

Claudio Wagner

La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua

Resumen

La ciencia lingüística provee de fundamentos metodológicos concretos para superar los mitos de la enseñanza de la lengua y abrir, a partir de la noción de uso y técnica, un nuevo camino para el aprendizaje de ésta, neoprescriptivo, desligado del normativismo y basado en la funcionalidad de la lengua formal y en la contextualización de los usos, haciendo de la lengua una actividad, un saber práctico.

Mitos sobre la lengua

En la comunidad idiomática chilena –y presumiblemente en otras del ámbito hispánico- persisten ciertas ideas y creencias en torno a la lengua y a su uso que pasan por verdades. Ellas tienen ciertamente una larga tradición, y su importancia no es menor en cuanto han sido el fundamento más o menos consciente sobre el cual se ha edificado la enseñanza tradicional de la lengua.

Creemos no exagerar al afirmar que nada de fondo podrá cambiar en la enseñanza de la lengua si no se ponen al descubierto estos mitos y se los comienza a reemplazar por la “sana doctrina” que puede proporcionar la Lingüística, ciencia que tiene por función precisamente reflexionar en torno al lenguaje. Sólo que en relación con la enseñanza de la lengua, en especial de la materna, lo viene haciendo desde hace muy poco, después de haber cedido por décadas esta prerrogativa a personas –habitualmente intelectuales y escritores- que se sienten autorizadas para decir cualquier cosa sobre la lengua y a corregir a sus connacionales solo porque pueden demostrar un buen desempeño de la lengua, especialmente de la literaria. Y naturalmente el respaldo suele ser el mismo: la autoridad de la Real Academia Española, expresada a través de su gramática y de su diccionario, a pesar de los desajustes que suelen comprobar todos los días entre su práctica de la lengua –y la de su comunidad idiomática- y las normas académicas.

Y ahora ya podemos reconocer un primer mito, que aquí solo mencionaremos, igual que los siguientes, porque ya nos hemos referido a ellos en otra oportunidad (Wagner 1989).

1. la gramática y el diccionario académicos constituyen autoridad absoluta en materia de lengua, lo que implica reconocer en la práctica una norma lingüística permanente y exclusiva, válida para todos los hispanohablantes y en todo momento y lugar;
2. las obras de los grandes escritores son los modelos de la lengua, lo que significa, entre otras cosas, no considerar la lengua hablada;
3. la “buena” lengua ya está fijada y no cabe cambiarla, que supone la vieja idea precientífica del estatismo de la lengua y de que el desarrollo de ésta habría alcanzado su culminación con los escritores clásicos;

4. el castellano se habla como se escribe, es decir, hay que seguir la norma de la “pronunciación ortográfica”, tan común entre gente culta, y resabio del carácter mágico que tuvo en sus comienzos la escritura y que no reconoce la diferente naturaleza de los dos códigos;
5. los préstamos dañan a la lengua, porque supuestamente la contaminarían, mito en que subyace la extravagante idea de que las lenguas deben ser puras;
6. el mejor castellano se habla en España, y, consecuentemente, en Chile se habla mal, afirmación que es el resultado de comparar normalmente las variedades informales usadas por nuestra gente con las expresiones formales oídas a través de la televisión o la radio no solo de españoles sino de peruanos y colombianos, que, en América, hablarían mejor que los chilenos.

Esta lista no agota los mitos sobre la lengua ni mucho menos. Hemos mencionado solo los más corrientes, pero estos son suficientes para dificultar el cambio de actitudes de los usuarios ante su lengua.

Para contribuir a erradicar estas falsas creencias, queremos llamar la atención sobre un par de cuestiones cruciales que todo profesor enfrentado a enseñar la lengua materna debería tener presente. La primera de ellas se refiere a la necesidad de determinar la *lengua de la enseñanza*, es decir, la lengua funcional o variedad de lengua que hay que reconocer como variedad modelo, puesto que la lengua histórica (inglés, francés, español) es solo una abstracción, distinción que ya no es posible eludir en cualquier análisis lingüístico.

