

Ejemplos de buenas prácticas dirigidas al fomento del multilingüismo en Australia¹

Some Good Practices Aimed at Bolstering Multilingualism in Australia

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2010-358-091

David Lasagabaster

Universidad del País Vasco. Facultad de Letras. Vitoria-Gasteiz, España.

Michael Clyne²

Universidad de Melbourne. Melbourne, Australia.

Resumen

Aunque Australia se caracteriza por una perspectiva monolingüe en su aproximación al multilingüismo social imperante en el país, también destaca, paradójicamente, por haber puesto en marcha acciones pioneras dirigidas a mantener y fomentar la diversidad lingüística. Y esto a pesar de que dicha perspectiva monolingüe ha conseguido sustentar el mito de que el currículo escolar está saturado, por lo que se ha extendido la idea de que no hay espacio para otras lenguas distintas del inglés, así como la de que aprender otras lenguas tan solo traerá consigo efectos negativos para la alfabetización en la lengua oficial, el inglés (Clyne, 2005). Nuestro objetivo es analizar aquellas experiencias de enseñanza de lenguas diferentes del inglés (LEDI) de las que se pueden obtener buenos modelos y conclusiones para su aplicación en el contexto español. Así, en este artículo haremos referencia a tres experiencias que han ayudado decididamente a la expansión del aprendizaje de las lenguas presentes en la comunidad. En concreto, se trata de las Escuelas de Lenguas

⁽¹⁾ Este estudio ha sido posible gracias al proyecto de investigación (MV-2008-2-26) concedido por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a David Lasagabaster.

⁽²⁾ Michael Clyne, coautor de este artículo, falleció el 29 de octubre de 2010. Sirvan estas líneas para rendir tributo a uno de los principales baluartes del multilingüismo tanto en Australia como en el resto del mundo. Michael Clyne era miembro de la Academia de las Ciencias Sociales de Australia, la Academia Australiana de Humanidades, la Real Academia Holandesa de las Ciencias y había recibido diversas distinciones tales como la Cruz Austriaca de Honor, la Cruz Alemana del Mérito o la Medalla del Centenario de la Federación en Australia.

de la Comunidad, la Escuela de Lenguas de Victoria y los exámenes CCAFL (acrónimo en inglés de Currículo Colaborativo y Marco de Evaluación de las Lenguas). Estas acciones, además de impulsar el multilingüismo y el multiculturalismo, han permitido estrechar los lazos entre la escuela y la comunidad. A modo de conclusión apuntamos que este artículo puede ayudar a desmontar algunas ideas preconcebidas sobre la imposibilidad e inviabilidad de fomentar las lenguas de las comunidades inmigrantes que viven entre nosotros. Aunque probablemente el problema de fondo no radique en esta cuestión, sino en un sistema educativo que parte de unos supuestos monolingües y monoculturales (Martín Rojo y Mijares, 2007) con el objetivo de homogeneizar unas aulas cada vez más diversas en lo cultural y en lo lingüístico (García, Rubio y Bouachra, 2008).

Palabras clave: multilingüismo, escuela y comunidad, lenguas de la comunidad, diversidad lingüística, inmigración extranjera, política educativa.

Abstract

Although Australia is broadly speaking characterized by a multicultural society with a monolingual mindset when tackling social multilingualism, paradoxically it also stands out for having implemented pioneering measures aimed at maintaining and fostering the country's pervasive linguistic diversity. And this despite the fact that the monolingual mindset has succeeded in sustaining the myth of the overcrowded school curriculum that has no space for any language other than English and the one that presupposes that learning another language will exert detrimental effects on literacy in the official language, English (Clyne, 2005). Our objective is to analyze those LOTE (Languages Other Than English) experiences that can serve as models and from which good conclusions can be drawn, so that they might also be implemented in Spain. Consequently, in this paper we will focus on three particular experiences that have definitely helped to spread the learning of community languages, namely, the Community Languages Schools, the Victorian School of Languages and the CCAFL (Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages) examinations. Besides bolstering multilingualism and multiculturalism, these three institutions have helped to tighten ties between schools and the community at large. It is concluded that this article may help to debunk some biased ideas about the impossibility of fostering the use of community languages. Although the real problem lies, more than likely, in an educational system entrenched in monolingual and monocultural assumptions (Martín Rojo and Mijares, 2007) whose main goal is to make the linguistically and culturally diverse classrooms more homogenous (García, Rubio and Bouachra, 2008).

Key words: multilingualism, school and community, community languages, linguistic diversity, foreign immigration, educational policy.

Introducción

Australia se estableció oficialmente el 1 de enero de 1901 como la Mancomunidad (*Commonwealth* en inglés) de Australia mediante la federación de las seis colonias británicas que se habían convertido en estados. Es una monarquía constitucional y tiene un sistema de gobierno parlamentario en el que la reina Isabel II de Inglaterra es la jefa del Estado, ya que en la Mancomunidad Británica de Naciones ella es la monarca de cada uno de los estados integrantes.

A pesar de que es un país no muy poblado y de que únicamente cuenta con seis estados y dos territorios³, el sistema gubernamental australiano es complejo. La estructura de tríada que lo caracteriza comienza con la reina como jefa de Estado y continúa con un gobierno central nacional, puesto que se trata de un sistema federal. El siguiente nivel está representado por los estados, que ya existían antes de la proclamación del gobierno federal en 1901, y que son quienes controlan los sistemas educativos respectivos y el currículo en la Educación Primaria y Secundaria. Aunque desde el punto de vista teórico el gobierno federal tiene poca influencia en las cuestiones educativas, en la realidad dicha influencia es creciente en este campo y la interacción entre los gobiernos federal y estatales es cada vez mayor (Clyne, 2005; Herriman, 1996). No obstante, la responsabilidad de la política lingüística recae en cada uno de los estados.

