesidades, intereses y propósitos a través del lenguaje. Esto es, construir un ambiente donde el lenguaje constituya el

medio para interactuar, darse a conocer, indagar, descubrir, imaginar, expresar humor, fantasía, divergencia, informar a sus pares y a sus educadores y aprender sobre el lenguaje para mejorar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Segunda falsa concepción

"¡El habla que utilizan los niños y niñas pobres es un 'mal lenguaje'! y constituye un instrumento deficiente para desarrollar el pensamiento lógico."

Tal como en el punto anterior, la evidencia dada por la investigación también comprueba que no existen "lenguajes deficientes" desde el punto de vista de un estrato social específico o de una determinada etnia, puesto que toda habla constituye un sistema rico y adecuado en cuanto satisface las necesidades de sus hablantes de construir y compartir significados, dentro de la cultura de la que ellos forman parte.

Así, las dos premisas involucradas en esta segunda falsa concepción involucran confusión entre los aspectos propios del habla de los niños y niñas y los aspectos profundos de competencia lingüística que están más estrechamente relacionados con el desarrollo conceptual y académico. La idea de que los niños y niñas que no tienen familiaridad con la norma culta formal de un idioma usaría un registro de habla deficiente para expresar relaciones lógicas ha sido suficientemente refutada por la investigación sociolingüística (Labov, 1970).

La falsa concepción descrita es altamente riesgosa, porque cuando se parte de la base de que el lenguaje de los niños es "malo", el docente tiende a interrumpir la expresión oral espontánea de sus alumnos con excesivas correcciones referidas al uso de la norma culta formal (no diga "mucírlago" diga "murciélago"). Estas interrupciones y correcciones implican tanto un obstáculo a la comunicación natural dentro del aula, como una desvalorización de la familia y del entorno del niño que también emplean ese mismo registro de habla. Asimismo conlleva otros dos riesgos: uno, que los maestros rotulen a tales hablantes como poseedores de "trastornos del aprendizaje", con el consiguiente menoscabo para la autoestima de los niños; y dos, que los maestros no asuman su responsabilidad en la estimulación del lenguaje de tales niños porque "necesitarían ser delegados a especialistas".

La superación de esta concepción errónea implica, en primer lugar, tomar conciencia de que el registro de habla empleado por la mayoría de los niños pertenecientes a familias pobres constituye su lengua materna; es decir, la lengua hablada por sus padres y su comunidad. La lengua materna es el medio natural de expresión del niño dentro de su entorno; justamente por ser materna tiene para él un alto valor emocional; es su medio de integración a su cultura y a su comunidad; es la que le permite el proceso de captar el mundo y entenderlo, dado que a través de ella registra y codifica su experiencia cultural. Los niños aprenden a través de su lengua materna a pensar, a plantear y resolver problemas, a expresar sus emociones y fantasías, a recibir y dar instrucciones, a conocer su historia, a interiorizarse y apropiarse de los saberes, quehaceres y valores de su comunidad.

Desde un punto de vista práctico, esta toma de conciencia y valorización de la lengua materna implica dar un amplio espacio para la comunicación espontánea e ininterrumpida de los alumnos, escucharlos empáticamente y utilizar las narraciones que ellos hacen de sus experiencias dentro de su hogar, de sus juegos y de la vida en su barrio, sus anécdotas, su historia familiar, sus trabajos, sus noticias, etc., como temas para ser conversados y comentados; estimularlos a expresar su "cultura oral", es decir su repertorio de canciones conocidas, sus anécdotas y experiencias cotidianas, sus fórmulas de juego, adivinanzas, trabalenguas, chistes, dichos, etc. y registrar por escrito todas esas manifestaciones de su oralidad para utilizarlas como textos auténticos en su aprendizaje del lenguaje escrito.

La argumentación dada para impugnar las dos falsas concepciones descritas no significa una idealización y, por ende, una exclusiva utilización en la sala de clases del registro de habla empleado generalmente por los niños provenientes de familias pobres. Este registro a veces muestra limitaciones importantes que no deben ser ignoradas, y se deben mayormente a su falta de inmersión en el mundo del lenguaje escrito desde temprana edad. Cuando a los niños se les proveen experiencias tempranas y permanentes con la literatura, ésta les proporciona un progresivo dominio de la norma culta formal, que les permite acceder a lenguajes representativos de una cultura más universal.

