



## Material didático para la enseñanza de una lengua viva, material para el conflicto

Ma del Pilar Roca \*

### Resumo:

Os materiais didáticos carregam nos seus pressupostos pedagógicos exigências que caracterizaram os saberes de prestígio desde o nascimento das universidades. Desde o medievo era considerado que as disciplinas curriculares administrassem um dado conhecimento desenvolvendo a teorização como passo prévio ao domínio da prática. A língua latina utilizada para tais fins influenciou especialmente na consolidação do hábito acadêmico de excluir a linguagem didática, que por sua vez caracterizara a transmissão dos ofícios, realizada fora dos âmbitos universitários e em língua vernácula. No caso das línguas vivas, os materiais didáticos apresentam o problema de ferir seu caráter de transmissão de experiência, um elemento fundamental da natureza das línguas vivas e dos saberes por ela mobilizados que contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística.

**Palavras-chave:** materiais didáticos; consciência linguística; ensino de línguas vivas.

### Abstract:

Since the beginning of universities, educational materials have had requirements, according to their pedagogical assumptions, that characterize prestigious knowledge. Since the medieval times, it was considered that curricular disciplines should approach a certain subject by developing its theorization as a previous step to actual practice. The Latin language used for such purposes especially influenced the consolidation of the academic habit of excluding didactic language, which had characterized the transmission of the crafts, carried out outside of the university and in vernacular language. In the case of living languages, educational materials have the problem of wounding its characteristic of transmission of experience, a basic element of the nature of living languages and the knowledge brought out by it that contributes to the development of linguistic awareness.

**Keywords:** educational materials; linguistic awareness; teaching living languages

## Introducción

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre la relación que se establece en clase entre la comprensión práctica de la dimensión histórica y social de la lengua y el despertar de la conciencia lingüística de los alumnos, así como el bloqueo que determinados materiales didácticos producen en este proceso. Para ello vamos a traer aquí consideraciones originadas en la historias de las ideas sobre el lenguaje en las que se detecta por un lado la lengua viva como actividad comunitaria y por otro la necesidad de sistematizar su estudio para legitimarla como lengua de cultura. Estas fuerzas que se van a revelar antagónicas se instalan en clase como lo hacen en el devenir de las comunidades y naciones, produciendo conflictos que tienen un origen histórico.

A lo largo de nuestra argumentación tocaremos dos de los momentos más significativos de este proceso: el siglo XVI, cuando surge la diferenciación entre lengua viva y lengua muerta con la oposición entre gramática y uso representada por Nebrija y Valdés; y, por otro lado, el siglo XVIII, cuando la modernización de los estados necesita de nuevos saberes para su evolución y ello influye en que se consolide la instrumentalización de la lengua vernácula, comenzando a legitimarla en algunos espacios académicos, aunque no lleguen a ser universitarios.

Entendemos que muchas de las expectativas que se dan por parte de profesores y alumnos frente a los materiales se deben a dicho proceso de instrumentalización, comenzado y consolidado cuando el estado se constituye como tal y la enseñanza de la lengua viva se empieza a considerar como un fuerte medio unificador que, además, lleva conjunto el objetivo de identificar la identidad individual desarrollada en y por la lengua vernácula con una ideología concreta.

### 1. Lengua vernácula y conciencia lingüística

La activación de la conciencia lingüística fomenta que el alumno forje su identidad ya que le permite detectar los límites entre lo propio y lo ajeno, facilita que la voluntad modere la actitud, haciéndola más receptiva, sensitiva, adaptable, y fija la memoria no tanto a partir de conceptos como de experiencias expresadas a través de estados de ánimo tales como la sorpresa, la decepción o la alegría.

En el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, el estudiante va a desarrollar otra identidad que cohabite con la materna en una percepción mutua que le va a facilitar la identificación de los límites entre la lengua de origen y la de destino, estableciendo nuevos vínculos de pertenencia con esta última. Sin ellos, el ingreso en el nuevo universo lingüístico estará más motivado por razones de dominio instrumental que por objetivos socio-integradores.

La elección entre un aprendizaje sin vínculos emocionales y otro en los cuales no solo existen sino que se reconocen y se incorporan al aprendizaje, revela dos tipologías de alumnos ya identificados por el padre de la psicología diferencial, Juan Huarte de San Juan (1529-1588). El médico y filósofo enunciaba en su *Examen de Ingenios* (1575) dos tipos de aprendices: aquellos que denomina dóciles, caracterizados por hacer depender su aprendizaje de un profesor, y aquellos que a partir de una serie de orientaciones aprenden solos<sup>1</sup>. La psicología diferencial ha evolucionado mucho desde entonces, pero esta clasificación se mantiene hasta hoy. La eficacia de un conocimiento no tiene tanto que ver con su verdad intrínseca como con los vínculos que cada persona establece con él en virtud de una identificación que Huarte, al introducir la biología y la genética en la psicología, la revela de origen orgánico.