Como estado moderno, Australia ha sustentado su crecimiento poblacional en la inmigración y esta es una constante histórica que parece lejos de remitir. De hecho, en el año financiero 2008-09 (que coincide con el año escolar español) la cifra de inmigrantes permanentes y refugiados aumentó un 12,8% y la de inmigrantes temporales un 11% con respecto al año anterior. Los constantes flujos migratorios han desembocado en períodos de mayor o menor fricción entre los adalides del monolingüismo y los defensores del multilingüismo, tensión que se ha visto exacerbada por diferentes sucesos históricos, tales como las dos guerras mundiales.

Esta rica tradición migratoria hace que Australia cuente con una amplia experiencia en cuestiones relacionadas con el multilingüismo y el multiculturalismo, por lo que el principal objetivo de este artículo es hacer referencia a ejemplos de buenas prácticas encaminadas al fomento del multilingüismo que sean aplicables en el contexto español, donde la convivencia de diferentes lenguas y culturas en nuestras aulas es una realidad cada vez más constatable.

³ Australia está dividida en seis estados y dos territorios. Los primeros son Queensland, Nueva Gales del Sur, Victoria, Australia Occidental, Australia Meridional y Tasmania, mientras que los segundos son el Territorio del Norte y el Territorio de la Capital Australiana (Canberra).

En los colegios españoles se ha pasado, en poco más de una década, de clases eminentemente homogéneas a clases en las que cada vez es más significativa la diversidad lingüística y cultural. García, Rubio y Bouachra (2008, p. 36), en su interesante panorámica sobre la presencia de los hijos de los inmigrantes y sus lenguas en las escuelas, tras analizar casi 300 publicaciones y más de 40 tesis doctorales, apuntan que «estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural». Estos autores reiteran la importancia de valorar el capital lingüístico y cultural que aporta este alumnado, por lo que se antoja indispensable la consideración de sus lenguas y el fomento de su presencia en las aulas (Lasagabaster y Sierra, 2005). Las experiencias que presentamos en este artículo apuntan en esta dirección; para un análisis de los diversos aspectos del impacto de la inmigración en el sistema educativo español y su práctica cotidiana véase el monográfico 345 de 2008 en *Revista de Educación*.

Para terminar esta introducción, hemos de señalar que por cuestiones de espacio no vamos a entrar en el análisis de los beneficios cognitivos, económicos y sociales que el fomento del multilingüismo conlleva. Sin embargo, sí que nos gustaría destacar que hay numerosas pruebas empíricas (véase Clyne, 2005; Clyne, Rossi Hunt et ál., 2004 y Lasagabaster, 2005) que confirman que los alumnos bilingües que alcanzan un desarrollo adecuado en sus dos lenguas se benefician, entre otras cosas, de un mayor desarrollo de su conciencia metalingüística. Esto les permite no solo desarrollar una alta competencia en la L1⁴ y la L2 (por ejemplo, en las dos lenguas cooficiales en las comunidades bilingües españolas), sino también obtener mejores resultados en el aprendizaje de la L3 (la lengua extranjera) que sus pares monolingües (para quienes la lengua extranjera es su L2). Puesto que la presencia de al menos una lengua extranjera (posición ocupada de manera abrumadora en el sistema educativo español por el inglés) ha adquirido una importancia creciente en las escuelas, el fomento del estudio de las lenguas propias de la población escolar de origen inmigrante repercutirá positivamente cuando deban hacer frente al aprendizaje de una L3. Además, son muchos los autores (Lasagabaster, 2009) que han mostrado preocupación por la hegemonía insultante que viene ejerciendo el inglés en los últimos años, por lo que incorporar otras lenguas parece una obligación que no se puede demorar en una Europa que es multilingüe y que, al menos desde un punto de vista teórico, pretende por medio de las políticas lingüísticas impulsadas desde sus instituciones no solo mantener dicho multilingüismo, sino impulsarlo decididamente.

⁽⁴⁾ Se incluye un breve glosario de acrónimos en el anexo.

La demografía australiana

Según los datos del último censo disponible, en Australia, el 16,8% de un total de 19.855.288 habitantes habla en casa una lengua distinta del inglés. Este porcentaje es aún mayor en las dos principales ciudades del país, Sídney (con un 31,4%) y Melbourne (27,9%), aunque Clyne, Hajek y Kipp (2008) puntualizan que se trata de estimaciones a la baja, ya que la pregunta por medio de la cual se recoge esta información excluye a quienes no tienen en casa a nadie con quien poder hablar su LEDI⁵ (lengua distinta del inglés) -por ejemplo porque viven solos- y a quienes la hablan fuera del hogar (con los amigos, progenitores, familiares o vecinos). La cifra total de lenguas habladas rondaría las 400, entre las que se incluyen aproximadamente 150 lenguas indígenas (Simpson y Wigglesworth, 2008).

La riqueza lingüística australiana engloba lenguas provenientes de todos los puntos del planeta, que pertenecen a familias lingüísticas muy diversas y con una historia también muy variada. Precisamente, como consecuencia de este potencial lingüístico y cultural, un amplio abanico de multinacionales europeas se ha decantado por Melbourne y Sídney a la hora de establecer sus cuarteles generales en la zona Asia-Pacífico, lo que aporta una indudable perspectiva económica al multilingüismo reinante. En relación con las lenguas utilizadas en el ámbito doméstico, la Tabla I muestra las 20 con mayor presencia en los hogares australianos.