Las limitaciones que se señalan a continuación para los niños pobres, obviamente, son las mismas que presentan niños provenientes de hogares de las clases medias o altas y son las siguientes:

- ◆ Carencia o uso restringido de terminología científica, literaria o tecnológica universalmente válida. Un niño o niña campesino puede identificar perfectamente a un "chuncho", pero necesitará también conocerlo como "un tipo de búho" si necesita estudiarlo con mayor profundidad en fuentes de consulta.
- ◆ Uso limitado en los contenidos comunicativos de proposiciones de sujeto concreto colectivo y de sujeto general y abstracto y mayor presencia de exclamaciones emotivas y proposiciones de sujeto concreto singular. Para ejemplificar lo expuesto vale la siguiente situación comunicativa: al observar a un caballo arrastrando fatigosamente una pesada carga, alguien puede sólo exclamar: ¡Pobrecito! (exclamación emotiva), o bien: Ese caballo lleva mucha carga (proposición de sujeto concreto singular), o: No se puede cargar, también tienen derechos que deberían ser respetados (proposición de sujeto general y abstracto).
- ◆ Limitación en el manejo flexible de determinados tipos de organización del discurso: tema/comentario, argumentativo o cronológico, y mayor utilización de un discurso de tipo narrativo o descriptivo con excesivas repeticiones y muletillas.

Estas limitaciones lingüísticas deben ser prevenidas en los niños y niñas pertenecientes a familias pobres a través de una estimulación temprana y permanente de las distintas funciones del lenguaje, de lecturas en voz alta por parte del docente de distintos géneros literarios de buena calidad y comprensibles para los alumnos, de la exposición de modelos representativos de

distintos registros de habla y de su expresión mediante dramatizaciones. Asimismo deben prevenirse a través de la utilización intensiva e intencionada de la biblioteca de aula, de la aplicación del programa de lectura silenciosa sostenida (Condemarín, 1983) y de la participación de los alumnos en talleres de escritura creativa y en proyectos de curso o unidades temáticas que estimulen simultáneamente las distintas modalidades lingüísticas.

Tercera falsa concepción

"Los niños y niñas pobres provienen de familias carentes no sólo de bienes materiales, sino también de valores éticos y sociales."

Esta tercera afirmación lleva implícita la errónea concepción de que las familias pobres pertenecen, en su totalidad, al sector de pobreza dura caracterizado por su exclusión de instituciones sociales básicas, comunicación afectiva agresiva, marginación de redes sociales de apoyo, relaciones humanas deterioradas, violencia y variadas adicciones.

Frente a esta afirmación es necesario aclarar que la mayor parte de las familias pobres sólo tienen en común con el sector de pobreza dura (Filp, Cardemil, Espínola, 1986) su limitación o imposibilidad de satisfacer sus necesidades esenciales, pero se diferencian básicamente en que tienen integración social y acceso y utilización, aunque sean precarios, a servicios en educación, salud, vivienda. Esta mayoría vive y se adscribe a un conjunto de valores altamente respetables que les configuran un modo digno de existencia. El mundo de valores de las comunidades pobres con integración social es rico y variado. Está formado por un conjunto de comportamientos y actitudes que norman lo que está y no está permitido hacer: cómo tratar a los ancianos, cómo pedir ayuda en el trabajo, cómo saludar, agradecer, dar un pésame o solidarizarse a través de dar una mano al que lo necesita, como defender sus derechos, etc. Estos comportamientos, actitudes y normas implican una definida dimensión ética.

Al identificar la pobreza sólo con el sector duro que la mayoría de las familias pobres con integración social discrimina negativamente por sus estrategias antisociales de sobrevivencia, los maestros corren el riesgo de ignorar o desestimar cómo válidas las figuras de identificación de sus alumnos y las experiencias reales que ellos viven dentro de su entorno inmediato.

La superación de esta concepción desvalorizadora de las familias pobres debe traducirse, en primer lugar, en destacar como figuras ejemplares a miembros presentes o pasados que estén legitimados por la comunidad por sus actitudes solidarias con sus vecinos, por su espíritu de servicio frente a las necesidades de los otros, por su defensa de los derechos humanos, por sus condiciones artísticas, artesanales, religiosas o deportivas, o por su papel de depositarios de la cultura oral del entorno.