La segunda tiene que ver con la *enseñanza de la lengua* propiamente tal -de esa variedad considerada modelo-, que ya no puede seguir siendo meramente intuitiva, tarea de aficionados, sino que debe apoyarse en los principios, métodos y técnicas elaborados por las ciencias del lenguaje, en especial por la lingüística aplicada.

Los usos de la lengua

Frente a estos desafíos, la genialidad de Coseriu (1978) nos ofrece un par de conceptos que aparecen aquí y allá en diversos artículos suyos, pero sin mayor desarrollo: uno de ellos es el concepto de *uso* de la lengua, que suele ser confundido frecuentemente con las llamadas funciones que se le asignan al lenguaje. Independientemente de que para unos la función básica del lenguaje sea la significación y para otros la comunicación, toda lengua, como concreción histórica del lenguaje, es una actividad motivada por fines, que responde a una intención de uso, de empleos muy variados; entre ellos, el más corriente es ciertamente *el uso práctico*, cotidiano, de la lengua para comunicarnos, aunque también podemos reconocer un uso lógico, científico, mágico, literario de la lengua, para mencionar los más evidentes.

Lo importante de este concepto es que él nos permite diferenciar el uso práctico de la lengua de todos los restantes, incluido el literario o poético, que en la enseñanza de la lengua aparece confundido con el primero, al punto que su producto, la obra literaria, o más precisamente, la variedad de lengua usada en el texto literario, pasa a constituirse en modelo de lengua de uso, cuestión sobre la que el profesor no suele reparar. Ésta, sin embargo, se encuentra desvinculada del entorno, como lo están todos los otros usos

mencionados, a diferencia del uso práctico, el único que necesita de la situación concreta de comunicación -que en realidad lo define-, por cuanto se emplea en el trato diario del hombre con otros hombres y en su operar en el mundo.

Las variedades resultantes de este uso –las que están enmarcadas por la situación-son las que, sin duda, interesan primariamente al hombre medio, porque son las que habitualmente utiliza y responden a las expectativas que el grupo social tiene del comportamiento del individuo que desempeña una determinada función social en una situación de comunicación también determinada.

Considerar la *lengua literaria*, esto es, la lengua de los textos literarios, como modelo de referencia del hablar implica suponer en todos los usuarios la intención poética, lo que es un absurdo, porque: 1. no todos tienen, no ya la intención, sino la capacidad poética (literaria); 2. habría que preguntarse si es ese el perfil del hablante medio que le interesa a la sociedad; 3. la lengua literaria se basa en la lengua práctica o corriente, en la medida en que va más allá de ella (en la intención del enunciador y de los interpretantes), por lo que no la puede reemplazar, y 4. utilizar la lengua literaria como modelo lleva a confundirla con el texto literario, y a éste, a convertirlo en medio para el aprendizaje de la lengua y no en un fin en sí mismo. La literatura, sin duda merece ser considerada objeto específico de enseñanza. Entre otras cosas, este es el fundamento de la no sujeción de la lengua literaria a la normativa que regula el uso de la variedad práctica.

Una situación de comunicación o discurso –definida por personas que sostienen un intercambio verbal en ciertas circunstancias- está sujeta a pautas de comportamiento más o menos restrictivas que la comunidad considera adecuadas, por lo que las convierte en normas culturales. Ahora bien, la variabilidad de estas pautas depende del grado de formalidad a que están sujetas las distintas situaciones, grado al que debe ajustarse el lenguaje allí utilizado. Esto se traducirá en un menor o mayor nivel de elaboración de la lengua y en la selección más adecuada del canal de transmisión, según aquella tenga mayor o menor dependencia de la situación o del contexto lingüístico.

La lengua (variedad) formal

Las situaciones de habla ciertamente pueden ser tipificadas para efectos de su caracterización, lo mismo que las variedades lingüísticas con ellas correlacionadas. Nosotros distinguimos tres situaciones básicas, de menor a mayor formalidad -informal, formal y supraformal-, a las que se asocian tres variedades lingüísticas básicas, cada una de las cuales responde a una función social entendida como una necesidad diferente del hablante.