TABLA I. Las 20 lenguas más utilizadas en el hogar en 2006

Lengua	Número de hablantes	Cambio porcentual desde 1991	Lengua	Número de hablantes	Cambio porcentual desde 1991
1. Italiano	316.893	-24,3%	11. Macedonio	67.831	5,3%
2. Griego	252.222	-11,7%	12. Croata	63.615	0,8%
3. Cantonés	244.554	50,1%	13. Lenguas indígenas**	55.698	23,2%
4. Árabe	243.662	49,6%	14. Coreano	54.619	176,5%
5. Mandarín	220.596	304,5%	15. Turco	53.858	28,3%
6. Vietnamita	194.858	76,8%	16. Polaco	53.390	-20,2%

⁵ En este artículo utilizaremos el acrónimo LEDI (lenguas diferentes del inglés) como traducción del acrónimo inglés LOTE (*Languages Other than English*), el cual se emplea en Australia principalmente en el sistema educativo como un término neutro que deja abierta la posibilidad de que la lengua en cuestión tenga o no relevancia social para el alumno. Su uso se debe considerar en contraposición con el término *lengua extranjera*, el cual no se adecua al caso, por ejemplo, de un alumno de origen italiano que estudia italiano como LEDI en la escuela.

7. Español	97.998	8,3%	17. Serbio	52.534	115,9%
8. Tagalo o Filipino*	92.330	56,2%	18. Francés	43.219	-5,00%
9. Alemán	75.634	-33,3%	19. Indonecio	42.038	41,1%
10. Hindi	70.013	208,1%	20. Persa	37.155	no disponible

Fuente: Clyne, Hajek y Kipp, 2008, p. 2.

(*) El método utilizado para recabar la información del censo no permite la distinción entre el tagalo, la lengua regional principal de Filipinas, y el filipino, la lengua nacional y que se basa en el tagalo.

(**) Las lenguas indígenas aparecen englobadas en una única categoría.

Como ha venido ocurriendo desde que se comenzó a recabar esta información en 1986, el italiano y el griego continúan siendo las lenguas que cuentan con un mayor número de hablantes, como resultado de los importantes movimientos migratorios que ocurrieron tras la Segunda Guerra Mundial y antes de que en la década de los años 1970 se produjera la inmigración a gran escala procedente del continente asiático. A continuación, el cantonés, el árabe, el mandarín y el vietnamita cuentan con 200.000 o más hablantes que utilizan estas lenguas en el hogar, mientras que las restantes son habladas por menos de 100.000 personas.

Sin embargo los incrementos porcentuales de hablantes muestran fehacientemente la tendencia actual a una presencia cada vez mayor de las lenguas asiáticas, de manera que el mandarín (con un aumento del 304,5% desde 1991), el hindi (208,1%), el coreano (176,5%), el vietnamita (76,8%), el filipino (56,2%), el árabe (49,6%) y el indonecio (41,1%) muestran porcentajes altos de crecimiento, mientras que la tendencia entre las lenguas de origen europeo es justamente la contraria: alemán (-33,3%), italiano (-24,3%), polaco (-20,2%) y griego (-11,7%). Las proyecciones realizadas apuntan a que, para el año 2011, el mandarín y el árabe contarán con más hablantes que el italiano y el griego.

Si nos centramos en las dos principales ciudades del país, Sidney y Melbourne, se observa que cada una está desarrollando un perfil sociolingüístico propio, de manera que en la primera el árabe y el cantonés ocupan las dos primeras posiciones con mucha distancia respecto de las demás, mientras que en la segunda el italiano y el griego siguen disfrutando del número más elevado de hablantes. A continuación, nos centraremos en Melbourne como ejemplo de la realidad multilingüe y multicultural australiana, lo que además nos permite ofrecer una imagen rápida sin inundar al lector con excesivas estadísticas. Melbourne es la capital del estado de Victoria y en esta ciudad está ubicada la Escuela de Lenguas de Victoria (aunque algunos de sus 39 centros están fuera de Melbourne), a la que haremos referencia posteriormente.

Las principales lenguas habladas en Melbourne, de mayor a menor número de hablantes, son las siguientes: italiano, griego, vietnamita, cantonés, mandarín, árabe,

macedonio, turco, español y tagalo o filipino. Además, Melbourne tiene fuertes concentraciones de hablantes de cingalés (Sri Lanka), maltés, somalí o amhárico (Etiopía), entre otras muchas lenguas. En esta ciudad, al igual que en el resto del país, se está produciendo una transición de una comunidad hablante principalmente europea a una utilización creciente de lenguas asiáticas en el hogar. Además, a diferencia de Sídney, la división entre las zonas monolingües en inglés y las áreas más multilingües se está difuminando con gran celeridad.

Las lenguas en el sistema educativo australiano

Para contextualizar los siguientes apartados, creemos necesario hacer una breve recapitulación histórica sobre la enseñanza de lenguas en las escuelas australianas. Como era también el caso en muchos otros países, en Australia se consideraba que la lengua mayoritaria era un factor fundamental para la cohesión nacional. Por ello, hasta la década de 1970 los escolares eran castigados si utilizaban en la escuela otras lenguas que no fueran el inglés, ya fueran lenguas de la comunidad o indígenas. Los progenitores eran asimismo instados a hablar solo inglés en el hogar, aun en los casos en los que su escasa competencia en dicha lengua les impedía mantener una comunicación satisfactoria con sus hijos. El inglés guiaba la vida social y, a pesar de la presencia de grandes comunidades de hablantes de otras lenguas tales como el alemán o el italiano, su dominio estaba claramente establecido por su uso en los ámbitos legal, mediático, religioso, escolar y burocrático. La política de asimilación era la preponderante y el cambio de lengua al inglés ser recomendaba y se impulsaba.

