

"La construcción de la identidad pluricultural y plurilingüística"



Juli Palou Sangrà

Profesor titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona

La lección inaugural del acto de apertura del curso académico 2009-2010 de HABE corrió a cargo del profesor Juli Palou Sangrà. El acto, al que acudieron personas que trabajan en el ámbito de la euskaldunización y alfabetización de adultos, se celebró en el palacio Euskalduna de Bilbao, el 11 de septiembre de 2009. A continuación se recoge la transcripción literal de dicha intervención. Se trata, por tanto, de un texto oral. La videograbación de la ponencia está recogida en el número 72 de la colección IFB - Irakasleen Formaziorako Bideo-saila. Editada y publicada por HABE, se encuentra en la biblioteca pública HABE Liburutegia.

Me encontraba el otro día en un almuerzo, y comenté que tenía que venir a impartir esta conferencia, y una joven me dijo «no se te ocurra empezar diciendo "egun on", porque harías el patético». Yo les confieso que pensaba empezar diciendo "buenos días" porque es la lengua en que voy a hablar; pensaba empezar diciendo "bon dia" por pertenencia, porque hoy es el 11 de septiembre en Cataluña y en pequeño reconocimiento al país y a la lengua; y pensaba empezar diciendo evidentemente "egun on". No saben ustedes lo que me duele que mi plurilingüismo, mi pequeño plurilingüismo, no dé para poder impartir esta sesión en euskera. Me duele muchísimo, me gustaría muchísimo, pero lo siento, no podrá ser así.

Tuve que buscar otra manera de empezar, porque los que nos dedicamos a cuestiones de lengua sabemos muy bien que lo que puedes decir en una hora, en definitiva, se concentra en cinco minutos. Lo demás son rodeos. Esto lo sabemos muy bien los que nos dedicamos a la comunicación. Y sabemos muy bien, que hay dos puntas de atención, cuando empiezas y cuando al final dices, "y ahora para terminar", entonces sube la atención.



Por lo tanto, yo quería encontrar esta manera pero como me dijeron que no podía empezar diciendo "egun on" eché mano de otro recurso que tengo muy cerca, que es Iñaki. Iñaki es vasco, Iñaki es de Bilbao, y me parece que diciendo esto aquí, ya está todo dicho. Iñaki es un alumno nuestro, de nuestro máster, que es de Bilbao y es

inteligente, es plurilingüe, y tiene otras cualidades que descubriré más adelante. En nuestro curso, a Iñaki lo entrevistó un compañero suyo para que hablara de las lenguas. Él habla euskera perfectamente, evidentemente el castellano, conoce el inglés, ha pasado este verano en Alemania... o sea, es un caso perfecto de "pluri", del tema de hoy: del plurilingüismo. Y ahora lo estamos convirtiendo un poco al catalán, lengua que entiende, escribe conmigo (es becario en nuestro equipo de investigación), pero no habla.

Iñaki en esta entrevista, apuntando que fue a Dublín a mejorar su inglés, dice: «Yo desde que llegué allí, a Dublín, me había propuesto evitar estar con gente que hablara mis lenguas. No quería estar ni con españoles ni con vascos. Quería, en la medida de lo posible, rodearme de gente con la que tuviera que hablar inglés para así aprenderlo. Y la verdad es que tuve bastante éxito con ese objetivo. Aprendí un montón de tacos, - trabajaba en un pub y ¿en un pub cómo se habla? Para él era muy importante aprender a decir tacos en un pub- me parecía muy importante eso, aprender a hablar como ellos, me preocupaba sonar como ellos. Es decir, asimilar bien la parte fonética».

Más adelante en la entrevista, explica cómo consigue sonar como ellos. Y lo hace de una manera muy curiosa; en el viaje desde el trabajo a su residencia, dice: «Otra cosa que hacía era, sobre todo de camino a casa y de camino al trabajo, hablar solo, en voz alta iba repitiendo cosas y sobre todo fijándome en entonaciones y en sonidos. En sonidos también, pero la entonación era algo que me preocupaba mucho».

Como también intentó aprender inglés y resulta que dio con una profesora de inglés moderna, que no explicaba gramática, que explicaba situaciones comunicativas pero no explicaba nada de gramática, él se sintió perdido, como aprendiz se sintió perdido. Y dijo en la entrevista: «En euskera la gramática es muy compleja y entonces, normalmente, se tiende a trabajarla de una forma bastante sistemática y formal. Entonces claro, yo llegaba a estas clases y les decía eso. Yo le pedía a mi profesora tablas de paradigmas verbales. Yo quería tener esas tablas, y ella no me las daba, decía "lo vas a aprender a medida que lo vayas diciendo"». La modernidad de la profesora de inglés: no se da gramática, sino que la aprendes usando la lengua, no hace falta que la tengas de forma explícita. «A mí eso me causaba ansiedad».

Finalmente, y ahora descubro la otra cualidad de Iñaki, ¿por qué aprendió francés? «Yo creo que en la historia con el francés influyó bastante una amiga francesa que tenía, con la cual me comunicaba en castellano, porque ella hablaba muy bien castellano. No es que tuviera una preferencia especial por el francés, estuve también mirando el italiano, pero lo que hizo decidirme fue la posibilidad de comunicarme, aunque fuera básicamente, con esta amiga en francés».

