

## PALABRAS CONCLUSIVAS

VI Jornadas de Educación Plurilingüe, Fundación Gaztelueta  
Palacio de Euskalduna, 29 y 30 de enero de 2009

Javier Aranguren

Señoras y señores,

Hemos compartido durante estos dos días las enriquecedoras reflexiones de los invitados a estas *Jornadas de Educación Plurilingüe* organizadas por la *Fundación Gaztelueta*. En ellas quizás nos hemos dado cuenta de cómo muchos de nosotros no trabajamos en solitario, de cómo el esfuerzo que llevamos a cabo por implementar el uso de diversos idiomas en el ámbito de la educación es compartido por profesores y expertos de distintos ámbitos en distintos países.

A la vez, tal vez nos hayan servido las ponencias de nuestros invitados para volver a tomar conciencia de lo primordial que resulta este esfuerzo por mejorar en la enseñanza de las lenguas, y por facilitar su uso en situaciones naturales de habla. El proyecto *AICLE*, tal y como muchos de vosotros os esforzáis en vivirlo en vuestra docencia o investigación cotidiana, busca repetir de algún modo esa situación inicial de aprendizaje con la que –sin querer, sin darnos cuenta– adquirimos el conocimiento de nuestra lengua materna. Todos somos conscientes de que la aprendimos, y fuimos capaces de dominar sus reglas, sin necesidad de pasar largas tardes de estudio ante volúmenes poco significativos, sin precisar la repetición infinita de ejercicios o una concentración suprema por adquirir un acento imposible y endiablado. Sencillamente la aprendimos a hablar... hablándola.

La **Profesora Asikainen** nos ha hecho ver cómo asistimos quizás a un salto generacional. Yo al menos lo observo en el centro educativo donde trabajo: alumnos que incluso suspenden su asignatura de inglés sobreviven sin problemas ni traumas a un verano en los Estados Unidos o mantienen animados coloquios vía *Chat* con distintos compañeros de esos *camps* que viven en Italia, Nebraska o Brasil. El uso del idioma y el conocimiento de sus reglas o gramática parecen realidades separadas. ¿Y acaso conocer un idioma, como ocurre con nuestra lengua materna, no significa justamente saber hablarlo? ¿Y no implica el estilo de vida de nuestros estudiantes –piénsese en Internet, pero también en la música y los videojuegos– una

real incorporación de otros idiomas –especialmente el inglés– a su estilo de vida?

Se aprende a hablar hablando. Curiosamente esta obviedad, que cada uno de los presentes puede contemplar dentro de su propia biografía, da lugar a una de las páginas más citadas del *corpus aristotelicum*. Me refiero a un pasaje de la *Ética a Nicómaco* donde el pensador griego trata de dar cuenta de la naturaleza de la virtud ética, de los *hábitos*, y de la diferencia que hay entre las *disposiciones naturales* y aquellas otras que, por ser adquiridas, pueden recibir el nombre de *culturales* (cf. *Ética a Nicómaco*, 2, 1103 a 15- 1103 b 5).

Escribe el Filósofo que ninguna de las virtudes éticas se produce en nosotros por naturaleza, «puesto que ninguna cosa que existe por naturaleza se modifica por la costumbre». Por ejemplo, no puede conseguirse que una piedra deje de tender hacia el suelo por mucho que se la lance hacia arriba: no se la ‘acostumbra’ frente a la fuerza de la gravedad. Del mismo modo no parece fácil añadir un centímetro a la propia estatura, o exigir a los ojos miopes que aprendan a mirar sin desenfoques.

Con las virtudes (con esta palabra me refiero a cualquier realidad no innata, sino adquirida) ocurre algo bien distinto. Aristóteles señala que «las virtudes no se producen ni por naturaleza ni contra la naturaleza, sino que *nuestro natural puede recibirlas* y perfeccionarlas mediante la costumbre». Es decir, lo que hay en nosotros (en nuestra naturaleza, en el ‘modo de ser humano’ del ser humano) es una *capacidad*, una *potencia*, de adquirir hábitos (modos de comportamiento, facilidad para ejercitar acciones como, por ejemplo, utilizar un lenguaje). Y, en buena medida, esas capacidades están circunscritas a nuestro desarrollo biológico–biográfico. Dicho con palabras breves: el ser humano, que es máximamente potencial o abierto en especial durante su infancia, tiene por naturaleza capacidad de adquirir virtudes (habilidades), de acostumbrarse a realidades nuevas.