Naturalmente, dentro de estos registros básicos podrán hacerse todas las distinciones que se quiera. Lo que hemos deseado evitar es la utilización de palabras como “coloquial”, “diaria”, “común”, “familiar”, “popular”, “vulgar” y otras, no siempre definidas adecuadamente por los estudiosos, esto es, una en oposición con las otras que les son próximas semánticamente. Puesto que se trata de una proposición metodológica, sería inapropiado pensar que estos registros de lengua básicos correspondan a realidades separadas por fronteras precisas. Hay que pensar más bien en un *continuum* en que la informalidad se encuentra en un extremo y lo que llamamos supraformalidad, en el otro, lo que deja a la formalidad en medio.

La *variedad informal* corresponde a las situaciones cotidianas espontáneas, relajadas, sujetas a una mínima formalidad. Sin duda, este es el registro más rico en posibilidades, puesto que se lo emplea en todos los menesteres diarios de la comunicación con personas conocidas, con quienes se tiene, entonces, un cierto grado de confianza. Se caracteriza esta variedad por su estilo descuidado, fragmentario, expresivo, dada la espontaneidad (mayor o menor) del comportamiento asumido. La necesidad que llena (función social) es la de contacto entre quienes, por una u otra razón, deben convivir en un mismo medio. Depende muchísimo de la situación, por lo que el medio de comunicación es oral.

La *variedad supraformal*, en el otro extremo, se identifica con las situaciones caracterizadas por un alto grado de formalidad o restricción, como ocurre con las ceremonias oficiales de instituciones de alto nivel y las protocolares en general. El alto grado de formalización de estas situaciones habitualmente impide al usuario desempeñarse con desenvoltura, por lo que la lengua allí utilizada tiende a hacerse muy dependiente del contexto; de allí que el medio de comunicación primario sea el escrito, y cuando no es así, se lee lo que ya está escrito. Resulta de todo ello un lenguaje muy poco creativo, abundante en expresiones estereotipadas. Responde a una necesidad social de confirmación (por medio de la palabra) de un hecho solemne, siempre ritualizado.

La variedad informal no interesa a la educación, por cuanto todos la manejan, y tampoco le importa la supraformal, porque son relativamente escasas las circunstancias que lleven a un hablante corriente a enfrentarse a este tipo de situaciones. Resta, pues, la *variedad formal*.

Esta concierne a situaciones sometidas a una regulación medianamente restrictiva, porque se trata de situaciones públicas frecuentes que exigen siempre un cierto grado de formalidad. El comportamiento de las personas debe ajustarse en esas ocasiones a ciertas pautas fijas en aquellos aspectos estimables para una determinada sociedad. El lenguaje allí empleado debe ajustarse, a su vez, a aquéllas, por lo que es corriente que se presente como cuidado, esmerado, preciso, en grados que varían según la formalidad de la situación. Esta variedad es tan dependiente del contexto como de la situación, por lo que tiende a manifestarse tanto por escrito como oralmente, revelando así una situación de equilibrio. Las funciones que le ha conferido la sociedad son también un poco más complejas (Gallardo 1978: 85-119): por medio de ella cualquier miembro de la comunidad idiomática puede relacionarse con cualquier otro –posibilidad que le está negada a las otras variedades– y, además, con el resto del mundo (*disponibilidad*); es el signo externo que le permite al usuario reconocerse como miembro de una determinada comunidad hablante (*identidad*); sirve como referencia para medir las otras variedades (*pauta de referencia*); y, finalmente, su empleo hace al hablante un miembro más apreciable dentro de la comunidad idiomática (*prestigio*).

Las situaciones formales –todas públicas– se pueden tipificar (como las otras) para efectos de determinar en qué circunstancias, y sólo en ellas, emplear la variedad o lengua formal. Proponemos distinguir siete clases o situaciones típicas, dentro de las cuales cabe inscribir las distintas situaciones que reconocemos por nuestra experiencia.