Es notable cómo en una clase centrada en el método (ya sea manual, gramática, diccionarios o cualquier corpus de materiales que instrumentalizan la lengua), los alumnos que se aproximan a la lengua con objetivos instrumentales suelen tener más éxito en los estudios que aquellos que desean incorporar la lengua llevando en consideración los vínculos de relación como sede de los sentidos. Es lo que en otro lugar hemos denominado como actitudes de adecuación al método, que comprenden la lengua como objeto, frente a las que adoptan el principio de relación, en el cual sus componentes esenciales son la presencia y la autenticidad (Roca, 2009). Es por ello por lo que consideramos tendencioso evaluar las ventajas de un método basándose en los buenos resultados que este produce en los alumnos que se adecúan, dejando de lado aquellos que no encontraron su lugar en él, poniendo en cuestión la veracidad de las promesas que la ideología defendida en todo método suele propagar (Bein)

---

<sup>1</sup> En realidad contempla tres y no dos tipos, el primero es reservado para aquellos que aprenden por revelación divina pero, no sin ironía, advierte que ese es asunto reservado a los teólogos.

En efecto, las ventajas de adquirir un método es que es un excelente portador de la ideología subyacente expresada en el discurso programático que el aparato publicitario de un determinado centro de lenguas o de una institución adopta en torno a símbolos de poder, de consolidación profesional o cultural. Esto es especialmente cierto cuando se intensifica el contexto de enseñanza en detrimento de la situación educativa o cuando el discurso se pone al servicio de un proyecto político y económico concreto. Un ejemplo de esto último es la Academia de la Lengua Española, que en los últimos años hemos visto peligrar su independencia lingüística de otrora poniéndose al servicio del proyecto económico administrado por el Instituto Cervantes, un organismo con fines lucrativos que estructura su política en torno al fuerte capital simbólico que el Panhispanismo reporta. (Del Valle/Villa).

A diferencia de la dependencia ideológica que el método instaura entre él y los alumnos valiéndose de representaciones del aprendizaje, la situación educativa permite que la formación de vínculos identitarios no parta tanto de ideas o proyectos como de una experiencia de orden sensitiva, lo que remite a la experiencia. Ya que, como hemos observado más arriba, el desarrollo de esa identidad nueva es orgánico, necesita de un hábitat en el cual los estados anímicos se incluyan como fuerzas de integración personal y comunitaria. Por su parte, en las instituciones de enseñanza, la lengua se entiende como escritura y se constituye como un lugar de legitimación de la cultura dominante. Ese dominio es fundamental para ser aceptados en los círculos letrados, pero no se considera de hecho como un espacio de vida en el que convivan la oralidad y la manera como esta se convencionaliza en mutua referencia sino que más bien se excluyen la una a la otra.

Por contradictorio que pueda parecer, los vínculos de pertenencia se van creando paralelos a la percepción de lo diferente y aunque se estrechen a cada día, los momentos en los que el aprendiz se da cuenta de que finalmente atravesó fronteras interlingüísticas son descubiertos en un momento dado con sorpresa, pasando de un estado de ingenuidad a otro de "saber que se aprendió". Estos pasos hacia nuevos estados de la conciencia, suelen ser auténticos si se producen desde la comprensión sensitiva y en cuya aparición el desarrollo de la escritura es muy poderoso si no se la pone inmediatamente al servicio de lo formal y se le permite al alumno que la tome en un primer momento como un campo de tanteos entre lo que la oralidad le puede dar y lo que la convención escrita puede fijar.

La escritura como proceso de formación identitaria hace evidente la manera como una determinada sensibilidad recoge sus percepciones auditivas, convencionaliza unas o estigmatiza otras, no solo por lo que se refiere, en el caso de aprendices luso hablantes del español, a la ortografía –quizás la más visual – sino también en el ámbito de la sintaxis, donde se plasman diferencias en las condiciones de recepción y en los criterios para distribuir funciones discursivas. Durante la lectura, sin embargo, las habilidades que se priorizan son las de la comprensión textual, pero no queda espacio para trabajar la expresión propia. En los momentos de baja conciencia hay una actitud ingenua hacia la lectura, actitud que no es tanto una aceptación sino una creencia en que el mundo es una continuación homogénea e indivisible de lo propio, de lo que le es familiar al lector. Al fin y al cabo la lectura pretende la comprensión y esta se da desde lo conocido, por ello se entiende como una traducción que hace de lo oscuro algo transparente y de lo ajeno algo próximo, borrando las incómodas huellas de extrañeza. En los procesos de lectura, por tanto, se activa en primer lugar la necesidad de identificar aquello que hay en común entre lo que se lee y el que lee.

Sin embargo, la incorporación de textos exógenos –elaborados desde fuera de la clase-- en un periodo inicial refuerza el empleo del texto como modelo de la escritura, provocando como efecto colateral la copia y la repetición, sin mediar movilizaciones psíquicas que lleven a la percepción de lo diferente. Dichas acciones, por consiguiente, no llevan a un nuevo estado de la conciencia que deviene de la duda, e inclusive del error, porque estos acostumbran a ser excluidos en los planteamientos metódicos. Pero si en vez de relegarlos se entienden e incorporan como momentos significativos que revelan puntos de partida del sujeto en los que se manifiestan creencias sobre la lengua, estos se pueden convertir en un poderoso canal para la pretendida sensibilización que produzca cambios en el grado de conciencia. Nos referimos a la resistencia que tienen profesores y alumnos metódicos a *parar* la clase y girar hacia los acontecimientos que han surgido en ella cuya mayor riqueza es que han sido contemporáneos a todos: elaboraciones sintácticas peculiares, uso descontextualizado de palabras, generalizaciones derivadas de una visión unívoca de la lengua, etc.