Algo así, nos ha recordado el Profesor **David Marsh**, es lo que en nuestros días nos señala la neurociencia con la noción de *plasticidad cerebral*. Con ese concepto se indica cómo en el cerebro del niño (y todavía del joven) se da la moldeabilidad necesaria para adquirir nuevos idiomas. Esta plasticidad va decreciendo, de manera que se puede decir que ya en la madurez es poco menos que imposible la adquisición sin especiales defectos

(fonéticos, de ‘libertad en el uso’) de idiomas nuevos. De modo análogo, no parece que a los 38 alguien se encuentre en el momento adecuado para convertirse en una compañera de Gemma Mengual y sus ‘sirenas sincronizadas’. Creo que caer en la cuenta de esto nos impele a ser conscientes de la urgencia de nuestra tarea docente: una sociedad plurilingüista sólo puede surgir si hay un esmerado cuidado de las primeras fases de la enseñanza.

Nos propone Aristóteles la clave metodológica para la adquisición de esas habilidades. El texto inicialmente parece contrario a toda lógica. Dice: «Adquirimos las virtudes como resultado de actividades anteriores (...) pues *lo que hay que hacer después de haber aprendido, lo aprendemos haciéndolo*».

¿Qué significa esto? Que aquellas cosas que no poseemos de forma natural (como en cambio tenemos la capacidad de crecer o de ver) solo pueden conseguirse si hacemos uso de ellas como si ya las poseyéramos. Con ejemplos es más claro: ¿cómo aprender a tocar el piano si no es tocándolo cuando todavía no lo sabes tocar? Ningún niño que se haya limitado a observar bicicletas habrá podido sentir lo que significa la liberación de los ‘ruedines’ y el placer de rodar a toda velocidad cuesta abajo. Quien no esté dispuesto a equivocarse (a caer, a desafinar) debe también olvidarse de cualquier forma de actuación. El esquema *CLIL Matrix de Cummins* del que nos hablaba **Rosa Aliaga** parece dirigirse en este sentido.

*Para aprender hay que hacer sin saber.* Se ha repetido en esta sede durante el día de ayer: «Debemos tener las lenguas como herramientas, no como objetos de estudio» (**Marsh**), «el alumnado debe ser un agente activo» (**Aliaga**), «¿huevo o gallina?, ¿teoría o práctica?»; «¿por qué esperar a realizar las actividades atractivas para cuando dominen la gramática?» (**Coyle**); ¿por qué *insultar* a los alumnos con actividades aburridas y no adaptadas a su edad, conocimientos o deseos de conocimiento?

El único modo de aprender es usando esa lengua, equivocándose, practicando, pasando tardes enteras haciendo escalas ante el teclado. Sigue Aristóteles: «Nos hacemos constructores construyendo casas, y citaristas tocando la cítara. De modo semejante, practicando la justicia nos hacemos justos; practicando la moderación, moderados, y practicando la virilidad, viriles». Podemos añadir: jugando con el castellano, el euskera o el inglés, nos hacemos usuarios de esos idiomas, los incorporamos a nosotros como

una ‘segunda naturaleza’ en la que las acciones que en un principio nos parecían forzadas (como mover los dedos sobre el teclado del piano) pasan a ser completamente previsibles, naturales, cercanas y amables.