La política lingüística nacional no estaba fijada por medio de leyes, sino que se había venido caracterizando por una serie de directrices flexibles. Fue a partir de los primeros años de la década de 1970 cuando una serie de informes gubernamentales abogaron por que las lenguas y culturas de las minorías étnicas se impartieran en clase a todos los estudiantes, independientemente del origen de estos. Las escuelas étnicas, instauradas por la propia comunidad de hablantes y que funcionaban en horario extraescolar (incluido el fin de semana) comenzaron a recibir fondos tanto del gobierno federal como del estatal y su profesorado comenzó a recibir formación. Este cambio fue impulsado por la población de a pie y vino determinado por una serie de factores, entre los que destacan el deseo de una mayor independencia respecto del

Reino Unido y la elección en 1972 de un gobierno laborista (que terminaba con 23 años de gobierno conservador) para el que las cuestiones sociales, incluidos los derechos de las comunidades étnicas, primaban en la agenda política. Esto desembocó en un debate público muy intenso sobre el papel de las instituciones educativas ante una Australia cada vez más diversa lingüística y culturalmente.

Entre 1982 y 1984 el gobierno federal publicó un informe en el que se abogaba por la necesidad de pergeñar una política lingüística nacional. Un momento clave en la historia de la política lingüística australiana tuvo lugar cuando en 1987 el profesor de la Universidad de Melbourne Joe Lo Bianco (a la sazón consejero para asuntos de educación multicultural del Ministerio de Educación del Estado de Victoria) recibió el encargo de producir un informe que se denominó la Política Nacional sobre Lenguas (PNL) (*National Policy on Languages*) y que se convirtió la política oficial. Australia se convirtió así en la primera nación de habla inglesa en elaborar una política lingüística nacional explícita, que a menudo se ha citado en foros internacionales como un modelo de política lingüística plural. Puesto que esta labor fue impulsada por el Ministerio de Educación, el énfasis recayó en la educación, mientras que otras esferas como los medios de comunicación o los servicios públicos quedaron en un segundo plano. Las principales líneas argumentales de dicho informe se pueden resumir en cuatro:

- El principio fundamental era el de asegurar que la educación en inglés estuviese disponible para toda la población australiana.
- El segundo principio consistía en fomentar y concretar el apoyo a las lenguas aborígenes.
- El tercero tenía que ver con que todos tuvieran acceso a una lengua diferente del inglés.
- Finalmente, se hacía hincapié en la importancia de que todos tuvieran acceso a servicios lingüísticos amplios y equitativos.

Por lo tanto, este informe aportaba una visión que buscaba aprovechar y fomentar los medios lingüísticos y culturales de las diversas comunidades étnicas, partiendo de una visión multicultural y multilingüe, dando cobertura a las lenguas y culturas aborígenes e impulsando la enseñanza de LEDI, una cuestión que entonces preocupaba porque tan solo un 12% de los estudiantes cursaba alguna LEDI durante el último año de la educación obligatoria. El informe consiguió recabar apoyo tanto de la población en general como de la clase política y, de este modo, se erigió en adalid de la enseñanza bilingüe, del aprendizaje de lenguas extranjeras y del mantenimiento de las lenguas

propias gracias a una argumentación sólida desde un punto de vista sociológico, económico, psicológico, político y pedagógico.

El informe solicitó un apoyo especial para una serie de lenguas que debían pasar a contar con una aportación económica adicional que les permitiera gozar de una mayor presencia en el sistema educativo australiano. Las lenguas en cuestión eran las siguientes: alemán, árabe, chino, español, francés, griego, indonesio, italiano, malayo y japonés. Una cuestión muy reseñable tiene que ver con que se proponía un presupuesto para cada uno de los programas que se presentaban en el informe, lo que se vio como una clara política lingüística con objetivos concretos. Sin embargo, al poco de su implementación, el racionalismo económico pasó a dominar la agenda política, con lo que primaban los resultados a corto plazo y la necesidad de satisfacer las necesidades del mercado laboral.

En 1991 se publicó el documento oficial titulado *La lengua de Australia: la política lingüística y de alfabetización australiana*. Este documento tenía un carácter más político y dejaba de lado las preocupaciones académicas, sociales y multiculturales de la PNL de Lo Bianco, al tiempo que el espíritu de que la riqueza lingüística equivale a riqueza cultural que impregnaba el PNL desaparecía (como demuestra el hecho de que la palabra *lengua* apareciese en singular). Así, la alfabetización se identificaba únicamente con la alfabetización en lengua inglesa. Aunque se mantenía el aprendizaje de LEDI, su impulso no se sustentaba en objetivos interculturales y multiculturales, sino en razones meramente económicas. Cada escuela pasaba a recibir 300 dólares por cada estudiante que superara exitosamente el examen del curso 12 (18 años) en una de las ocho lenguas que tenían preferencia en cada estado y que debían encontrarse entre la siguiente lista: árabe, lenguas indígenas, alemán, coreano, chino, español, francés, griego moderno, indonesio, italiano, japonés, ruso, tailandés y vietnamita.