Por otra parte, el empleo en clase de textos ya antes elaborados, sin la búsqueda que la actitud de análisis y la mediación psíquica arriba mencionada suponen, no solo crea una exigencia formal inmediata que lleva al alumno a adoptarlos sin la previa autopercepción anímica, sino que sobre todo produce en su fuero íntimo la entrada sin filtros de

estereotipos metalingüísticos de índole social, cultural o económica diseminados por la propaganda que porte el método elegido. Se hace así una sustitución lesiva de la fuerza que el propio ánimo del alumno le concede al aprendizaje por el universo de estereotipos implantados mediante el método y categorizados por este como *conocimiento*.

Por otro lado, el empleo de dichos materiales fuerzan la lengua a entrar en los límites de una asignatura en la que la adquisición de la práctica requiere una conceptualización previa, y se espera del alumno que se relacione con ella en una aproximación instrumentalizada sin intervención de la conciencia, como si la lengua fuera un objeto acabado o parado en la historia. Esta es la razón por lo que es común encontrar en los alumnos la preocupación por saber si algo está *bien o mal* en vez de indagar sobre si eso o aquello *se dice o no se dice*. El primero tiene por referencia la gramática y la forma mientras que el segundo la pone en la práctica y en la convivencia.

Esa actitud de reverenciar la forma y estimular la adecuación al m todo en detrimento de la búsqueda existencial que creemos requiere la determinación del sentido en el lenguaje se acostumbra a hacer en situaciones que se resisten a entender el aprendizaje de una lengua viva como un proceso que implica la incorporación de una nueva manera de dotar el mundo de sentidos. Ignorar esto suele llevar a un proceso de reificación que anula en el alumno su acto de constituirse como sujeto consciente dentro del flujo que se crea en el encuentro entre la lengua madre y la lengua hacia la que se dirige como aprendiz. En dicho proceso de cosificación, la actitud no es ya, como desearíamos, una operación de la voluntad creadora, sino que se convierte en un estado del ánimo pasivo o reactivo, ocasionado en parte, a nuestro ver, porque con frecuencia los materiales didácticos relegan lo que debería ser la formación paulatina de la identidad lingüística desde los presupuestos intrínsecos a la autenticidad.

## **2. Material didáctico y autenticidad**

Es sabido que los materiales didácticos son concebidos como herramientas de apoyo al profesor en el proceso de comunicación y consolidación de un conocimiento concreto que se corresponde con una asignatura o una disciplina específica para transmitir un conocimiento reglado o formal. Los elementos que constituyen este entramado de

enseñanza de una lengua extranjera fuera de sus fronteras son el profesor como agente administrador de contenido programático, la clase como lugar marcado por la ausencia de una comunidad de hablantes plenos, y el material de apoyo, ya sea un manual o un aparato didáctico elaborado por el profesor que en ambos casos vienen caracterizados por ser previos a los acontecimientos que tienen lugar en la imprevisibilidad de la lengua viva. Todos esos elementos revelan un contexto de enseñanza, es decir, un lugar en el que el conocimiento se adquiere epistemológicamente.

Tener el método como elemento central del proceso de enseñanza en clase ya trae en sí una serie de apriorismos que pueden dogmatizar los canales de acceso a la lengua cuya naturaleza histórica la lleva a crecer entre una suerte de corrientes conservadoras, que hacen reconocible el sistema, y de suma de desvíos. Pero sobre todo, la adopción de un método crea expectativas por parte de quien lo elabora y lo emplea de que su dominio, que llega tras la adhesión de los alumnos a su dinámica epistemológica, dará como resultado el conocimiento uniforme en sus destinatarios<sup>2</sup>.

Esto, como es bien sabido por todo profesional de la enseñanza, no es lo que ocurre en la práctica. Sin embargo, creemos que la causa no está necesariamente en el alumno. El problema se genera, a nuestro juicio, en hacer de la epistemología en clase el centro de salida y llegada para acceder a una realidad cuya naturaleza es más experimental que científica y en el que la duda y el error generan desvíos respecto a lo programado que pueden funcionar como resortes cognitivos y orientar el conocimiento.