**Keith Kelly** proponía algo similar en su exposición sobre el uso de *AICLE* en las asignaturas de las Ciencias Naturales. Hay que combinar el lenguaje específico de la materia con las palabras generales y de carácter no académico, de forma que se facilite no sólo la *adquisición* (actitud pasiva para el alumno, en la que el conocimiento se *traslada*), sino también la *producción* de lenguaje (en una actitud en la que el alumnado también aporta a su propia educación, de modo análogo a como el niño aprendió el lenguaje de su madre no solo escuchándola, sino interactuando con ella: farfullando, repitiendo, preguntando... jugando). Desde la **Universidad de Mondragón** se nos recordaba cómo la *generación de la Play Station* necesita actuar, estar activa, vivir las asignaturas en *primera persona* (del singular y del plural, por medio del trabajo en grupos).

La Profesora **Do Coyle** en su excelente ponencia se atrevía a hablar de «crear comunidades de aprendizaje» caracterizadas por la «práctica compartida». Este *ayuntamiento entre docentes y discentes* lleva a la formación del ideal propio de los auténticos centros de enseñanza: ser *comunidades de conocimiento*, puntos de luz en medio de la oscuridad (¿de la ‘mediocridad’?) dominante.

La escuela, la universidad, no debe aspirar a menos: no adaptarse al mercado, sino superarlo con creces, también para poder servirlo. En ese sentido recordaba **María Concepción Bergera** cómo el aprendizaje de las lenguas (en especial referencia a la condición vehicular del inglés) puede reforzar la concepción de un «sentimiento de ciudadanía europea», entre otras cosas porque con la nueva *lengua franca* es más fácil compartir experiencias, buscar maestros, circular con libertad, prepararse para una vida globalizada en la que (como en grandes momentos del pasado europeo) desaparezca la noción de frontera a la vez que se defiende el valor de lo propio. **Do Coyle** lo señaló con gran belleza al relacionar las nociones de *plurilinguismo* y *pluriculturalismo*.

\* \* \*

En el terreno filosófico ha sido Wittgenstein quien, en sus *Investigaciones filosóficas*, ha planteado con seriedad la pertinencia de los *juegos de lenguaje*. Dice (nº 23):

«La expresión ‘*juego de lenguaje*’ debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida [y, añadido, eso significa que es una actividad eminentemente práctica, vital, que en todo caso las reglas deben aprenderse en medio de la partida].

Ten a la vista la multiplicidad de juegos de lenguaje en estos ejemplos y en otros:

Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes–

Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas–

Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)–

Relatar un suceso–

Hacer conjeturas sobre el suceso–

(...)

Inventar una historia y leerla–

Actuar en teatro–

Cantar a coro–

Adivinar acertijos–

Hacer un chiste; contarlo–

Resolver un problema de aritmética aplicada–

Traducir de un lenguaje a otro–

Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

–Es interesante comparar la multiplicidad de herramientas del lenguaje y de sus modos de empleo, la multiplicidad de géneros de palabras y oraciones, con lo que los lógicos han dicho sobre la estructura del lenguaje».

Y donde dice ‘lógicos’ podríamos quizás nosotros escribir ‘profesores de idiomas’, ‘de lengua’, ‘de euskera’, ‘de inglés’ ya que, en nuestro afán analítico, gramatical, desmembrador de las unidades de cada frase, hemos podido llevar a la muerte del lenguaje (y del alumno) dejando fuera de juego la capacidad de relatar sucesos, conjeturar sobre ellos, actuar o –en una palabra– *jugar* con las palabras.

«Hacemos las cosas más heterogéneas con nuestras oraciones» (nº 27), hasta el punto que «entender un lenguaje significa dominar una técni-

ca» (nº 199), es decir, algo similar a lo que ocurre con las teclas del piano. Seguir una regla no es otra cosa que la adquisición de una *costumbre* (idem.), adquirir un hábito, aprender a jugar. Y eso, en efecto, no se logra únicamente con libros, sino «haciendo lo que no sabemos hacer», que es la única manera de aprenderlo. Así lo indica la última de mis referencias al filósofo austriaco, cuando dice (nº 202): «‘Seguir una regla’ es una práctica». ¿Cómo no considerar acertado el planteamiento de AICLE cuando pone su énfasis «en la ‘resolución de problemas’ y ‘saber hacer cosas’ (*learning by doing*, **Marsh**)»? Por esos medios se logra un uso significativo de las lenguas, especialmente centrado en un enfoque comunicativo y aditivo, y así lo han recordado las ponencias de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón**, así como las intervenciones de **Rosa Aliaga e Itziar Elorza**.