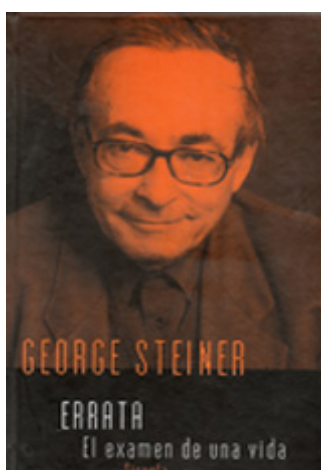
¿Qué nos interesa de esta entrevista? Nos interesa que cuando damos la oportunidad a los hablantes, a cualquier persona, para que reflexione sobre sus lenguas, cuando creamos un espacio para poder reflexionar sobre cómo ha aprendido, con qué finalidad, con qué objetivo, sobre cómo aprende, sobre qué estrategias utiliza... las personas las manifiestan abiertamente y cuando lo manifiestan siempre lo hacen de manera jerárquica. Las lenguas se aprenden para alguna cosa, se aprenden con alguna finalidad y en nuestro interior, cada uno de nosotros, tenemos lenguas que utilizamos en la familia, en el trabajo, en público, con determinados amigos... hay lenguas para la

intimidad, lenguas para lo público... En definitiva, como el hablante tiene dentro sí las lenguas, siempre hay una jerarquía sobre todo con relación a su uso.

Cualquiera que imparte clases de lengua, tiene que abrir espacios para que el aprendiz pueda reflexionar sobre su propio repertorio lingüístico. Espacios a través de entrevistas, a través de textos... espacios en los que una persona pueda manifestar cómo se siente en relación al aprendizaje que está haciendo.

Tenía en la universidad una alumna brillante, brillantísima, era americana, conocía no se cuántas lenguas. Ella era americana, por lo tanto, hablaba inglés, su pareja era un chico de aquí que hablaba catalán y castellano. Con él hablaba en inglés. Estaba en medio la suegra que es "catalana catalana" y quiere que ella utilice el catalán, por lo tanto, se encuentra como nosotros en una pequeña encrucijada de lenguas. Y ella me decía muy angustiada: «Juli pero es que yo no hago reír en castellano, yo te aseguro que en inglés soy muy simpática y cuando hablo la gente ríe y no consigo en esta nueva lengua en la que estoy entrando que la gente se ría». Tenía una percepción de sí misma diferente en relación a la lengua que estaba aprendiendo. Tenía otra cualidad muy importante, y es que cada día cuando terminábamos la clase se me acercaba y me daba las gracias. Como podéis imaginar los alumnos cuando terminan, miran el reloj, recogen y se van. Ella siempre se quedaba la última, venía y me daba las gracias. Yo le preguntaba por qué y me decía que en Estados Unidos siempre se le dan las gracias al profesor por dedicarles ese tiempo.

El tema es poder reflexionar sobre las lenguas como hacen estos jóvenes sobre su propio repertorio, sobre cómo están jerarquizadas las lenguas en su interior... y esto lo hacen ellos. En nuestro grupo de investigación a menudo buscamos cómo en la literatura, de manera espontánea, muchos autores también se refieren a su formación lingüística. Por ejemplo, si cogéis el libro del intelectual Steiner *Errata: el examen de una vida*, una biografía fantástica sobre su vida, él comenta que vivía desde pequeño en un ambiente trilingüe. En su casa se hablaba el inglés, el francés y el alemán. Y que además, su madre podía comenzar una conversación utilizando el francés y rápidamente pasar al alemán. Además, tenía a alguien que le estaba formando en latín y en griego.



Steiner cuando habla de su vida, habla de su relación con las lenguas, lo mismo hace Montaigne en este libro imprescindible que son sus ensayos. Montaigne tuvo una formación fantástica. No era de una familia de antepasados ricos, pero consiguieron comprar un castillo. Pero ellos eran gente de pueblo. Y cuando su padre, en el siglo

XVI, se planteó cómo quería formar a su hijo, pensó «yo no quiero formar a mi hijo entre dulces y sábanas, que esté muy bien. En los primeros tres años de su vida lo voy a llevar con la gente del pueblo, para que aprenda cómo viven aquellos que necesitan de nosotros». Esta idea es preciosa, educar a tu hijo con aquellos que necesitan de los que son ricos para ver qué es, cómo vive, cuál es la experiencia del necesitado, para que se eduque con aquellos que viven con las manos tendidas.

Pero cuando terminaron aquellos tres años se planteó: ¿pero en qué lengua voy a educarlo? Como estaba rodeado de grandes humanistas le dijeron que en latín. Fijaos lo que hicieron: si el profesor de latín que va a tener mi hijo es francés, con mucha facilidad el francés va a entrar en esta casa y suplirá el tema del latín. Por lo tanto, buscaré un progenitor alemán, que sepa mucho latín y que pueda estar con mi hijo todo el día y con el cual sólo pueda hablar latín. Desde los tres hasta los seis años el niño creció usando sólo el latín, y con lo cual toda la gente del castillo, sus padres, los criados... tuvieron que aprender algo de latín porque si no, no podían hablar con el niño, no podían dirigirse a él. Eso es la inmersión, el problema de la inmersión en su estado más puro era en latín.