La tipología que propusimos en 1983, y que hemos ampliado, es la siguiente:

1. Diálogo no familiar (conversación, entrevista, sesión, mesa redonda, congreso, reunión social formal...)
2. Difusión por los medios (diario, revista de actualidad, radio, televisión, internet...)
3. Discurso (social, político, sindical, conmemorativo, religioso, inaugural...)
4. Exposición (conferencia, charla, disertación, clases...)
5. Informe (científico, administrativo, ensayo...)
6. Publicidad (comercial, ideológica, religiosa...)
7. Disposición canónica (reglamento, ley, estatuto, manual de instrucciones...)

La riqueza y complejidad de las funciones asignadas a esta variedad la convierten, por cierto, en la lengua funcional que se justifica enseñar: ella es elevada a la categoría de lengua oficial de una nación, se la utiliza en la administración, en la vida cultural pública y como base para la literatura, por todo lo cual se la enseña en la escuela para transmitirla a las generaciones jóvenes y se la da a conocer a través de herramientas como el diccionario y la gramática.

La lengua formal puede ser definida, después de todo lo dicho, como la *variedad codificada y más elaborada de una lengua, propia de las situaciones formales, que permite a los miembros de una determinada comunidad hablante relacionarse entre sí, y con otros fuera de ella, reconocerse como miembros de esa comunidad, que les otorga prestigio y les sirve como pauta de referencia para medir las otras variedades.*

Ahora bien, esta variedad privilegiada, que ya podemos identificar como la lengua de la enseñanza, no se identifica con la *lengua académica*, aquella que aparece codificada en la gramática y el diccionario académicos. Solo coincide parcialmente con ella, y en esa medida es parcialmente diferente en los planos fónico, semántico-gramatical y semántico-léxico, puesto que se reconocen en ella expresiones ya aceptadas como formales –*enojarse* por *enfadarse*, *ustedes están* contentos por *vosotros estáis* contentos, *piyama* por *pijama*- que han logrado desplazar a las correspondientes formas académicas. Estos usos formales que no coinciden con el académico, pero que han alcanzado prestigio similar entre nosotros, constituyen ya *modelos* de la lengua formal, por lo que no se explica ni justifica no preferirlos a los académicos, aunque todavía no estén codificados.

Las consecuencias pedagógicas que se desprenden de lo anterior son variadas, pero nos interesa destacar una muy importante: enseñar la lengua formal en la escuela debe suponer siempre enseñar al alumno una lengua funcional más, que enriquecerá su cultura lingüística. No puede pretenderse, en consecuencia, que todo otro uso no coincidente con el formal sea ilegítimo y como tal deba ser estigmatizado. El que la enseñanza tradicional lo haya entendido así ha sido la causa de su rechazo no solo por parte del estudiante, sino también por parte de vastos sectores de la comunidad idiomática adulta.

La variedad de formas que adopta una lengua natural supone reconocer otros tantos usos aceptados socialmente y que funcionan como modelos obligados, es decir, como formas que deben imitarse: ellas suelen ser llamadas normas lingüísticas.

Ahora bien, como es socialmente reprobable y lingüísticamente inapropiado dirigirse a un campesino en términos académicos, tanto como lo es dictar una conferencia empleando un registro o nivel informal –juicios que se resumen en la palabra “incorrección”–, hay que concluir que *una manera de hablar es correcta si ella es la esperada por el individuo o grupo humano a quien uno se dirige, más específicamente si ella está de acuerdo con la situación de discurso y con el uso socialmente aceptado* (norma objetiva). Esto significa que el criterio de corrección idiomática es *relativo*, porque la forma que no es correcta en una determinada circunstancia puede serlo en otra. Lo que ocurre es que la tradición le ha conferido un carácter absoluto al ligarlo exclusivamente a la variedad prestigiosa de la lengua. En el hecho, un hablante medianamente culto desde el punto de vista lingüístico, es decir, con un dominio apropiado del idioma, es capaz de adaptarse automáticamente a las diferentes situaciones. Este debe ser, a nuestro juicio, el propósito de la enseñanza-aprendizaje de una lengua. Desde esta perspectiva, hablar una lengua se puede considerar como la habilidad de adaptación continua del hablante a las diferentes situaciones comunicativas, algunas de las cuales (las formales, por supuesto) suponen un esfuerzo de dominio mayor. De este hablante se dirá que tiene *competencia comunicativa*, no solo competencia lingüística.