\* \* \*

Y, sin embargo, no puedo dejar de plantear alguna de las paradojas que podrían acompañar al proyecto plurilingüe. Espero que tales perplejidades puedan presentársenos a los profesionales de la educación y de la pedagogía como retos y proyectos de cara al futuro.

1º- En primer lugar, hay que atender tanto al *problema de la motivación* como al de las *necesidades lingüísticas del alumno*, pues no siempre es sencillo coordinarlas. ¿Qué nos motivó a aprender nuestra lengua materna? Seguro que ni nos lo planteamos: queríamos de manera natural comunicarnos con nuestro mundo circundante, al tiempo que nos divertía hacerlo y comprobar cómo las personas que formaban nuestro universo se alegraban con nuestra comunicación. Nos reíamos al hablar. Encontrábamos *interlocutores interpelantes* que conseguían hacer interesante y divertido el juego que llevábamos entre manos.

¿Es posible repetir esa situación en la enseñanza reglada? Primero sería necesario que se volviera a dar la circunstancia de ‘*comunicación en un ámbito interpelante*’, que el alumnado se sienta motivado para comunicarse porque el uso de tal idioma entra dentro de las estrategias del ‘juego de su vida’. Si se falla en esto, si el docente no es también un seductor (*sofista, pedagogo*), si las lenguas no maternas son meras extrañas introducidas con calzador en el ámbito de la intimidad del estudiante, el proyecto AICLE parece destinado al fracaso. Aunque la mayor parte de esta seduc-

ción se encuentra en el mismo AICLE: *el viaje es el destino* (Marsh), *el juego de comunicar contenidos interesantes no tiene que esperar al domino de la gramática* (Coyle)

2º- Otro problema es si el afán de enseñar distintas lenguas lleva a descuidar los contenidos. Sobre todo al inicio de la implementación de AICLE se nota un importante perjuicio: el alumno que no entiende el idioma con el que recibe la materia tampoco es capaz de entender los contenidos de la misma. A veces tal situación supone un reto para los estudiantes, muchas otras (en parte por culpa de la inmadurez propia de esas edades) invita a la desconexión. La falta de comprensión lingüística puede provocar que esos contenidos cada vez se limiten más, se esquematicen hasta un punto en que se pueden considerar escasos de cara a la preparación intelectual en ciencias o letras (ya no solo en idiomas) del alumnado. Además del problema que supone que con frecuencia no puedan ser ayudados por sus padres en las tareas del colegio (pues estos quizás desconocen el idioma en que se les imparte esa asignatura), provocaría un empobrecimiento en las destrezas de cara a las materias más exigentes del bachillerato y (en su caso) de los estudios universitarios. ¿Puede que el plurilingüismo nos esté llevando a una educación en la que se aprenden muchos modos (idiomas) de no decir nada? El gran reto de AICLE, por lo que hemos escuchado aquí, es que tal cosa no ocurra.

Pero si no se atiende al problema de la comprensión (y no se actúa con realismo) podría trasladarse hacia la mayoría de los componentes del aula la falta de adaptación lingüística que, en nuestro caso, sufren aquellos alumnos provenientes de países que no son de habla castellana. Y esto con una diferencia importante: estos últimos al menos utilizan su nueva lengua en el día a día fuera del aula, en los descansos, en la calle, lo que no pasa con los otros idiomas (el inglés o –exceptuando determinadas poblaciones o zonas– el euskera).