En efecto, en la transmisión de un conocimiento dado por medio de un método se espera que los materiales didácticos estructuren el contenido a ser dominado de forma escalonada. Los materiales deben partir de unos criterios basados en grados de dificultad cognitiva que organicen los contenidos de manera ascendente, metódica y controlada con el objetivo de que, mediante un aprendizaje monitorizado desde lo más fácil a lo más difícil,

---

<sup>2</sup> El vínculo entre los centros de enseñanza de idiomas, líderes de la enseñanza de las lenguas vivas durante más de medio siglo, con el método es tan fuerte que ocupa el primer punto de sus propósitos. Ejemplo de ello es el *Código ético para centros privados que imparten enseñanza de idiomas pertenecientes a la Federación Española de Centros de Enseñanza de Idiomas (F.E.C.E.I.)*: „1.PRESTACIÓN DEL SERVICIO.1.1.El Centro utilizará un método de enseñanza apropiado a las capacidades y conocimientos que se pretende que alcancen los alumnos. En este sentido, el Centro se compromete a dar una información suficiente y fehaciente sobre las características del mismo“. Disponible en <http://www.aceib.com/codigoetico.pdf> [acceso el 11 de mayo de 2013]

se evite el error, se fije la memoria y se gane en tiempo y eficacia en la adquisición de conocimientos, garantizando la formación profesional de los alumnos o su inserción en un determinado proyecto económico, político o cultural.

Como a toda asignatura que viene a componer un curriculum en una instancia de enseñanza, se le conciben dos tipos de saber, el práctico y el teórico. Como ambiente académico que es, la teorización o conceptualización debe regir y guiar la aplicación práctica de los contenidos que van a conformar debidamente la futura vida profesional. Se pretende adquirir la práctica a partir de los conocimientos teóricos. Se considera, por tanto, que la aplicación práctica en un medio controlado permite fijar y consolidar la habilidad requerida sin ocasionar riesgos que lleven al error o por lo menos con un mayor control del que tendrían en una práctica no monitorizada bajo la mirada atenta de un profesor y del método, que es lo que, como hemos dicho más arriba, caracteriza el ambiente de enseñanza. En teoría, el objetivo pretendido con la adopción de métodos es formar competencias lingüísticas hábiles y eficaces aunque para llegar a ello se deja de lado el motor cognitivo que defendemos lleva aparejada toda vivencia emocional de la que venimos hablando.

Por consiguiente, la instancia académica discurre en torno a símbolos constantes que remiten al saber y que vienen representados por ambientes no constituidos como *hábitat* sino como escenarios en los que se representa una composición artificial de la realidad. El material acostumbra a ser un manual, pero raro es el profesor que no se vale de fotocopias de otros libros o de recursos bajados de la internet o de otros campos del arte, la literatura o la música. No obstante, todos esos materiales por sí solos no vinculan en su dinámica la adquisición de la lengua con los procesos psíquicos del alumno si no se elaboran en su contemporaneidad. En palabras de H.G. Gadamer el cuestionamiento que cabe hacerse sobre el método como sustitutivo de una lengua es la pregunta retórica o tal vez exclamativa de cómo es posible hablar una lengua que no se habita.

La divergencia que se instaura en las consideraciones sobre autenticidad es que esta, a nuestro ver, es un movimiento del ánimo consciente y activo y no una actividad didáctica, una sesión temática, un hecho o, mucho menos, un concepto, como viene siendo tratado en las prácticas de enseñanza del español como lengua extranjera. Con el material exógeno, los libros didácticos usan resortes en los que no puede haber una participación contemporánea por parte de todos los alumnos que están en clase ni por tanto en la

elaboración de los sentidos allí referidos, para los cuales la contemporaneidad es esencial. Sin una participación presencial en el momento de la elaboración de materiales la implicación es de orden intelectual, llevándolos por el terreno de la opinión, el debate y la discusión de ideas, pero no a un conocimiento del otro como ocurre en una situación conversacional.

La importancia de abrirse a esta comprensión activa de lengua y tenerla en cuenta dentro de los contornos físicos de la clase, que acostumbra a disecarla de toda su movilidad, permite que se actualice e incorpore en el proceso de aprendizaje la capacidad de observación de los hechos lingüísticos por parte de los alumnos, de que opere la voluntad en ellos a la hora de hacer sus elecciones así como fundar espacios en clase para que los alumnos tomen conciencia de dichas elecciones durante el acaecer de esos hechos presenciados en clases. El aspecto esencial en la autenticidad es comprender cómo contemporaneidad significa estar presente a través de la escucha y de la responsabilidad de lo que se dice.

### **3. Discusión, diálogo y conversación.**

Esta perspectiva de autenticidad fluye del mencionado ritmo conversacional que contempla la presencia plena de los alumnos y de su participación en los hechos observados como contemporáneos de los mismos, los hace responsables de los sentidos que en ese vaivén se van gestando, de modo que la memoria se forma a partir de hechos en los que todos ellos han tenido participación, ya sea como hablantes o como oyentes, o como ambas cosas en tiempos distintos. Por consiguiente podemos hablar de *autenticidad* cuando los alumnos son coautores de los hechos lingüísticos protagonizados y presenciados, de modo a neutralizar dentro de lo posible la formulación o reformulación de estereotipos sobre la lengua y sobre las relaciones que se establecen a través de ella,

Por "texto auténtico" entendemos aquí aquel en cuya elaboración han participado los sujetos de una situación concreta, siempre que hayan querido realizarlo a partir de un propósito, es decir, que dicho texto sea portador de un sentido consciente y específico en un momento dado. Esta concepción nuestra de texto auténtico recibe influencia de Martin Buber cuando aborda la realización del significado: "El hecho de que el significado sea algo abierto y resulte accesible en lo concreto vivido no significa que ha de ser conquistado y poseído mediante un tipo de investigación analítica e sintética, o mediante algún tipo de reflexión sobre lo

concreto vivido. El significado ha de expresarse en la acción viviente y en el sufrimiento mismo. En la contigüidad irreductible del momento” (Roca, 2012: 209)