Esta valorización evita que los maestros señalen a personajes estereotipados y alejados de la vida real de los alumnos como las únicas figuras de identificación válidas o modelos dignos de ser imitados por ellos. Esta valorización también debe traducirse en mostrar a los alumnos el valor implícito en sus reales experiencias de vida tales como salir a encumbrar volantines un

domingo en familia, participar en una entretenida "pichanga" en el barrio, visitar a los abuelos, ir al circo; y no sólo presentar como modo ideal de vida un veraneo en la playa, los cumpleaños con gorros y sorpresas, las compras en un supermercado u otras típicas experiencias infantiles de las clases medias y altas, que generalmente también son presentadas como las únicas válidas en los textos escolares tradicionales. Por último, la toma de conciencia de los valores éticos y sociales de las familias pobres para resolver, en forma creativa y autónoma, los múltiples problemas que enfrentan en su vida cotidiana. Esta habilidad no sólo implica un valor, sino que constituye una rica fuente de aprendizajes progresivamente más complejos que debe ser tomada en cuenta por los educadores.

Cuarta falsa concepción

"Los integrantes de comunidades pobres carecen de cultura, dado que la condición de 'culto' constituye un atributo propio de las personas con estudios superiores."

Esta concepción errónea conlleva una limitada definición del concepto "cultura" y de la condición de "persona culta" e impide, por ende, considerar a un mariscador o a una campesina como depositarios y transmisores de un conjunto de modos de vida, costumbres y conocimientos y como representantes de un grado del desarrollo artístico, científico, etc., de su grupo social (cfr. **Diccionario de la Lengua Española**, vigésima edición, 1992).

De hecho, los saberes de un pescador o de una campesina son amplios y profundos. Por ejemplo, el primero sabe más sobre mareas y pronóstico del tiempo atmosférico que la mayoría de los universitarios ciudadanos; una campesina conoce sobre siembras, calidad de la tierra, abonos, semillas, hierbas medicinales; un obrero maneja ricos y variados conocimientos relacionados con los instrumentos, funciones y relaciones de su trabajo. En este sentido, los tres poseen un sólido "corpus" lingüístico específico y dominan saberes, dentro de ámbitos de acción diferentes. Todos son poseedores de "cultura" y las diferencias se refieren al tipo de actividad de cada uno.

Además de estas manifestaciones culturales, los integrantes de las comunidades pobres en bienes materiales también son poseedores de un rico acervo literario integrado por un conjunto de tradiciones, leyendas, mitos, biografías, dichos, refranes; de un variado registro de elementos artísticos manifestado en poemas, canciones, bailes, payas, brindis, artesanías; por nombrar sólo algunas expresiones culturales.

Esta última afirmación errónea es igualmente limitante que las anteriores para el desarrollo y expansión del lenguaje y la comunicación de los niños y niñas pertenecientes a familias pobres. Estos, ya silenciados por la falta de expansión de sus funciones lingüísticas y por las continuas correcciones a su habla natural, tienden a silenciarse aún más dentro de la sala de clases, porque sienten que no pueden hablar ni de sus reales figuras de identificación ni de sus experiencias diarias, ni de los saberes y valores que tienen incorporados a su ser.

Este silenciamiento de los niños pertenecientes a sectores pobres, al no examinarse y revertirse a través de acciones educativas concretas como las ya descritas anteriormente, se traduce en el siguiente círculo vicioso: los maestros enfrentan a estos niños y niñas con un bajo nivel de expectativas de escolaridad, comparadas con las que cifran frente a los de sectores medios y alto; confirman su bajo nivel de expectativa al enfrentar a niños callados o con respuestas monosilábicas. Bajo el pretexto de "no vale la pena esforzarse por ellos", los estimulan lingüística y cognitivamente menos que a los niños de los otros sectores y "minimizan" los contenidos entregados en la sala de clases y el tiempo de dedicación.

Todo esto produce en los niños y niñas "desesperanza aprendida" con la consiguiente falta de motivación para realizar actividades en forma exitosa. Así, se realiza y perpetúa la profecía de autocumplimiento, con evidente perjuicio para la autoestima del grupo afectado y la calidad de sus aprendizajes escolares.