Ahora bien, si objetivamente las variedades de una lengua son modalidades igualmente válidas y legítimas, desde el punto de vista subjetivo, del usuario, siempre hay en una lengua una variedad que goza de más prestigio que otras: ella es la formal, por las razones que ya hemos mencionado. En efecto, para el hombre común la lengua no constituye un uso objetivo, según el cual daría lo mismo hablar de cualquier manera en cualquier parte, sino, ante todo, un uso establecido por la sociedad y que conviene respetar si quiere que le entiendan, un uso subjetivo (norma, entonces, subjetiva o prescriptiva) que corresponde a la idea de *conformidad a una instrucción o regla considerada valorativamente como preferible a otra en las situaciones de formalidad*. De allí que no dé lo mismo decir “*Pienso de que la situación es insostenible*” y “*Pienso que la situación es insostenible*”. Si ambos enunciados se ajustan al sistema del español, solo el segundo corresponde a la norma formal exigible en las situaciones de igual condición. La consecuencia natural es que el que se atiene a la norma exigida por la situación formal no solo goza de la posibilidad de que le entienda cualquiera que también se exprese por medio de esa norma –cuya razón de ser última es precisamente mantener la vía expedita para que la utilice cualquiera, sin tropiezos–, sino también goza de prestigio social como hablante; por eso, quien trasgrede dicha norma se hace acreedor al descrédito e incluso a la sanción social.

Por lo que se ve, el concepto de corrección no solo está vinculado al de norma sino también al de trasgresión. En efecto, lo que se *corrige* es la *trasgresión* a una *norma* (Wagner 1987), y esa corrección obedece naturalmente a un criterio de corrección, que para nosotros es el *criterio del uso consagrado por los hablantes estimados como modelos de lengua*, válido naturalmente solo para las situaciones formales. De estas últimas podemos obtener muestras verbales que podrán ser utilizadas como modelos de aprendizaje, con lo que rechazamos el criterio tradicional académico que ha circunscrito lo correcto a lo literario y al habla de la gente culta (socialmente), con la pretensión de

que toda producción verbal, sea oral o escrita, debe regirse por ese único criterio permanente y exclusivo.

La noción coseriana de *uso de la lengua* nos ha llevado, pues, a determinar la lengua de la enseñanza, que aparece asociada a las situaciones formales de comunicación y convertida en modelo de lengua. Como consecuencia, ha permitido despejar las confusiones tradicionales en torno a su identidad con la lengua académica y al real papel que la lengua literaria debe jugar en la enseñanza.

La técnica del hablar

El otro concepto de Coseriu (1978: 65 y nota 21) que tiene, a mi juicio, una incidencia extraordinaria en la enseñanza de la lengua, es el carácter de *técnica* que le atribuye al lenguaje. En efecto, toda lengua es para el sujeto hablante –dice nuestro autor- un *saber hablar*, más precisamente un *saber hacer* (pronunciar, leer, escribir, comprender lo oído o leído, etc.), es decir, un *saber técnico, práctico*; en definitiva, una *técnica (histórica) del hablar*, técnica de validez general de la que todo hablante histórico dispone para la realización de su libertad expresiva. En otras palabras, hablar una lengua –agregamos nosotros- es poner en marcha un conjunto de acciones aplicadas a su libre ejecución por parte del hablante y que puede, en consecuencia, aprenderse por la simple ejercitación y corregirse, si es el caso, con el fin de cambiar una estructura o aprender otra ignorada. Esta técnica del hablar abarca, naturalmente, tanto las unidades fonológicas como las significativas, y las reglas para su modificación y combinación en el enunciado. Dicho de otra manera, comprende los sonidos, las palabras y los instrumentos y procedimientos fónicos, semántico-léxicos y semántico-gramaticales que caracterizan a una lengua determinada. Es lo que se suele denominar, en un primer sentido, “gramática” de una lengua, y ella será ciertamente distinta en cada idioma, porque esas unidades y esas reglas están organizadas y estructuradas de manera diferente en cada caso (Coseriu 1978).