3º- Evidentemente, para superar estos problemas, para poder atender a la *diversidad* de entornos familiares, de facilidad de aprendizaje, de diferencias en el número de actividades extraescolares o estancias en el extranjero, etc., uno de los asuntos que habría que revisar con toda seguridad es el de la proporción de alumnos por clase y de horas de docencia de cada profesor. Es muy distinto atender un módulo de 11 o 15 personas que uno

de 25 o 30. Y es muy distinto hacerlo durante 12 o 15 horas semanales que durante 22 o 24. AICLE exige un esfuerzo adicional por parte de los alumnos y, sobre todo, de los profesores, que deben lograr una motivación doblemente difícil, pues incluye la materia y el obstáculo del idioma. Se ha recordado en varias ponencias la necesidad de *reunirse* (**Itziar Elorza**, las profesoras de *Mondragón Unibersitate* **Pilar/ Begoña/ Julia/ Ainara/ y Mónica**, en la **Mesa redonda** por boca de **Keith Kelly, Rosa Aliaga** al contarnos de los seminarios de INEBI durante horario de trabajo). ¿Alguien logra reunirse alguna vez en su centro de trabajo aparte de ‘juntas de sección’, avisos de funcionamiento, sentadas para poner notas? ¿Existe, existirá, el tiempo necesario para implementar ese trabajo en equipo? ¿Creen en eso las consejerías de educación, los equipos directivos de los centros, los mismos profesores? ¿Es posible llevar a cabo este esfuerzo extraordinario sin medios extraordinarios? Y, si no es posible poner esos medios (por falta de presupuesto o de estructura), ¿no llevará un proyecto extraordinario hacia resultados necesariamente mediocres tanto desde el punto de vista de aprendizaje del idioma como de la materia curricular que se imparta en ese idioma? Es verdad que la excelencia en la educación no ha dependido tanto de las estructuras como de la vocación profesional de profesoras y profesores dispuestos a dar siempre más de lo que les exigen sus convenios. Pero si eso se pudiera evitar seguro que los mismos *héroes* lo agradecen.

4º- Por último, se insiste en que AICLE es un método que requiere el uso imperativo de metodologías interactivas («aprender a hacer cosas con palabras», «solucionar problemas»). Una enseñanza centrada en el proceso será por lógica eminentemente práctica, pragmática. Escribe Thomas Hobbes: «Conocer es saber lo que podemos hacer con una cosa cuando la poseemos».

Esto hace surgir mi gran duda metodológica: ¿se debe identificar el conocimiento con *saber qué puedo hacer con las cosas*? ¿No es además adecuada la noción clásica que entendía la cumbre del conocimiento bajo el nombre de *teoría*, el empeño de saber lo que son las cosas en sí mismas, sin necesidad de hacerlo con una mentalidad eminentemente productiva? ¿Qué se ‘puede hacer’ con *Las Meninas*, la música de Sibelius o la belleza de los Fiordos sino admirarlos y ‘dejarlos estar’? Conocer el ser, admirarse ante él y respetarlo es una mentalidad mucho más ecológica y abierta al camino de

la verdad que el conocimiento utilitarista. Tal es el papel de la teoría, y a ella se accede por medio de la contemplación, del desarrollo de la capacidad reflexiva, de ir más allá de la acción productiva y del *hacer*. Quizás la implementación de la metodología AICLE podría hacer olvidar esta cuestión fundamental a los docentes distraídos: la educación no debe llevar solo al uso de procedimientos, sino que sobre todo tiene que ayudar a que los alumnos piensen por sí mismos, busquen la verdad, amen el bien y se deleiten con la belleza.

De otro modo, jugando sin fundamentos, es muy probable que los sujetos de la educación carezcan de recursos para enfrentarse a los problemas de la vida, aunque sean capaces de mostrar su perplejidad y desconcierto en tres o cinco idiomas diferentes. Volvamos pues a la pregunta de **Do Coyle**: *what is first, the chicken or the egg?*

Estos son cuatro posibles retos que no impiden que se pueda ver la educación plurilingüe como una respuesta ideal para la sociedad del Siglo XXI: un mundo que supera las fronteras y la pequeñez de miras, en el que el ordenador y las comunicaciones rompen las barreras geográficas e idiomáticas, un mundo en el que nuestros alumnos podrán enriquecerse con un amplio bagaje de conocimientos que serán capaces de expresar en esa multitud de lenguas que les hagan vecino y amigo de quienes todavía hoy pudieran parecerles lejanos y extraños.

Muchas gracias.