Puesto que el objetivo principal consistía en fomentar la alfabetización en inglés, la alfabetización en dos lenguas pasó a un segundo lugar. Asimismo, a pesar de la retórica, se marginó claramente el mantenimiento de lenguas indígenas. Para obtener la mayor financiación posible, los estados elegían como lenguas prioritarias aquellas que contaban con una mayor matriculación en el curso 12, lo que benefició a lenguas como el griego y el vietnamita, que contaban con amplias comunidades de hablantes, pero cuyo potencial económico se consideraba limitado. Aunque esta política guiada por intereses económicos causó consternación en el ámbito educativo, en el ámbito laboral el potencial lingüístico y cultural existente comenzó a observarse como un valor en alza y cuyos beneficios repercutirían positivamente en el comercio, los negocios y el turismo. Este fue el segundo y último documento integral sobre política

lingüística y desde entonces la política lingüística se ha fragmentado en diferentes informes que tratan cuestiones como la alfabetización, las lenguas asiáticas o la traducción e interpretación.

En 1994 apareció la primera de estas políticas fragmentadas (conocida por su acrónimo NALSAS), que se aprobó sin debate público alguno y que se basaba en el interés del gobierno por integrar a Australia en el sistema económico asiático (esta propuesta fue impulsada por el actual primer ministro de Australia, Kevin Rudd, que entonces era funcionario en el estado de Queensland). La estrategia consistía en dar prioridad a cuatro lenguas y culturas asiáticas que se consideraban de especial interés para el país: la china (mandarín), la indonesia, la japonesa y la coreana. El objetivo consistía en que el 60% de los escolares cursaran uno de estas lenguas en la escuela y contó con importantes fondos entre 1995 y 2002. Cuando los fondos se terminaron, el número de estudiantes que cursaba indonesio y japonés se redujo en unos 60.000 alumnos y el aumento de los estudiantes de chino pasó a ser solo marginal. Por ello, el gobierno federal ha dado recientemente otro impulso a este plan y en el año 2009 ha destinado 62 millones de dólares con el objetivo de doblar en una década el número de estudiantes del curso 12 que logra hablar con fluidez una de las cuatro lenguas citadas. Este inversión está dirigida a escuelas públicas y privadas (44 millones), a las universidades, a las empresas y a las comunidades asiáticas.

Ejemplos de buenas prácticas

A pesar de que Australia se ha caracterizado en el pasado por una perspectiva educativa marcadamente monolingüe, los centros educativos preuniversitarios de este país cuentan en la actualidad con una oferta de lenguas diferentes de la oficial más elevada que cualquier otro país del mundo comparable en términos de población (Lo Bianco, 2008). Sin embargo, también es justo reconocer que, a pesar del multilingüismo reinante, el aprendizaje de lenguas es una de las áreas más abandonadas en el currículo de muchas escuelas y las lenguas son, en demasiadas ocasiones, las grandes sacrificadas cuando las necesidades de espacio llaman a la puerta de un currículo cada más apretado. En el estado de Victoria, por ejemplo, los escolares deben supuestamente aprender una LEDI desde los 6 hasta los 16 años, pero son muchas las escuelas que a partir de los 14 ofertan estas lenguas únicamente como asignaturas optativas.

Sin embargo, también existen experiencias que han resultado muy fructíferas cuando se trata de mantener y fomentar el multilingüismo social imperante. En las siguientes líneas pretendemos dar a conocer tres ejemplos de buenas prácticas que han sido motivo de elogio por educadores e investigadores tanto australianos como internacionales, pero que, en nuestra opinión, deberían ser más conocidas. En concreto, se trata de las Escuelas de Lenguas de la Comunidad, la Escuela de Lenguas de Victoria y de los exámenes CCAFL. Para contextualizar estas experiencias es imprescindible comenzar haciendo referencia a las Escuelas de Lenguas de la Comunidad (ELC).

Las ELC son diferentes de los programas LEDI que se imparten en la enseñanza reglada y de la Escuela de Lenguas de Victoria -a la que haremos referencia posteriormente-, aunque todas estas figuras dependen del Departamento de Educación de cada estado. Las ELC han sido reconocidas oficialmente como complementarias a la enseñanza reglada, por lo que reciben financiación del gobierno australiano.

Las Escuelas de Lenguas de la Comunidad o Escuelas de Lenguas Étnicas

Aquellos escolares que desean estudiar una lengua que no se oferta en su centro educativo pueden matricularse en una de las ELC (*Community Languages Schools*), también conocidas anteriormente como Escuelas de Lenguas Étnicas. Estas imparten clases en horario extraescolar y su organización depende de los Departamentos de Educación de los diferentes estados. Por ejemplo, si un centro educativo en la ciudad de Melbourne oferta griego y vietnamita dentro del horario escolar, pero un grupo de alumnos desea cursar alemán y japonés, puede estudiarlo en las Escuelas de Lenguas de los sábados. Se trata de escuelas que surgen de la propia comunidad, que no buscan obtener beneficios económicos y que han sido establecidas por comunidades que tienen como lengua materna una lengua distinta al inglés. Las clases se desarrollan en la mayoría de las ocasiones en las aulas de las escuelas de Educación Primaria de la zona (una muestra más de su coordinación con los centros reglados) o en los locales de la propia comunidad.

A modo de ejemplo podemos citar los datos que aporta la Asociación de Escuelas Étnicas de Victoria (2009), según los cuales en el curso 2009 -que en Australia coincide con el año natural- existían en este estado más de 181 centros en los que 1.300 profesores impartían alrededor de 55 lenguas a más de 36.000 estudiantes de entre 5

y 16 años. La cifra de alumnos que estudiaba alguna de las 69 lenguas impartidas en un millar de escuelas en todo el país superaba los 100.000 (Community Languages Australia, 2009). Es importante destacar que estas cifras no abarcan a todas las personas implicadas en estas escuelas, debido a dos motivos principales:

- Recogen únicamente las escuelas que reciben apoyo económico del Departamento de Educación, pero no incluyen otras escuelas que carecen de él, o bien porque han decidido gestionarse independientemente, o bien porque no han logrado alcanzar los mínimos exigidos para su acreditación.
- No consideran a los niños en edad preescolar (menores de 5 años) que también reciben clases en muchas de estas escuelas.