La desvalorización del habla y de los componentes éticos y culturales de las familias pobres también redundan en que los maestros se consideren los únicos responsables de la expansión lingüística y de la formación cultural de los niños. Esto les impide establecer una relación colaborativa con la familia y la comunidad con el consiguiente enriquecimiento que ello implicaría para los educandos. Los niños han obtenido toda la riqueza de la lengua materna con que llegan a la escuela a través de las interacciones significativas con sus pares, con su familia y con los otros adultos de su comunidad y la competencia lingüística se incrementa significativamente cuando todos ellos son visualizados por la escuela como coeducadores.

El incorporar el habla materna, los valores y la cultura comunitaria a la escuela implica implementar acciones educativas tales como invitar a la sala de clases a miembros de las familias para que describan y enseñen sus oficios; estimular a los alumnos a informarse sobre la historia, las costumbres o las tradiciones presentes o pasadas de la comunidad a través de entrevistas a vecinos antiguos, revisión de archivos o periódicos; organizar visitas a lugares interesantes de la localidad solicitando a los alumnos que observen con una mirada diferente lo que probablemente ya conocen; recopilar tradiciones y leyendas que se mantienen o que se han perdido en la comunidad; investigar sobre su flora y fauna; participar en campañas ecológicas, etc.; en suma, ello implica intensificar los aprendizajes ligados a la vida de las personas, a sus valores, a las características de su comunidad y a la coordinación de acciones para transformar su calidad de vida.

En resumen, la superación de las cuatro falsas concepciones descritas sólo puede lograrse si la escuela incorpora a su *pensum* la riqueza y variedad de la lengua materna y los valores y la cultura de su espacio local y los considera una fuente válida de saberes, de incorporación de otros actores y de ampliación del espacio educativo, utilizándolos como pretexto para que los niños hablen, escuchen, lean, resuelvan problemas, aprendan haciendo e integren contenidos pertenecientes a la cultura nacional y universal.

La realización de acciones educativas concretas como las descritas permitirá que los niños y niñas de los sectores pobres construyan y expandan sus aprendizajes a partir de sus propios esquemas lingüísticos y

afectivo/cognitivos. Este "contacto a tierra" constituirá una base privilegiada para que los alumnos compensen las limitaciones lingüísticas que presentan cuando se les compara con pares pertenecientes a los estratos sociales con acceso temprano al mundo letrado, para que dominen progresivamente otros códigos relacionados con el acceso a la información, especialmente la comprensión y producción de textos escritos y para que puedan utilizarlos para construir un mundo progresivamente mejor para ellos y para las personas que los rodean. El esfuerzo que implica esta misión tendrá como recompensa ayudar a que nuestros niños y niñas disfruten de la alegría que reporta el poder del conocimiento y que en el futuro sean personas aptas para acceder a conocimientos útiles para mejorar su salud, alimentación, recreación, crianza de los hijos; para adaptarse a los cambios sociales y culturales; para vivir y trabajar dignamente; para desarrollar plenamente sus posibilidades de progreso y bienestar. Es decir, apoyarlos para que sean ciudadanos y ciudadanas capaces de conciliar la propia identidad, dada por su lengua materna y su pertenencia social, con la ampliación de su mundo y su progreso en equidad y democracia.

Referencias bibliográficas

- Condemarín, M. (1983) "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida." **Lectura y Vida**. Año 4, N° 1, pp.10-17.
- RAE (1992) **Diccionario de la Lengua Española**. Vigésima edición.
- Filp, J.; C. Cardemil y V. Espínola (1986) **Trasmisión cultural y calidad de la educación en sectores populares**. Santiago de Chile, Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE.
- Goodman, K. (1990) "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje." **Lectura y Vida**. Año 11, N° 2, pp. 5-13.
- Halliday, M.K. (1975) **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. London, Edwards Arnold.
- Labov, W. (1973) "The logic of non-standard English." En J.S. De Stefano (ed.) **Language, society, and education: A profile of black English**. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English. Worthington, Ohio: Charles A. Jones.
- Teale, W.H. y E. Sulzby (1989) "Emergent literacy. New perspective." En D.S. Strickland y L.M. Morrow (eds.) **Emerging literacy: Young children learn to read and write** (pp.1-15). Newark, DE, International Reading Association.

*Este artículo fue recibido en **LECTURA Y VIDA** diciembre de 2000 y aceptado para su publicación en agosto del 2001.*