A diferencia de ello, los libros didácticos ofrecen textos de los cuales partir para dar opiniones instaurando el aprendizaje en una dinámica de polémica o debate que dista mucho de la conformación lingüística propia del diálogo o, distanciándonos de las condiciones del análisis conversacional y aproximándonos a los de la *conversación* tal como hemos abordado en otros lugares (Roca, 2010; Murga, Serrano, Roca 2012) en los que tenemos en cuenta

la diferencia que el crítico Claudio Guillén observa en el lenguaje cervantino al distinguir entre conversación, discusión y diálogo. En la conversación se buscaría conocer al otro por convivencia, la discusión es un ejercicio para convencer y prevalece la elaboración de argumentos y por último el diálogo supone un repertorio de retórica para darle una forma más o menos ornamental a un asunto. Siguiendo este razonamiento, en el contexto de enseñanza, el primer caso mencionado más arriba, el aprendizaje se realiza mediante diálogos en vez de conversaciones, llevando al tratamiento de textos no auténticos, mientras que en la segunda prevalece el referente del uso internalizado (2012:403)

Con frecuencia los autores de textos didácticos e inclusive profesores consideran que la autenticidad está en el grado de realismo que un texto pueda tener. Un argumento esgrimido para el empleo de textos exógenos en clase o previamente elaborados como actividades bajo la definición de auténticos es que se consideran como tales por el hecho de haber sido reales en algún momento, aunque lo haya sido fuera de la clase. Y sin duda lo han sido, pero no es lo mismo que hayan sido reales y que sean auténticos, con plena consciencia por nuestra parte del cambio de tiempos verbales referidos a cada adjetivo. Por supuesto que si comparamos los antiguos métodos o gramáticas, en los cuales los autores creaban textos o inventaban ejemplos pensados específicamente para el libro, modelándolos libremente a su pensamiento y en muchas ocasiones falseando la realidad, los manuales más modernos prefieren traer materiales textuales elaborados en otro lugar, ya sea por los medios de comunicación o fragmentos de textos literarios o periodísticos.

A nuestro modo de ver, esa recopilación de materiales contribuye a darle al libro de texto o al soporte didáctico adoptado para la clase una apariencia de modernización, sin embargo no comprende la contemporaneidad ni la participación directa del alumno en la elaboración de dichos materiales a partir de su experiencia como aprendiz, lo que incluye errores y vacilaciones. No se contempla el peso que lo presencial tiene para la comprensión

y elaboración de sentidos. Claro que no nos referimos aquí a los momentos en las clases de lengua que se persigue la comprensión lectora o a las asignaturas de elaboración de textos pautados en géneros.

A diferencia del planteamiento que exponemos arriba, aquí entendemos por auténticos aquellos textos que surgen de una situación específica en clase y que se elaboran entre todos los que están presentes, creando vínculos personales entre ellos y con la lengua en proceso de incorporación, de manera que se sea consciente de los límites lingüísticos entre todos ellos, así como de los posibles trechos de penetración y les plantee un amplio horizonte hacia el cual dirigirse. Cuando el objeto de enseñanza es una lengua viva se plantea una serie de problemas cognitivos que son específicos en cada alumno, dependiendo de su experiencia, memoria y propósitos que resultan difíciles de ser resueltos por un método, como todos los problemas que tiene por origen la relación entre personas, pero que pueden ser pensados en el flujo del uso de la lengua.

#### 4. Uso y ánimo

A los cuestionamientos realizados a la autenticidad como concepto queremos darles continuidad observando las ventajas de considerar la dimensión anímica de la lengua para tratar los nudos cognitivos que en el transcurso de su uso pueden detectarse en los alumnos, tal como lo trata Juan de Valdés (c.a. 1502-1541) en el conjunto de su obra y que ha sido profusamente analizado por Serrano y Ramírez Luengo (2011: 81-101), situándolo dentro del pensamiento espiritual del renacimiento. En ella los autores afirman,

Por un lado, se percibe una alta frecuencia de uso del vocablo ánimo, especialmente, en comparación con la voz ánima o alma; por otro lado, también es necesario observar el particular interés que Valdés muestra en explicar el sentido del término dentro de su pensamiento espiritual y, finalmente, se presenta la relación **que el autor establece entre dicha realidad psíquica y el uso de la lengua** (Serrano y Ramírez Luengo, 2011:83, el subrayado es nuestro)

Así, Valdés viene a situarse en un pensamiento espiritual que en este caso específico se caracteriza, como los autores indican más adelante, por "explorar aquella vertiente del significado de la palabra que apunta hacia el plano psíquico (...) enriquecida con nuevos matices semánticos, principalmente en lo que concierne a los estados y a las perturbaciones

del ánimo" (Serrano y Ramírez Luengo, 2011:83). De esa manera, en Valdés, se abre paso la relación entre ánimo y uso, permitiéndonos tener en cuenta los movimientos emocionales en nuestros alumnos, movimientos que son, por otro lado, causantes tanto de liberar como de bloquear la adquisición no solo de los aspectos pragmáticos como también de los elementos descriptivos con los que se constituye el lenguaje.