Por ello, se estima que el número total de escolares que estudian LEDI en estas escuelas es bastante más elevado del que aparece en las cifras oficiales.

Estas escuelas tienen como finalidad complementar la educación lingüística que se ofrece en los colegios públicos y privados, por lo que trabajan conjuntamente con dichos centros educativos. Estos son los principales objetivos de estas escuelas en el estado de Victoria (los objetivos de las del resto de estados son muy similares):

- Fomentar el aprendizaje de las lenguas de la comunidad a través de los programas de las diferentes asociaciones estatales e impulsar el mantenimiento de las diferentes culturas.
- Representar a las Escuelas de Lenguas de la Comunidad en las diferentes comisiones gubernamentales.
- Coordinarse con el Departamento de Educación a través del MACLEM, un comité de consulta que establece las pautas y el apoyo para la correcta implementación de las políticas educativas relacionadas con las LEDI, el aprendizaje del inglés como segunda lengua y la educación multicultural en las escuelas. Esta labor se desarrolla por medio de políticas que emanan de este órgano y que tratan de asegurar que la comunidad es consultada y se implica en todos aquellos asuntos que emanan de la aplicación de dichas políticas educativas.

La Tabla II muestra las 10 principales lenguas que se imparten en las ELC en el estado de Victoria organizadas por número de alumnos en orden decreciente.

TABLA II. Las 10 lenguas con mayor número de alumnos en las escuelas étnicas: Victoria

Lengua	N.º de escuelas	N.º de alumnos	N.º de profesores
Chino	29	11.767	351
Vietnamita	18	7.588	247
Griego	40	6.599	136
Árabe	21	2.942	146
Somalí	5	911	37
Cingalés	6	733	41
Ruso	6	559	36
Hebreo	2	399	23
Turco	5	378	19
Serbio	3	209	8

Fuente: Asociación de Escuelas Étnicas de Victoria (2009).

Como señalamos antes, el predominio de las lenguas orientales (el chino y el vietnamita son las que cuentan con más matriculados) viene a reflejar la situación geográfica del país. No obstante, el griego aparece en tercer lugar. La razón por la que no aparece el italiano (la primera lengua hablada tanto a escala nacional como en Melbourne) en la Tabla II se debe a que, por un lado, muchas de las escuelas de la comunidad donde se imparte se decantaron en su momento por permanecer independientes y, por otro, porque otras muchas decidieron en la década de 1970 no continuar las clases tras haber conseguido que el italiano se incorporase al currículo de muchas escuelas⁶.

La Escuela de Lenguas de Victoria (*Victorian School of Languages*)

Además de estas diferentes escuelas, la Escuela de Lenguas de Victoria (ELV de ahora en adelante) se presenta como modelo porque sus características, objetivos y logros así lo merecen (no obstante, hemos de destacar que existen equivalentes a la ELV en otros estados australianos). La ELV es una institución dependiente del Departamento

⁶ Un ejemplo de la incorporación del italiano al currículo escolar lo encontramos en el caso del hijo del primero de los autores de este artículo, quien cursó sus estudios en la North Melbourne Primary School de la ciudad de Melbourne durante el año 2009. A pesar de que no había prácticamente ningún alumno de origen italiano en esa escuela, esta era la LEDI que se impartía en todas las clases y cursos. Hay que señalar que durante las décadas de 1950 y 1960 la población de origen italiano en esta parte de la ciudad era numerosa; sin embargo, la evolución demográfica ha disipado dicha concentración hasta hacerla desaparecer.

de Educación del estado de Victoria cuyo principal objetivo es ofrecer al alumnado preuniversitario la posibilidad de estudiar lenguas distintas del inglés que no se imparten en las clases regladas de los centros escolares a los que asiste.

Para llevar a cabo este objetivo, la ELV cuenta con dos estructuras claramente diferenciadas: por un lado, la escuela de lenguas presencial, donde los alumnos pueden acudir a consultar al profesorado y desde la que se organizan clases extraescolares en diversos centros del estado; y, por otro lado, el centro de educación a distancia, con cuyo apoyo los interesados pueden estudiar la lengua de su elección por medio de una plataforma digital en la que encuentran los materiales que precisan (ejercicios escritos, actividades orales, vídeos, etc.). No cabe duda de que, en la época digital, el uso de las nuevas tecnologías está resultando de gran utilidad a la hora de facilitar e impulsar la presencia en la escuela de las lenguas de la población escolar de origen inmigrante (véase Cummins, 2005) y para posibilitar su estudio a quien no puede disfrutar de la oportunidad de estudiarla en su contexto más cercano. Esta posibilidad es especialmente bienvenida en un país de las dimensiones de Australia (el sexto del mundo en extensión), ya que las distancias entre poblaciones pueden llegar a ser enormes.

Las clases presenciales congregan en la actualidad a más de 14.000 alumnos interesados en el aprendizaje de alguna de las 46 lenguas que se ofertan en la ELV (véase Tabla III).