Y después, a los seis años, como cuenta Stefan Zweig en este libro fantástico que es *Montaigne*: «Los progenitores también aconsejaron a su padre que es muy malo - aplicaros la lección- despertarse cada mañana de golpe y con violencia». Por lo cual, lo que hicieron con el niño fue despertarlo todos los días con violines y flautas. Su padre cada mañana traía unos músicos y el niño se despertaba cada mañana con flautistas y violinistas. A los seis años el niño ya estaba formado, conocía el latín, conocía las necesidades de la gente del pueblo y entonces fue a la escuela normal. Y aquí, recordar todas las frases de Montaigne, "es mejor una cabeza ordenada que una cabeza llena". Todo lo que citamos siempre de Montaigne no es de los 0 a los 6 años, es a partir de los seis, de cuando vivió la escuela centrada en el aprendizaje como memorización.

Cito como tercer ejemplo la obra fantástica de este periodista polaco, Kapuscinski (*Ébano y Viajes con Heródoto*), que nos dejó no hace mucho. Él siempre cuenta que cuando terminó la Segunda Guerra Mundial trabajaba en un periódico y que quería salir, que se ahogaba, que no se encontraba bien y que él quería ir al extranjero. Por fin llegó su día, y lo enviaron a la India. Él dice: «De repente me sentí atrapado en una trampa, acorralado, acorralado por la lengua. En aquel momento la lengua me pareció una cosa material, proveída de una corporalidad física. Un muro que surge en el camino y te cierra el paso". En aquella sensación hay algo de desagradable, de humillante. Y él también explica qué estrategias llevó a cabo: leyó a Hemingway pero saltando la descripción porque no entendía nada y leyendo antes los diálogos directos (lenguaje directo) porque aquí aprendía más. Salió a la calle y apuntaba todo lo que veía en las pancartas de las manifestaciones, salía a la calle e iba al cine y allí, en la oscuridad, anotaba los subtítulos, y finalmente, después de explicar todo lo que hacía dice: "Entendí que cada mundo tenía su secreto. Y esto tendríamos que llevarlo grabado dentro todos los que nos dedicamos a la lengua. Cada mundo tiene su secreto y se accede a este secreto a través del conocimiento de la lengua». Esta frase es fantástica, no hay otra manera de acceder al secreto de cada mundo que a través de la lengua que utiliza este mundo para expresarse. Esto es lo que nos dice Kapuściński.

Pues bien, tras plantear la tesis de lo que quería exponer, me parece que esta tesis podemos formularla en unos momentos en que sabemos más, y en unos momentos en

que estamos dejando atrás algunos prejuicios sobre unas ideas que teníamos sobre qué es la lengua y cómo se aprende. Avanzamos en otras direcciones.

¿Qué dejamos atrás? Por ejemplo, Daniel Coste afirma que las lenguas no se sitúan en el individuo como si se tratara de muñecas rusas de manera aislada una de la otra. Se sitúan en un individuo de manera diferente, tenemos que romper con la imagen de las muñecas rusas: la primera es la más importante y a continuación viene la segunda, la tercera... así no funciona. Ésa es la idea. Y a continuación vendría otra que es fundamental, lo que durante mucho tiempo hemos considerado que era terrible en el aprendizaje de las lenguas, es decir, las interferencias. Dejamos de pensar que son algo terrible. Y actualmente, estamos convencidos que en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua las interferencias son algo inevitable, y que es un paso necesario que utiliza el aprendiz como andamiaje. Principalmente en las conversaciones que denominamos exolingües. Saben muy bien que distinguimos entre conversaciones endolingües y exolingües. Endolingües serían cuando dos hablantes participan en una situación comunicativa en la cual el uno y el otro tienen, en relación al sistema lingüístico que están utilizando, un conocimiento parecido. Hay muchos autores que nos dirán que nunca se dará una pura situación endolingüe, porque nunca dos hablantes tienen el mismo conocimiento de la lengua. Situación exolingüe: cuando uno conoce una lengua y el otro no.



Nos interesa mirar qué es lo que hacen los hablantes cuando se encuentran en una situación exolingüe, qué andamiaje utilizan. Hay uno que utilizamos a menudo y que desde el punto de vista de la lingüística y de la didáctica de la lengua no encontramos ninguna explicación, que es hablar más alto, más fuerte. Desde el punto de vista de la didáctica de la lengua, os aseguro, que no encontramos ninguna explicación que sea razonable. Ahora bien, sabemos que, según Cummins, en cualquier aprendizaje se da un reto cognitivo, tenemos que distinguir entre un reto cognitivo bajo o un reto cognitivo más alto, y hay un aporte lingüístico que tendrá que ser superior o inferior. En un primer momento, qué es lo que hacemos: el reto cognitivo tiene que ser bajo, y el aporte lingüístico del docente tiene que ser alto. Quiere decir memorizar, repetir, el docente habla mucho, aprender canciones, aprender de memoria... La situación es mucho aporte, poco reto cognitivo. Poco a poco tenemos que ir subiendo, en cursos superiores, el reto cognitivo, por ejemplo, comentar la noticia de un diario, textos con mucha ilustración, que apoyen, que ayuden a entender el texto, y poco a poco tenemos que situarnos en el reto cognitivo alto, participar en una conversación, escuchar un monólogo breve, reto cognitivo alto pero el soporte evidentemente menor. Los expertos os dirán siempre que en esta zona, donde el reto cognitivo es bajo, no tendríamos que situarnos nunca.