Valdés, además, es el primero que, mostrando una rara conciencia lingüística para la época, establece claramente los límites entre una lengua viva y una lengua disciplinar o de carácter instrumental, así como su repercusión en la manera de abordar su adquisición. Los conceptos de aprendizaje y de enseñanza que maneja de manera implícita estaban tan adelantados a su tiempo que no fueron retomados hasta el siglo XX y defendidas por autores distantes en el espacio y el tiempo a Valdés, aunque las aplicaciones en clase están siendo todavía elaboradas a partir de las diferentes tendencias, con preponderancia de las perspectivas tomadas de la lingüística cognitiva, de la pragmática y del análisis del discurso.

La diferenciación entendida por Valdés, sin embargo, nos pone en las coordenadas en las que aquí nos queremos mover, pues considera que la diferencia entre lengua disciplinar y lengua viva es la que marca la distancia que también hay entre lo que llamamos conocimiento científico y el relato de una experiencia. Para él, la primera es una norma cuya autoridad se constituye sin movi­lidades propias de la existencia derivada de la relación humana, que ya de por sí la constituye como problemática y conflictiva, frente a una autoridad basada en la literatura de corte latinizante que en la gramática de la lengua castellana, la de Antonio de Nebrija (*Gramática de la lengua castellana*, 1492) aparece representada por los ejemplos extraído de Juan de Mena, el autor más latinizante de la Castilla del siglo XV.

Según Valdés, esta comprensión aísla a la lengua de la movilidad inherente a toda la lengua natural, por lo que para explicarlo contrapone la lengua muerta o instrumental a la lengua viva, que vivifica su carácter histórico mediante la comprensión de los estados y perturbaciones del ánimo y la entiende como una experiencia que solo puede ser transmitida, no enseñada por lo cual no tiene sentido ayudarse de un arte o gramática. Su *Diálogo de la lengua* (escritura: 1537; publicación 1737) es, por tanto, la primera discusión en la historiografía de la enseñanza de lengua española que pone sobre el tapete la relevancia de que es el uso el que crea la norma y no al contrario.

Además de estas certeras observaciones valdesianas sobre la raíz de uso en toda norma de una lengua viva, tenemos aquí en cuenta la diferencia que Martin Buber (1878-1965) encontró entre contexto de enseñanza y situación educativa, punto desde el cual aquí hemos partido y en el cual ya nos hemos basado en anteriores estudios (Roca, 2009). Con ella queremos, más allá de plantear alternativas radicales, dar lugar a un distanciamiento respecto a los acontecimientos en clase, liberándolos de su fuerte sometimiento a la dinámica instrumental propia de los materiales didácticos, pensados para un contexto de enseñanza que exigen la mencionada adecuación. A diferencia de ello, creemos que propiciar o estimular en clase situaciones que surjan y se reformulen en un horizonte conversacional por parte de profesores y alumnos respecto a dichos instrumentos de enseñanza puede dar entrada a una situación educativa.

Lo que nos interesa señalar aquí, por tanto, es que si lo educativo se instaura en los dominios tradicionalmente considerados de enseñanza, se hace posible considerar otras visiones y acuñar nuevos criterios a la hora de elegir tanto los materiales didácticos ya existentes en el mercado como su manera de ser elaborados y puestos en funcionamiento durante los acontecimientos vividos en clase, siempre teniendo en cuenta que hay que contar con el hecho de que en dicho espacio la lengua se nos presenta simultáneamente como flujo y como sistema.

Los criterios para pensar qué es y qué puede ser considerado material didáctico que aquí queremos proponer son, por tanto, aquellos que permitan considerar las ventajas educativas sobre las de enseñanza porque en ellas es más viable comprender y propiciar *la lengua como lugar en el que se expresan los movimientos de la conciencia*, en vez de como una disciplina destinada a transferir simplemente un contenido programático que recorta y extrae la dimensión histórica y política inherente a todas las manifestaciones humanas, incluido el lenguaje.

## **5. La búsqueda de prestigio de la lengua común.**

Las concepciones sobre el manual que hemos abordado brevemente en el anterior epígrafe se cristalizaron a lo largo de la historia y es a ella a la que nos vamos a remitir para

propiciar una reflexión sobre el posible punto flato que enmarañan las expectativas creadas en torno a los materiales didácticos en la enseñanza de lenguas vivas

El ingreso, tímido, de la lengua vulgar en el mundo académico no se inicia hasta el siglo XVIII. A mediados de siglo lo hacen como consecuencia de una diferenciación entre dos tipos de saberes: aquellos considerados de prestigio, cuya lengua vehicular era el latín, como la teología y el derecho, y aquellos que se movían en el terreno experimental como la medicina, y otras disciplinas cuyas elecciones lingüísticas eran híbridas, la filosofía, por ejemplo. La medicina logró prosperar por la creación de Colegios Reales de cirugía en los cuales el saber experimental circulaba en lengua vernácula, lo que le daba mayor rapidez a la transmisión de los experimentos que allí se realizaban. Junto a ellos, comenzaban a despuntar también durante la Ilustración otros saberes de tradición menos prestigiosa que venían de los antiguos oficios medievales transmitidos en los gremios. Estos nuevos saberes servían al estado en su proyecto de modernización porque necesitaba de una mayor diversidad de objetos, instrumentos y utensilios que respondiesen a las necesidades cada vez más complejas de un gobierno centralizado. Estos saberes eran de carácter social y se comunicaban en lengua vernácula.