TABLA III. Lenguas impartidas en las clases presenciales de la ELV en 2009

1. Albanés	17. Hebreo	33. Punyabí (India y Pakistán)
2. Alemán	18. Hindi	34. Pashto (Afganistán y Pakistán)
3. Amhárico (Etiopía)	19. Holandés	35. Rumano
4. Árabe	20. Húngaro	36. Ruso
5. Bengalí	21. Indonesio	37. Serbio
6. Bosnio	22. Italiano	38. Sinhala o cingalés (Sri Lanka)
7. Búlgaro	23. Japonés	39. Somalí
8. Cantonés	24. Karen (Birmania)	40. Suajili (Tanzania, Kenia, etc.)
9. Coreano	25. Khmer (Camboya)	41. Siríaco
10. Croata	26. Latín	42. Tagalo
11. Chino mandarín	27. Lituano	43. Tamil
12. Dari (Afganistán)	28. Macedonio	44. Tigrinya (Eritrea y Etiopía)
13. Dinka (Sudán y Etiopía)	29. Maltés	45. Turco
14. Español	30. Persa	46. Vietnamita
15. Francés	31. Polaco	
16. Griego (moderno)	32. Portugués	

De la tabla anterior se puede colegir que las lenguas ofertadas son variadas y tienen múltiples procedencias, en consonancia con la riqueza y diversidad de orígenes de la inmigración a Australia.

La ELV permite que lenguas que cuentan con un número importante de hablantes y de personas interesadas en su aprendizaje, pero que se encuentran dispersas por distintos barrios de la ciudad a menudo (muy) distantes entre sí, como es el caso de las extensísimas ciudades de Melbourne y Sídney, puedan disponer de medios y apoyo para su aprendizaje y perfeccionamiento. Haber aunado esfuerzos ha hecho posible que dichas lenguas, cuya enseñanza de otro modo sería inviable debido a la dispersión física del alumnado, se impartan. De este modo, el alumnado puede estudiar durante el horario escolar una LEDI y una segunda lengua en la ELV o en las escuelas étnicas. Además, la ELV cuenta con su propia imprenta, por medio de la cual se publican anualmente alrededor de 100 libros para la enseñanza y el aprendizaje de las distintas lenguas ofertadas.

Los exámenes CCAFL

Como se ha señalado, a partir de mediados de la década de 1970, las escuelas comenzaron a introducir lenguas modernas (además de las más habituales hasta entonces, alemán y francés), entre las que se incluían el italiano, el griego, el indonesio o el ruso. Las lenguas en las que el alumnado se podía examinar en el último año de la Educación Secundaria eran todas aquellas que contaran con la demanda suficiente y para las que hubiera un programa de enseñanza y unos examinadores cualificados. Se consideraba que este era el proceder más acertado para evitar posibles discriminaciones en función de la importancia económica, política o demográfica de la comunidad hablante en cuestión.

La instauración de los exámenes de lenguas trajo consigo la colaboración interestatal para algunas lenguas de cuya evaluación mediante CCAFL (el acrónimo en inglés que mantendremos en este artículo de *Collaborative Curriculum and Assessment Framework for Languages* -Currículo Colaborativo y Marco de Evaluación de las Lenguas-) se hacía cargo un solo estado. De este modo se aúnan esfuerzos y se puede llevar a cabo la evaluación de todos los alumnos interesados en una lengua en particular, al tiempo que se aprovechan al máximo los recursos humanos y económicos disponibles.

La posibilidad de que los estudiantes de estas lenguas diversas puedan examinarse de ellas y su incorporación a las estructuras oficiales del currículo es un acto político que implica la búsqueda de legitimidad de dichas lenguas. Sin embargo, tal como apuntan Mercurio y Scarino (2005), la supervivencia de estas lenguas en el currículo precisaba de una certificación que les confiriera estatus oficial y este el papel que vinieron a desempeñar los exámenes que se engloban en CCAFL. El incremento de lenguas durante la década de 1990 fue tal que en la actualidad los estudiantes pueden ser evaluados de más de 40 lenguas diferentes a través de este sistema.

A pesar de que la diversidad lingüística y la riqueza cultural reciben el apoyo oficial, las cifras de alumnos que se involucran y deciden finalmente evaluarse en la lengua de su elección no es alto. De hecho, durante los últimos años el porcentaje de alumnos del último curso de Educación Secundaria que completa las pruebas no alcanza el 20%. Durante los últimos años aproximadamente un tercio de los estudiantes se examinan de alemán, francés, italiano y griego moderno, otro tercio de las denominadas lenguas asiáticas (principalmente, aunque no únicamente, chino, japonés, indonesio y vietnamita), mientras que las demás lenguas se reparten el otro tercio (Mercurio y Scarino, 2005).

No obstante, y a pesar de que el porcentaje de estudiantes que participan en CCAFL no sea mayor, el solo hecho de tener esta opción se antoja relevante y muy positivo per se, ya que los resultados de estos exámenes de lengua siguen contando para la nota de la prueba de acceso a la universidad. Aunque el número de alumnado participante podría ser mayor, la presencia de CCAFL en el sistema educativo australiano ayuda a fortalecer el valor simbólico y el estatus del conjunto de lenguas presentes en la escuela.

Conclusiones

Durante las últimas tres décadas, en Australia se ha impulsado el mantenimiento de las LEDI y los derechos de sus hablantes, sin por ello poner en peligro la cohesión social que tanto preocupa a algunos sectores. En la actualidad, los centros educativos de Educación Primaria habitualmente ofertan lenguas que tienen representación en la comunidad, mientras que los de Educación Secundaria suelen contar con una mayor oferta de lenguas. Además, existen otros medios para impulsar el aprendizaje de LEDI.