Por lo tanto, aprendemos la lengua siempre con un andamiaje y el andamiaje es diferente en función del momento en que se encuentra el aprendiz. Algo que puede ser muy útil es utilizar la lengua del aprendiz como soporte para este andamiaje. Por ejemplo, en Cataluña, decíamos «el profesor de catalán tiene que hablar sólo en catalán, y el de castellano en castellano y el de inglés en inglés... tienen que ser lenguas diferentes y el profesor diferente... Y a veces el niño o la niña no sabía hacer el ejercicio que tenía delante y sólo con explicarlo en catalán le hubiese ayudado». Esta prohibición en estos momentos me parece que la estamos poniendo en cuestión.

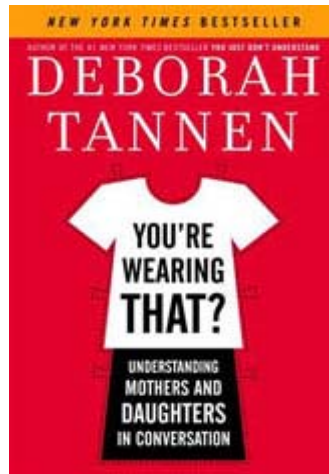
De acuerdo con Wittgenstein, «podemos afirmar que la lengua no es sólo el vehículo, la lengua es también el conductor. No construimos pensamiento al margen de la lengua. Construimos siempre el pensamiento en una lengua, y lo comunicamos a través de una lengua».

Todos los analistas del discurso os dirán que el aprendizaje siempre es de elementos discursivos y pragmáticos. Yo en la universidad planteo un ejercicio que es muy sencillo: una pareja ha ido a cenar y se encuentra con otra pareja. Uno de la pareja dice "ayer fuimos a ver tal película", y resulta que no fueron ayer, fueron anteayer. Entonces planteo: tú, que sabes que no fue ayer sino anteayer, ¿qué haces? Una opción, la menos agresiva hacia el receptor, es el silencio. Quien calla no otorga, quien calla calla, para no liarla. Ésta es una idea fundamental. Pero ahí hay recursos increíbles, y ahí es donde tenemos que entrar con las lenguas: "¿Tú crees que fue ayer cuando fuimos al cine?" Yo ya lo sé, pero cuando enseñamos lenguas, sabemos también que siempre es mejor una autorreparación que una heterorreparación. Por lo tanto, yo cuando te estoy diciendo "¿Tú crees que fue ayer?" en realidad no te estoy diciendo lo que te estoy diciendo, te estoy diciendo que no fue ayer, pero te estoy dando la oportunidad para que tú puedas autocorregirte, que siempre es mejor que heterocorregirte. La idea es de menos agresivo a más agresivo. Más agresivo sería: "Que no, que no fue ayer". Con el tono de "no es que hoy lo estés diciendo mal, es que siempre te equivocas".

Usando la lengua traspasamos, comunicamos, damos información. Pero no sólo eso, construimos la relación. Siempre que abrimos la boca, estamos tomando decisiones sobre qué relación quiero mantener con el otro. Esto es lo que nos ha enseñado la pragmática, esto es lo que sabemos ahora. Si yo estoy aquí y quiero pedir a alguien que cierre la puerta, ¿cómo lo hago? Aquí hay estudios comparativos de lengua, los que dicen, por ejemplo, nosotros entenderíamos si alguien dijese "¿Hace un poco de frío, no?" El receptor que está más cerca de la puerta ya podría entender lo que le estoy pidiendo, pero yo no lo he dicho. Podría decir los "amortiguadores": "¿Por favor, te sabría mal cerrar la puerta?". O lo más agresivo: "¡Cierra la puerta!". Un alemán, según todos los estudios, si alguien dijese "hace un poco de frío", ni se imaginaría que le estamos pidiendo que cierre la puerta. No enseñamos la lengua como sistema lingüístico, que también, enseñamos cómo con esta lengua construimos la relación con otras personas.

Hay un libro fantástico de Deborah Tannen que lleva un título muy sugerente que es *¿Y vas a salir vestida así?* Nos habla de la relación de las madres con las hijas. Y nos dice: «Esta relación siempre es difícil, a la edad que sea. Siempre es difícil». Explica el caso de una chica mayor que sale de casa y su madre se queda mirándole y le dice: "¿Y vas a salir vestida así?" Y su hija le responde: "¿Mamá, por favor, es que siempre tienes que criticarme?" Con lo cual la madre responde: "No, yo sólo te estoy diciendo si vas a salir así". Aquí está la cuestión y esto es lo que sabemos hoy. En realidad, no hablamos para

decir lo que pensamos; hablamos para conseguir influir en el otro. Esta es una cuestión fundamental. En esta discusión ¿quién tiene la razón? Las dos porque la madre se mueve en el nivel literal de lo que ha dicho. La hija se mueve, no en el nivel literal, sino en el nivel de interpretar lo que se ha dicho. ¿Dónde no nos ponemos de acuerdo los hablantes? No en lo que decimos, que sí lo sabemos sino en la interpretación que hacemos de aquello que decimos. No es que no te entienda, es que sí que te entiendo pero lo interpreto diferente. Una se mueve en el mensaje literal (la madre) y la otra (la hija) se mueve en el metamensaje, en lo que ella piensa que la madre quiere decir cuando dice alguna cosa. Esto es fundamental.