Dada esta situación de espacios diferenciados entre saberes de diferente tipología, la lengua vernácula va a encontrar su lugar en diferentes instituciones educativas de origen privado y sobre todo en los Seminarios de Nobles, fundados en 1725 por los Borbones en la reciente constituida España que quiere organizarse y modernizarse en torno a un proyecto unificador del estado, para lo cual debe estar al tanto de las novedades científicas y sus oficios subsidiarios, que requieren de instrumentos elaborados por antiguos artesanos y nuevos técnicos que siguen su misma tradición. En dichos Seminarios no se va a enseñar ningún oficio, pero la historia, retórica o filosofía se hará con el vehículo natural de los oficios, es decir, en lengua española.

En esta tesitura, saberes derivados de los artesanos, que desarrollan oficios y técnicas cuyo conocimiento es de orden práctico y no conoce dimensiones teóricas separadas del *propio hacer* que evoluciona en una continua retroalimentación, oficios cuya naturaleza pragmática pervive y pasa de padres a hijos lo hacen gracias a la lengua vulgar. Su vitalidad, la de su saber y la de su lengua vehicular, es tal que estos maestros de oficios escriben en vulgar y llevando inclusive a otros intelectuales de los llamados conocimientos de prestigio y de la lengua sabia a escribir en ella, conscientes de que escribir en vernácula es el mejor

modo de encontrar su público lector. Este fenómeno ya se había detectado durante el Siglo XVI, durante el cual los libros publicados en castellano llegan a superar a la cantidad de los escritos en latín. Pero durante el Siglo XVIII en adelante su uso va a ir más vinculado al crecimiento de nuevos saberes que encuentran su lugar en una sociedad que comienza, no sin contradicciones y a un ritmo mucho más lento del deseado, a incluir capas sociales hasta entonces no admitidas en los centros académicos.

No es de extrañar, por tanto, que el siglo XVIII sea en el que se consolide la instrumentalización de la lengua comenzada en el XVI. La creación de la Real Academia de la lengua en 1713 y la publicación progresiva del Diccionario de Autoridades (1726-1739), de la Gramática (1771) y de la Ortografía (1741) son muestras de este proceso. Estas acciones eran, entonces, paralelas a la entrada de nuevos saberes en el mundo académico y a la clara percepción de que deberían ser transmitidos en la lengua vernácula. Los instrumentos se revelan como los principales ejemplos que visibilizan ese intento de institucionalizar unos saberes nuevos y una lengua hasta el momento relegada en los claustros del saber legitimado.

Lo que nos interesa destacar aquí, sin embargo, es que históricamente la aparición del instrumento es posterior a la experiencia, que es la que alumbró el nacimiento de la conciencia lingüística. El instrumento lingüístico aplicado a una lengua materna lleva a esa teorización del saber necesaria para legitimarse como lengua de cultura. Pero también cuenta con que los alumnos nativos ya tienen una experiencia de uso que, como es lógico, un alumno extranjero sin contacto con la comunidad hablantes no tiene.

Este es probablemente el punto neurálgico de la cuestión que tratamos aquí: los materiales didácticos intentaron caminos para su introducción de pleno derecho en el ámbito académico respetando las condiciones que la universidad ponía a las asignaturas desde ella divulgadas, entre ellas, la necesidad de que existiese un orden de aprendizaje que trabajase el enfoque teórico antes del experimental. Era una metodología propia del latín, del griego o del hebreo bíblico, es decir, de lenguas tratadas como lenguas sin comunidad de hablantes, dirigida al texto y a su traducción.. Pero ese era un camino contrario a como los saberes vehiculados por la vernácula venían funcionando durante siglos.

Como hemos venido exponiendo, hasta la entrada de los saberes propugnados por los oficios medievales y debido a razones históricas, las lenguas vivas y los saberes que ellas

movilizan entienden que el conocimiento se transmite desde una práctica aplicada y dirigida a un fin en el cual están implicadas relaciones de trabajo que requieren observación y experiencia para ser incorporadas, practicadas y consolidadas al mismo tiempo que declaran una marca de identidad y pertenencia del trabajador con el oficio en concreto.

Las incompatibilidades que aquí observamos entre lengua como lugar en que se desarrolla la conciencia y la lengua como saber teórico son sistémicas porque tienen que ver, sobre todo, con la inconsistencia de someter la índole social e histórica propia de la lengua viva dentro de instituciones que exigen una conceptualización como camino a la adquisición de contenido programático y de un tipo de conocimiento dominado desde su fundación por la ahistoricidad y por la distancia respecto de las tradiciones comunitarias, es decir, lejos de la vertiente política que implica intervenciones de la voluntad que acompaña a todo acto humano.