En este artículo hemos querido presentar tres ejemplos de buenas prácticas para el fomento del multilingüismo. Esto no obvia, naturalmente, que en el sistema educa-

tivo australiano existe un amplio margen de mejora y que también se podrían haber destacado otras prácticas que se alejan del calificativo de buenas. De hecho, la enseñanza de LEDI en muchas escuelas deja bastante que desear, como lo demuestran las cifras del Departamento de Educación que constatan que solo el 14% de los escolares de 16 años estudian una LEDI, un porcentaje, por ejemplo, muy inferior al de los países de la Unión Europea.

Pero nuestro objetivo era otro, en concreto, analizar aquellas experiencias de las que se pueden obtener buenos modelos y conclusiones que permitan su aplicación en el contexto español. La diversidad lingüística de Australia no está siendo aprovechada en su máxima expresión, por lo que es importante dar a conocer la labor desarrollada tanto en la Escuela de Lenguas de Victoria o en las Escuelas de Lenguas de la Comunidad, como la posibilidad de examinarse en una panoplia de lenguas mediante los exámenes CCAFL. Estos son, en nuestra opinión, productos exportables que merecen la atención de todos aquellos interesados en la diversidad cultural y lingüística.

A menudo la línea divisoria entre los derechos lingüísticos y la equidad social no es fácil de delimitar, pero no cabe duda de que la disponibilidad de fondos públicos para las LEDI en Australia supone un reconocimiento simbólico tanto de las lenguas en sí como de sus hablantes. Esto, curiosamente, suele aflorar especialmente en período electoral, cuando los partidos políticos publican información sobre cómo votar en unas 20 lenguas diferentes (Clyne, 2005). Sin embargo, una vez finalizado el período electoral, la cuestión lingüística pasa inmediatamente a un segundo plano en la agenda política. En el contexto europeo, la Comisión Europea encargó a un grupo de intelectuales coordinados por el escritor Amin Maalouf (2008) que reflexionara sobre el papel del multilingüismo en el fomento del diálogo intercultural. La propuesta de este grupo fue una *lengua personal adoptiva*, una lengua que fuese diferente de la de identidad y de la de comunicación internacional (en un intento de minar el papel cada vez más excluyente del inglés) y que debía incluir, entre otras, las lenguas de la población de origen inmigrante. La adopción de una lengua personal adoptiva ayudaría a que la población escolar de origen inmigrante se sintiera más incluida e ilusionada con el proyecto europeo. Sin duda, los tres ejemplos aquí presentados pueden resultar de gran ayuda para lograr este objetivo.

Confiamos en que este artículo ayude a desmontar algunas ideas preconcebidas sobre la imposibilidad e inviabilidad de fomentar las lenguas de las comunidades inmigrantes que viven entre nosotros. Aunque probablemente el problema de fondo no radique en esta cuestión, sino en un sistema educativo que parte de unos supuestos monolingües y monoculturales (Martín Rojo y Mijares, 2007) con el objetivo de

homogeneizar unas aulas cada vez más diversas en lo cultural y en lo lingüístico (García, Rubio y Bouachra, 2008), reflejo de las sociedades globalizadas en las que ineluctablemente nos ha tocado vivir.

Referencias bibliográficas

- CLYNE, M. (2005). *Australia's Language Potential*. Sídney: University of New South Wales Press.
- , HAJEK, J. Y KIPP, S. (2008). Tale of Two Multilingual Cities in a Multilingual Continent. *People and Place*, 16, 1-8.
- , ROSSI HUNT, C. Y ISAAKIDIS, T. (2004). Learning a Community Language as a Third Language. *The International Journal of Multilingualism*, 1, 33-52.
- CUMMINS, J. (2005). La utilización de la tecnología en aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües. En D. LASAGABASTER y J. M. SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori.
- GARCÍA, F. J., RUBIO, M. Y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- HERRIMAN, M. (1996). Language Policy in Australia. En M. HERRIMAN y B. BURNABY (Eds.), *Language Policies in English-Dominant Countries: Six Case Studies* (35-61). Clevedon: Multilingual Matters.
- LASAGABASTER, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, 337, 405-426.
- (2009). Multilingual Educational Systems: An Added Challenge for Immigrant Students. En J. MILLER, A. KOSTROGIZ y M. GEARON (Eds.), *Linguistically and Culturally Diverse Classrooms: New Dilemmas for Teachers* (18-35). Bristol: Búfalo; Toronto: Multilingual Matters.
- Y SIERRA, J. M. (Eds.). (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- LO BIANCO, J. (1987). *National Policy on Languages*. Commonwealth Department of Education. Canberra: AGPS.
- (2008). Language Policy and Education in Australia. En S. MAY y N. H. HORNBERGER (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (343-353). Vol. 4. *Language*

Policy and Political Issues in Education. New York: Springer Science; Business Media LLC.

MAALOUF, A. (Ed.). (2008). *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*. Bruselas: Comisión Europea.

MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L. (2007). «Solo en español». Una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe de los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.

MERCURIO, A. Y SCARINO, A. (2005). Heritage Languages at Upper Secondary Level in South Australia: A Struggle for Legitimacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8, 145-159.

SIMPSON, J. Y WIGGLESWORTH, G. (2008). *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*. London; New York: Continuum.

Fuentes electrónicas

ASOCIACIÓN DE ESCUELAS ÉTNICAS DE VICTORIA (2009). Recuperado de <http://www.communitylanguagesorg.au>

COMMUNITY LANGUAGES AUSTRALIA (2009). Recuperado de <http://www.communitylanguagesaustralia.org.au>

Dirección de contacto: David Lasagabaster Herrarte. Universidad del País Vasco. Facultad de Letras. Paseo de la Universidad, 5; 01006, Vitoria-Gasteiz, España. E-mail: david.lasagabaster@ehu.es