Dejamos atrás también, lo que algunos autores apuntan con una visión de homolingüismo. Es decir una tierra, un estado, una lengua y a continuación una lengua extranjera. En nuestro sistema educativo esto se traduce en "la lengua extranjera: el inglés". Yo cuando hablo con representantes o profesores de escuelas de idiomas, ellos siempre dicen que el inglés no es la lengua más solicitada ahora, al menos en Cataluña. Que el chino tiene mucha importancia, que se piden más clases de chino que de inglés. Aquí hay una cuestión fundamental, no podemos, cuando hablamos de plurilingüismo y de una sociedad plurilingüe y pluricultural, hablar con una mentalidad monolingüe. Tenemos que hablar de plurilingüismo con mentalidad de plurilingüismo y pluriculturalidad. Y en el discurso yo diría que hay muchas personas que hablan de plurilingüismo con mentalidad monolingüe. Serían, por ejemplo, las personas que piensan que aprender el euskera o el catalán está muy bien pero que lo importante es aprender inglés. Y hay muchos que no niegan la posibilidad de que tú puedas aprender catalán o euskera pero bueno... lo importante es el inglés. Esto es hablar del plurilingüismo con mentalidad monolingüe.

Yo quería evitarlo pero es que hay un ejemplo que es tan claro... Se que a alguno le puede doler que hable del Barça de la temporada pasada. Lo siento, pero lo que más me interesó de todo lo que hizo el Barça la temporada pasada, os aseguro, fue la rueda de prensa que dio su entrenador cuando ganó la Champions. Porque para mí es un ejemplo claro de lo que es el plurilingüismo. Si se fijaron, le preguntaban en inglés y respondía en inglés, le preguntaban en castellano y respondía en castellano, le preguntaban en italiano y respondía en italiano, le preguntaban en catalán y respondía en catalán. Esto muestra, a mi entender, un ejemplo claro de mentalidad plurilingüe. Y muestra que detrás hay una persona que cuando fue a jugar a Italia, y estoy seguro que ahora puedes pasearte por todos los vestuarios del mundo y utilizar el inglés como lengua de

autoridad, pero esta persona cuando se fue a jugar a Italia se dedicó a aprender italiano, y cuando estuvo en no sé dónde, se dedicó a aprender inglés. E hizo que sus hijas empezaran a aprender árabe también. Y en una situación comunicativa es capaz de entender, como receptor y como emisor, diferentes lenguas y además, una cosa muy importante, situó el catalán entre las lenguas oficiales. Esto es fundamental, no darle título ni rango de lengua menor, si me preguntan en catalán respondo en catalán. Si hay traductores para otras lenguas tendrá que haberlos también en catalán, porque aquí ha venido el Barça a jugar. La mentalidad plurilingüe yo creo que se acerca a esto, la visión monolingüe del plurilingüismo es la de aquellos que decían "en esta situación todos entienden el inglés". Recurrir siempre a una lengua de autoridad para que resuelva la situación comunicativa de los hablantes. A mí me parece que son las ideas que tenemos que dejar atrás y que estamos dejando atrás.

Y ¿en qué dirección estamos avanzando? En Europa el concepto de competencia plurilingüe y repertorio plurilingüe es claro. El repertorio serían las lenguas que todos nosotros conocemos, el repertorio es asimétrico y va variando con el tiempo, pero son las lenguas que todos conocemos y que utilizamos en función de la situación comunicativa. El repertorio serían los saberes lingüísticos que tenemos. La competencia sería como una situación comunicativa concreta que vamos a resolver. Definiéndolo como el pedagogo Perrenaud, "competencia sería movilización de saberes". Por lo tanto, el repertorio serían estos saberes, y la competencia sería la interpretación que hace el hablante de cada situación comunicativa ante la cual se encuentra. Por ejemplo, una de las interpretaciones que tenemos en Cataluña es: una lengua se aprende cuando se usa, y cuando hay necesidad de uso. Ésta es una cuestión clara. En Cataluña, por ejemplo, hay una cuestión que es la acomodación lingüística: tú sabes catalán, hablas catalán, pero resulta que cuando te hablan en castellano muchas personas pasan rápidamente al castellano. No porque la otra persona no sepa y no entienda el catalán, lo entiende pero usa el castellano. Mantenerse en una conversación exolingüe catalán y castellano sería lo que apunta Umberto Eco "Europa plurilingüe". Una Europa en la que muchas personas podemos mantener nuestra lengua y no salir de nuestra lengua y entender la otra lengua. No practicar sistemáticamente la acomodación lingüística. La comisión apunta a nivel europeo que lo fundamental es que las personas puedan reflexionar y tomen conciencia sobre cuál es su repertorio lingüístico. Lo importante no es sólo saber diversas lenguas, lo importante es saber reflexionar sobre el propio repertorio lingüístico.

Rompiendo la idea de las muñecas rusas, sabemos que un plurilingüe no es la suma de monolingües, sino que es algo diferente. Y que la relación con el repertorio siempre es compleja. Sabemos, también, que la construcción de la identidad personal no queda al margen de la construcción de la identidad lingüística. Es decir, a mí me parece interesante destacar que ni los pueblos ni las personas tienen una identidad construida al margen del tiempo, del espacio y de la experiencia. La identidad de los pueblos y de las personas siempre tiene relación con un tiempo, con un espacio y está siempre en evolución. No tenemos una identidad, tenemos procesos identitarios, que es diferente. Estamos siempre en proceso de construcción de nuestra identidad, y en este proceso de construcción de identidad, aprender una nueva lengua es fundamental y muy importante, y cuando hay en realidad un aprendizaje de lengua, hay un movimiento interno importante en relación a la construcción de mi propia identidad.