## Últimas palabras

El objetivo de los materiales didácticos es auxiliar al profesor dentro del contexto de sala de aula en la tarea de comunicar un conocimiento cuya naturaleza es de preponderancia teórica, abstracta y conceptual mientras que la lengua viva se caracteriza por ser la transmisión de una experiencia vivida. Las contradicciones de la lengua vulgar y su proceso de instrumentalización pueden venir de una búsqueda de prestigio que empieza visibilizarse en el siglo XVIII, cuando la lengua vulgar se va abriendo espacios en el mundo académico, aunque aun no lo sea el universitario, porque en el caso de España es el estado el que comienza a entenderla como un factor de consolidación de la unidad política y administrativa. En 1714 el rey Felipe V da carta de naturaleza a la Academia de la lengua firmando el acta de fundación a la que se le añade el adjetivo de Real y la pone bajo su protección y amparo. A su fundación le siguen la serie de trabajos que tienen como resultado la fijación de la lengua sobre todo mediante la elaboración de los instrumentos lingüísticos que pretenderán servir de guía de la norma, aunque su punto de partida, se afirmaba, era el uso. Estos instrumentos son la gramática, el diccionario y la ortografía constituyéndose como materiales básicos a partir de los cuales se irán elaborando durante el siglo XX manuales, libros de texto, libros de estilo, diccionarios que sirven de constante

consulta para nativos y no nativos. Tales instrumentos permiten que la lengua vernácula se invista de los principales atributos que puedan legitimarla en el medio académico superior como un saber de prestigio, pero al mismo tiempo se produce una inversión de los valores de la lengua vernácula, pues a esta, crecida entre saberes comunitarios y aplicados, no se llega por un desarrollo teórico sino que parte del uso y a él vuelve en un continuo de *aprender haciendo*, teniendo como referente constante el movimiento histórico social, y siendo la sede de los cambios que llevan al desarrollo de la conciencia lingüística.

Esta pequeña aproximación a cómo se produjo el proceso de entrada de las lenguas vulgares en la universidad puede ayudar a comprender algunos de los conflictos que se generan entre aquellos saberes tenidos como de prestigio en los ámbitos universitarios y que se comunicaban en latín y los nuevos saberes que buscan su lugar en los centros de enseñanza y se transmiten en lengua vernácula o vulgar. El proceso de sustitución de la lengua sabia por la vernácula empieza en el siglo XVI español y alcanza un especial énfasis durante la Ilustración, pero lo hizo asumiendo sus valores con consecuencias que llegan soterradas hasta nuestros días.

## Referencias

- AUROUX. S. A revolução Tecnológica da Gramaticalização [Trad. Eni Puccinelli Orlandi] Campinas, SP: Unicamp, 2009.
- BEIN, R. Propaganda de lenguas. Disponible en [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r27/revista27\\_2.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_2.pdf) [visitado en 20 de mayo de 2013]
- BUBER, M. Eclipse de Dios. Estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía. Luis Fabricat (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- GUTIERREZ CUADRADO, J. La sustitución del latín por el romance en la universidad española del siglo XVIII. Universidades españolas y americanas. Época colonial. Valencia: CSIC- Generalitat Valenciana, 1987. (p. 237-252).
- LÁZARO CARRETER, F. Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII. Barcelona: Crítica, 1985.
- MURGA, M. H; SERRANO, R.; ROCA, M.P. Lengua Ordinaria y Formación de Profesores E/Le. Eutomia, edição 10 dez.2012 (p 400-419).
- ROCA, M.P *Modelo y referencia*, Abehache - ano 2 - nº 2 - 1º semestre 2012 (p.207-224)

\_\_\_\_\_- Uso e comunidade: a continuidade da tradição em Juan de Valdés e Martin Buber. Arquivo Maaravi, v. 5; n.9. 2011. Disponible em< <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/668>> [visitado el 31 de enero de 2013].

\_\_\_\_\_- *El contexto educativo en el Diálogo de la lengua, de Juan de Valdés*. Letr@ Viv@, v.10, n.1, 2010, p.235-263.

\_\_\_\_\_- *Relações de simulação e relações de autenticidade no ensino de Línguas vivas*. In: PEREIRA, R. C. & ROCA, P (org.). *Linguística Aplicada, um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. (p. 143-171).

SERRANO, R.; RAMÍREZ LUENGO, J. L. *Un aporte para la historia del léxico espiritual: la voz ánimo en Juan de Valdés*. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, 2011 (p.81-101).

VALDÉS, J. *Diálogo de la lengua*, Madrid: Cátedra, 2003.

\_\_\_\_\_- *Obras Completas, I. Diálogos. Escritos espirituales. Cartas*. Madrid: Biblioteca Castro, 1997.

VALLE, J del; VILLA, L. *La disputada autoridad de las academias: Debate lingüístico-ideológico en torno a la Ortografía de 2010*. Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI) 19, 2012. (p. 29-54)

Recebido: 26.06.13  
Aprovado: 14.06.13

---

\* **Maria del Pilar ROCA, Dra.**  
Universidade Federal da Paraíba  
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas  
E-mail: pilarocaes@hotmail.com