Por otra parte, a la descripción que se haga de una técnica del hablar particular también se la suele llamar “gramática”, y ahora no estamos sino ante un metalenguaje. Una cosa es la apropiación del objeto (y sus características) y otra, el estudio del objeto (y de sus características). El manejo apropiado –es decir, conforme a las pautas lingüísticas que para cada situación se ha dado la comunidad- del objeto llamado lengua revela un *saber práctico*; conocer la estructura y funcionamiento de ese objeto es un *saber teórico*. Se supone que se debe enseñar el primero, pero habitualmente se enseña el segundo, convertido en contenido gramatical.

Si en esta distinción se está de acuerdo, la manera de enfrentarse a la enseñanza de la lengua materna no puede seguir siendo la misma que se ha venido practicando –sin grandes resultados- tradicionalmente, como si enseñar la lengua fuese lo mismo que enseñar ciencias naturales o historia, porque se utiliza una metodología que aporta conocimientos sobre el objeto (la metalengua gramatical, sea académica, estructuralista, generativista, funcionalista, etc.), en el convencimiento de que ellos por sí solos provocarán de manera automática en los alumnos el dominio de la lengua.

Un nuevo enfoque de la enseñanza

La enseñanza de la gramática con el propósito de aprendizaje de la lengua materna es una práctica que no funciona, ni teórica ni empíricamente se justifica, y solo contribuye a entorpecer la formación lingüística del alumno. Una cosa es que la normativa gramatical –especialmente la nueva normativa prescriptiva que hemos caracterizado- deba ser conocida a fondo por el profesor (saber práctico) para que pueda controlar debidamente su cumplimiento cuando corresponda, y otra es que ella sea enseñada al alumno como si el solo conocimiento teórico lo habilitara para su conocimiento o dominio práctico de la lengua, que es cosa muy distinta.. Por el contrario, concebir la lengua como una actividad, como un hacer (Lomas 1999), como lo que es en realidad, obliga a la enseñanza a centrarse en esas habilidades o destrezas discursivas de comprensión y producción que ya conocía la retórica clásica, y a su ejercitación -en consonancia con el carácter técnico del hablar- en términos de estricta práctica idiomática encaminada a lograr la apropiación, por parte de los alumnos, de las técnicas –fónicas, gramaticales, léxicas y semánticas- que les permitan el dominio oral y escrito de la variedad formal.

Pronunciar canónicamente la *ch*, asignar los plurales adecuados a los préstamos léxicos, aplicar las terminaciones correspondientes a los verbos irregulares, dominar las construcciones subordinadas, considerar la ortografía puntual son tareas –entre tantas otras- que suponen el control de ciertos procedimientos o acciones prescritos, esto es, de ciertas técnicas. El logro de una técnica lleva a lo que se denomina habilidad, capacidad que, desde el punto de vista pedagógico, debe constituir el componente fundamental de las tareas conducentes a la apropiación de una lengua.

Ahora bien, el dominio de una técnica implica una metodología general que contempla la ejecución de seis pasos (Wagner 1985: 59-59), perfectamente aplicables a nuestro propósito:

1. Explicación del procedimiento (presentación del modelo)
2. Entrega de una guía de procedimiento (pauta de ejecución del modelo)
3. Demostración del procedimiento (ejecución del modelo por parte del instructor = profesor)
4. Devolución del procedimiento (imitación de la ejecución por el aprendiz = alumno)
5. Repetición del procedimiento (ejecución correcta del procedimiento según instrucciones)
6. Ejecución canónica del procedimiento (realización precisa y segura del modelo)

Los tres últimos pasos –que son competencia del aprendiz- corresponden –desde el punto de vista de la psicología educativa- a tres niveles en el logro de una habilidad. El cuarto paso equivale al primer nivel de *imitación*, nivel más simple en que el aprendiz repite la actividad, elemento por elemento, que ha visto realizada por el instructor; el paso siguiente corresponde al segundo nivel de *control*, por el cual el aprendiz es capaz de realizar la actividad en ausencia del modelo y sólo siguiendo las instrucciones, con el propósito de ejecutarla canónicamente, esto es, con corrección; el paso final, por último,

corresponde al nivel más alto de *automatización*: la ejecución de la actividad o procedimiento alcanza el grado máximo de eficacia cuando ella se hace con precisión, seguridad y el menor consumo de energía. Para unas tareas, y considerando los niveles de aprendizaje y el tiempo disponible, sólo será deseable alcanzar el segundo nivel; para otras (piénsese, por ejemplo, en el dominio de la ortografía), el automatismo será la meta perseguida.