Esta idea la apuntaba un filósofo como Schopenhauer hace muchos años. Schopenhauer cita a Carlos V y dice la frase "tantos idiomas sabemos, tantas veces somos un hombre". Frase de Carlos V citado por Schopenhauer. Pero es que además, Schopenhauer dice algo muy interesante: «Quien aprende una lengua, lo primero que hace es buscar el concepto que tiene en su lengua, cuál es la palabra que sirve en la otra lengua para nombrar el concepto que tiene en su lengua». Pero lo importante es darte cuenta que el concepto que tienes en tu lengua, cuando pasas a otra lengua, a lo mejor ese concepto no existe, no se da. Por lo tanto, no es cuestión de buscar lo que tiene otra lengua en mi lengua, es cuestión de cualquier aprendiz de lengua de transitar entre lenguas diferentes que es transitar entre culturas diferentes y es transitar entre representaciones del mundo que son diferentes, construidas no al margen de la lengua sino en una lengua, y transmitidas también a través de una lengua.

En el precioso libro de Lakoff, *No pienses en un elefante*, hay un ejemplo que es muy claro, él dice: «¿Cuál es el país del mundo donde se dan más suicidios?» Según él, es Tahití. La explicación que apunta es: «Porque en Tahití no disponen del concepto de pena. Por lo tanto, no saben nombrar la pena, y como no saben nombrarla, no tienen, no han generado rituales para acompañarla. Como no acompañan la pena, a veces se suicidan directamente». Yo siempre pienso que hay un caso que es curioso, tú puedes ser viudo, puedes ser huérfano, pero para aquello que provoca el mayor dolor del mundo, que es la muerte de un hijo, no tenemos palabras. No hemos creado palabras para denominar lo que seguramente es el mayor dolor que puede sentir un padre o una madre. Una lengua, cada lengua, como diría Schopenhauer, tiene su espíritu, y el aprendiz de una lengua lo que tiene que hacer es entrar en el espíritu de aquella lengua.

Esta idea de que aprender una lengua es entrar en el espíritu de otra lengua, nos lleva a otro término que hoy lo utiliza todo el mundo, el término "reflexión metalingüística". "Meta" viene del griego y quiere decir ir más allá. Como metáfora es ir más allá de las palabras. Hoy sabemos que, en cualquier situación de aprendizaje, la reflexión metalingüística tiene que centrarse en cuestiones lingüísticas, por ejemplo, ¿todas las lenguas distinguen el tema del género y número? Muchas quizás la cuestión del número, pero no el género. "Enseñar otra lengua saliendo de mi lengua y contrastando con las lenguas que yo poseo". Esta reflexión lingüística me parece interesante.

El otro día leía un libro que habla sobre el olvido, y en las primeras páginas cita la palabra "olvido". Si miramos las lenguas románicas es muy sencillo: "obliar" en catalán, "olvidar" en castellano... es muy fácil. En las lenguas germánicas el término es "forget", y es fantástico, porque "get" como saben es conseguir, y "for" es dejar fuera. Por lo tanto, no tienen el término "olvido" como las lenguas románicas. Las lenguas germánicas utilizan la idea de algo que dejamos fuera, algo que no consigo, lo cual no es exactamente lo mismo. Además, (reflexión metalingüística) en catalán tenemos palabras propias de la lengua vasca, nosotros hablamos de "samarreta", hablamos de "gabarra", tenemos "motxilla", y cuando esto era posible y políticamente correcto dábamos a los niños una "surra" (golpes pequeños en las nalgas). Me parece que todas estas palabras no son nuestras.

Hace poco, en la universidad, quisimos traer a una gran persona, Juma. Juma, es una paquistaní, doctora por la Universidad Complutense de Madrid en químicas y que trabaja en Barcelona en algo que es fantástico. En el barrio del Raval hay muchos paquistaníes. Muchos de los hombres paquistaníes trabajan en las cocinas de los

restaurantes porque son muy buenos cocineros. Pero cuando son jóvenes van a Pakistán y traen a sus mujeres, por lo tanto, se casan con mujeres jóvenes. Pero a estas chicas las mantienen encerradas en sus pequeños pisos. Cuando van a comprar, va él, el hombre, y las mujeres casi no salen de casa. Yo me imagino el drama humano que representa para una persona a los 19 o 20 años venir a Barcelona, a un barrio que no es fácil y encontrarse encerrada en casa y Juma hace lo siguiente: las saca de casa. Busca que el conductor del autobús no sea un hombre, que sea una mujer, y las lleva a pasear en autobús para que vean la playa... para que salgan.