Las repercusiones que en la enseñanza de la lengua –en los niveles básico y medio de la educación- ha tenido una gramática normativa purista son de sobra conocidas: fracaso en el intento de lograr un dominio adecuado de la variedad de lengua propuesta, que tiene como causa principal el tipo de discurso elegido para dar a conocer la norma, que es prescriptivo-descriptivo, lo que solo ha provocado confusiones; divorcio manifiesto entre la normatividad propuesta y la realidad del uso, lo que hace ilusorio y absurdo el intento de seguir sosteniendo la primera; finalmente, desconcierto del usuario a quien se le hace creer que habitualmente habla mal porque no utiliza en toda circunstancia la norma académica, lo que responde ciertamente al anticuado exclusivismo de la norma purista.

Visto que no se trata de rechazar la norma prescriptiva, de la que no puede prescindir ninguna comunidad idiomática, sea grande o pequeña, de cultura compleja o elemental, la nueva norma prescriptiva que proponemos se orienta hacia la superación de la situación descrita, provocada por una forma ya insostenible de actitud normativa. La flexibilidad renovadora de que se la debe dotar, el reconocimiento de que ella es solo una entre otras normas igualmente legítimas (aunque privilegiada), y el tipo de discurso prescriptivo-informativo, es decir, tecnológico, que cabe utilizar para darla a conocer, nos parecen las condiciones necesarias que pueden garantizar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna más racional y efectivo, porque estará fundado en el conocimiento que aporta la ciencia.

Esta *norma neoprescriptiva* ciertamente debiera presidir la nueva gramática normativa, que concebimos como un manual de uso de la lengua, como un cuerpo de recomendaciones expresado por medio de un discurso tecnológico que debe permitir que los usuarios adquieran información acerca de las técnicas empleadas para alcanzar fines de carácter práctico: es el discurso del “cómo”, al que no le interesa describir el objeto sino solo informar acerca de cómo hablar y escribir bien (de acuerdo a la normativa canónica) el español formal (de Chile, de México o de cualquier otro país o territorio hispanohablante), ni más que eso, pero tampoco menos que eso.

El concepto coseriano de *técnica del hablar* que hemos desarrollado, nos ha permitido reconocer la naturaleza misma del hablar, que impone un cambio radical no solo en las estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lengua, sino también en los “contenidos” de esta, que se deben reorientar hacia el conocimiento práctico de la lengua, abandonando de la práctica idiomática el conocimiento teórico metalingüístico utilizado tradicionalmente. Con ello se perfila con mayor nitidez el papel y características que debe tener una gramática (neo) prescriptiva.

Bibliografía

Coseriu, Eugenio. 1978. *Gramática, semántica, universales. Estudios de Lingüística funcional*. Madrid: Gredos.

Gallardo, Andrés. 1978. "Hacia una teoría del idioma estándar". *RLA* 16: 85-119.

Lomas, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Vol. I. Dos vol. Madrid: Piados.

Wagner, Claudio. 1983. "La lengua formal, lengua ejemplar". *RLA* 21: 129-136.

_____. 1985. "Redefiniendo la gramática normativa". *EFil* 20: 49-61.

_____. 1987. *La lengua de la enseñanza*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Programa de Educación Continua 4. Valdivia: Univ. Austral de Chile.

_____. 1989. *Lengua y enseñanza*. Valdivia: Edit. Andrés Bello / Univ. Austral de Chile.

Para citar este artículo

Claudio Wagner. 2001-2002 . «La lengua de la enseñanza y la enseñanza de la lengua». *Documentos Lingüísticos y Literarios* 24-25: 71-81