Juma vino a impartir una sesión ante nuestros alumnos, y me dijeron: «¿Juli, puedes ir a buscarla al metro?». Y Juli fue a buscarla al metro, mientras bajaba yo pensaba: «Juli, profesor de cuestiones plurilingües y pluriculturales, ahora tienes que hacerlo bien. Acercarte a ella y darle un par de besos, ¡no! Darle la mano o alguna muestra de afecto, tocarse... ¡no, no!, ¡esto no lo puedes hacer! Mantente alejado, a distancia, sé prudente...». La fui a buscar al metro, subimos hacia la clase, y empezó su explicación que a nuestros estudiantes les gustó mucho. Cuando llevaba un rato dijo: «El señor que me ha venido a buscar, era muy amable, se ha mostrado muy simpático pero no me ha cogido el bolso que yo llevaba». O sea, que para hacerlo bien, yo tenía que encontrarme con ella, cogerle el bolso y subir yo el bolso con todo lo que ella llevaba, porque ella nos explicó: «Mi madre tiene 80 años, y cuando va al mercado, ella va y compra. ¿Cómo va a llevar a casa lo que ha comprado? No se lo plantea. Cuando termina de comprar siempre sale un hombre que, sin decir nada, le coge todo lo que ha comprado y la acompaña a casa. ¡Y ya está! Yo voy a Pakistán, y en Pakistán las carreteras están muy mal. A menudo tengo pinchazos en las ruedas. Puedes estar en la carretera más inhóspita y aislada, yo salgo del coche y no pasan cinco minutos hasta que viene un hombre y me cambia la rueda y se va». Por lo tanto, yo hice mal en no cogerle lo que llevaba. Pero imagínense lo que representa aquí si de entrada le cogen el bolso a una persona. Este problema lo tenemos con una alumna del doctorado que siempre me trae un regalo, que es muy simpática. Cuando me da el regalo, le planteo: «¿Tengo que abrirlo?». Me contesta: «¡No, no profesor! ¡En su casa, en su casa!». Y en mi casa abro la camiseta con las letras japonesas que siempre me trae la alumna.

Esto es lo que sabemos: aprender una lengua es discursivo y es pragmático. Y vuelvo a la idea inicial y a la central. Dejar espacios para que los aprendices reflexionen siempre sobre su propio repertorio lingüístico. Sobre su competencia. Muchos autores de la sociología, de la pedagogía, de la didáctica, denominan a esto "crear espacios para el yo". Hay alguno que dice algo tan bonito como esto: «Se trata de pasar la propia vida a las palabras, con la intención de comprenderla». Esto es precioso. Un espacio en el que tú puedas pasar tu propia vida a las palabras con la intención de comprenderla. Poner en escena el "yo". Aquí estarían delante todos los autores que hablan de las historias de

vida, de los relatos de vida. Nosotros lo denominamos relatos de vida lingüística. Dejar espacios para que puedan hacer su relato de la vida lingüística.

Os voy a mostrar un relato hecho de una niña que va a una escuela con muchas lenguas, dice así: «Mis lenguas: yo en mi casa hablo en castellano y en quechua con mi padre; me dice cosas en quechua y yo a veces las palabras las entiendo y a veces no las entiendo». A su padre le entiende y no le entiende. «Castellano sí que lo entiendo bien. Mi padre no sabe hablar en catalán y mi madre tampoco sabe hablar catalán. Los lunes y los miércoles vienen a la escuela a las 7:30 y mi padre ya sabe hablar catalán y mi madre lo entiende pero no lo habla. Yo no sé hablar muy bien quechua». Fijaros, ocho años y cómo se sitúa en relación con las habilidades, con el uso de las lenguas que ella está viviendo. Cuando vosotros dejáis espacios para construir narrativamente la vida lingüística, siempre hay momentos que marcan un antes y un después: «Cuando llegué a España -éste es un momento de cambio- no sabía qué decir. Mi madre me dijo que había una escuela, yo fui con mi madre y me apuntó». Fijaros en el papel de las mujeres en este fragmento. «Me pasaron a primero, y después me cambiaron con el Cristian Romero a segundo, y la maestra me tradujo en catalán y en castellano». Éste es el papel de lo que denominamos "pasadores de lengua". Fijaros en el papel de las mujeres que es muy importante, llego a un país, no entiendo nada, hablo castellano pero no entiendo nada, mi madre me lleva a la escuela y en la escuela encuentro a esta fantástica mujer que es la maestra, la pasadora de lengua, en el sentido de que pasa de una lengua a otra. «Cuando explico alguna cosa me da vergüenza». En todos los relatos que tenemos de alumnos que analizamos, la vergüenza aparece. ¿Qué situación les da más vergüenza? Leer en voz alta. Es algo en el que pones tu imagen en público y esto a todos nos cuesta, por lo tanto, jugar con tu imagen es fundamental. «Y a veces, me da vergüenza y yo leo en voz baja. No es que no lea, leo en voz baja. Cuando leo libros son en catalán y a veces leo en castellano porque me gusta el catalán y el castellano. Me gusta un poco leer porque los cuentos son de dibujos animados».

Nosotros analizamos esta interacción a nivel de la lengua que usan, a quién se dirigen, si hablan de lengua o no. A nivel del tema, qué temas tratan, qué palabras clave aparecen..., y a nivel de la dimensión enunciativa, cómo se sitúa el sujeto en relación al discurso que está pronunciando. Lo que llamamos la modalización. Los términos de modalización. Para nosotros es muy importante, porque te das cuenta si habla en primera persona, en segunda persona... cómo se sitúa, lo que me gusta, lo que no me gusta. Quizá ella habla el quechua pero, a ella le gusta el catalán y el castellano. No se encuentra mal con esta diversidad de lenguas. En este caso, después de analizarlo os muestro cómo se sitúa: «Yo hablo el quechua y el castellano en el ambiente de casa. Me dice cosas mi padre en quechua y a veces lo entiendo... Pero la lengua que yo entiendo bien es el castellano. No sé hablar muy bien el quechua». Ella se sitúa en relación a su repertorio y el uso que está haciendo. «Yo cuando voy a la escuela encuentro a esta maestra que es la pasadora de lengua. La que va del catalán al castellano. Mi padre va a la escuela y ya sabe hablar. Mi madre es la que no sabe hablar» Entiende lo de las asimetrías del repertorio lingüístico. A veces hay lenguas que entiendo pero no puedo hablar, con un italiano yo le podría decir "háblame en italiano despacio, pero no me pidas que escriba o que hable en italiano". Las asimetrías las muestra perfectamente. Yo leo en catalán y en castellano y ésta sería la situación en relación con las lenguas de esta niña. La que está presente siempre es el castellano, la lengua quechua es algo que su padre quiere que se mantenga en casa y el catalán queda reducido a la maestra, a situaciones de aula, a situaciones de escuela, que es lo que hará que estos niños se

muevan en Cataluña cuando encuentren situaciones de uso en que es necesario utilizar el catalán. Si no, vivirán tranquilamente utilizando siempre el castellano en cualquier situación. ¿Aversión hacia alguna lengua? No.

Termino resumiendo ideas, algunas conclusiones. Primero, tenemos que dar sentido al aprendizaje de una lengua nueva. Esto es importante, las lenguas se aprenden, lo hemos visto con Iñaki, lo hemos visto con todos los autores, aprendo lenguas con algún objetivo, con algún propósito. Tenemos que dar sentido al aprendizaje de lenguas, tenemos que promover la reflexión acerca de los cambios que este nuevo aprendizaje provoca en esta identidad personal, en cómo me veo yo. Tenemos que crear espacios para que puedan reflexionar acerca de esto. Tenemos que evitar estereotipos. Hay un estudio muy interesante en Europa que se planteaba por qué determinados alumnos brillantes que viven en Suiza no aprendían bien el alemán. Eran brillantes pero no aprendían bien el alemán. Les enseñaban, les daban horas, más horas y horas pero no aprendían bien el alemán. A alguien se le ocurrió una idea, «¿Y si a lo mejor es porque tienen una cerrazón ante el alemán? Vamos a formular solo una frase: 'El alemán es ...'». Cuando recogieron lo que habían escrito los alumnos, "el alemán es una lengua dura", "el alemán es una lengua fuerte", "el alemán es cerveza", "el alemán..." todo lo que queráis, en general no muy bueno en relación al alemán, para terminar con "el alemán es la lengua de los nazis". O sea, todos los hablantes tenemos una representación acerca de las lenguas y de las personas que las hablan. Por lo tanto, cómo se tuvo que entrar con estos alumnos, no con más gramática, sino cambiando los estereotipos que tenían en relación a la gran cultura alemana: poesía alemana, música alemana, filosofía alemana... Explicar la gran riqueza cultural y lingüística que representa el alemán. Evitar el estereotipo era la tercera. Reflexionar sobre progresos y sobre dificultades. Muy importante.

Y para terminar, como he dicho que se tenía que terminar con algo importante, no van a ser mis palabras, sino las de Norman Manea en un precioso libro que lleva por título *La llengua nómada*. Empieza su libro diciendo esto: «En el principio fue la palabra, nos dicen los antiguos, para mí la palabra del principio fue el rumano. El médico y los que estuvieron en mi difícil parto hablaban rumano. En casa se hablaba sólo rumano. Yo pasaba la mayor parte del día con María, la preciosa hija de los payeses que cuidaban de mí, y me adoraba en rumano. No era la única fonética del sitio». En Vucovina, antes de la Segunda Guerra Mundial, se hablaba alemán, ucraniano, polaco, y una extraña mezcla eslava. A continuación él dice: «Pero no profundicé en ninguna de estas lenguas. Por lo tanto, yo llevaba dentro de mí, una lengua interior. Y esta lengua domicilio ha estado una vez sola». Pero Norman Manea se desplazó a Estados Unidos y explica lo que le gustaba: «Voy por la calle y me asalta la lengua de la vida futura. Lo que hablan entre ellos a tu alrededor, o en la lengua en que se dirigen a ti, no se dirigen a ti en tu lengua interior». Él lo sufre y apunta: «No se pueden ignorar las ventajas, nada es únicamente bueno o malo, o está al azar de la improvisada, de la imperfecta comedia humana. Entre la lengua del ambiente y mi lengua interior se producían incitaciones. Interferencias positivas. Las lenguas se revelan una a través de la otra. Se activan una a la otra. Más de una vez he descubierto el sentido de una palabra rumana gracias a su equivalente en inglés. O bien he reestructurado mejor una frase rumana, después de haberla visto reformulada en inglés». Y termina con estas palabras tan preciosas: «La palabra no era sólo en el principio, a menudo antes del silencio definitivo, cerramos la existencia con la palabra». Las últimas palabras que Chejov pronunció en su lecho de muerte, "me muero", no las dijo en la lengua en la que había vivido su vida y escrito su

obra, sino en la del país donde terminaba su aventura terrenal. «En las raras ocasiones en que sueño, mis padres continúan hablándome en rumano. Pero no soy capaz de prever en qué lengua pronunciaré mi último adiós. La lengua de la muerte a veces es diferente de aquella de la vida que se acaba».

Como no soy americano, seré yo quien les dé las gracias por haber escuchado con tanta atención. Muchas gracias.