

Lasagabaster, David;Wigglesworth, Gillian  
Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia  
Cuadernos Interculturales, Vol. 7, Núm. 13, 2009, pp. 88-108  
Universidad de Valparaíso  
Chile

Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55212234007>

## Cuadernos Interculturales

*Cuadernos Interculturales*  
ISSN (Versión impresa): 0718-0586  
[cuadernos.interculturales@yahoo.es](mailto:cuadernos.interculturales@yahoo.es)  
Universidad de Valparaíso  
Chile

¿Cómo citar?

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista

## Multilingüismo, educación bilingüe, lenguas indígenas e inglés en Australia\*

### Multilingualism, bilingual education, indigenous languages and english in Australia

David Lasagabaster\*\*  
Gillian Wigglesworth\*\*\*

#### Resumen

En Australia la educación bilingüe en lenguas indígenas e inglés ha estado inexorablemente unida a la controversia. En este artículo se hace referencia a dos momentos de la historia reciente (1998 y 2008) que han supuesto dos grandes reveses para el normal desarrollo de los programas bilingües por motivos que poco o nada tienen que ver con razonamientos meramente educativos. A pesar de que existe numerosa evidencia empírica en lugares muy diversos del planeta que confirma que el aprendizaje en la lengua materna de los alumnos que no hablan la lengua dominante facilita el aprendizaje y que la educación bilingüe produce efectos positivos en el desarrollo cognitivo, los programas bilingües del Territorio del Norte (diseñados para niños indígenas que tienen lenguas indígenas como su lengua materna) se han visto debilitados por la falta de apoyo desde el ámbito político.

**Palabras clave:** educación bilingüe, lenguas indígenas, Australia, política lingüística, evaluación lingüística.

---

\* Recibido: octubre 2009. Aceptado: diciembre 2009.

Este estudio se enmarca dentro del proyecto de investigación titulado "El fomento del multilingüismo escolar" (MV-2008-2-26), proyecto dirigido por David Lasagabaster (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea) y financiado por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. El artículo ha sido posible gracias a la ayuda de investigación (DP0343189, 2003-2006) concedida por la Australian Research Council Discovery Grant a Gillian Wigglesworth (conjuntamente con Jane Simpson).

David Lasagabaster fue profesor visitante durante el año 2009 en la School of Languages and Linguistics de la Universidad de Melbourne, de la que la segunda autora de este artículo es directora. Toda correspondencia deberá ser remitida a Gillian Wigglesworth: The University of Melbourne, Arts Center Building, School of Languages and Linguistics, Parkville VIC 3010, Australia.

\*\* Universidad del País Vasco (Euskal Herriko Unibertsitatea). Correo electrónico: david.lasagabaster@ehu.es

\*\*\* Universidad de Melbourne, Australia. Correo electrónico: g.wigglesworth@unimelb.edu.au

## Abstract

In Australia, historically, bilingual education in Indigenous languages and English has been fraught with controversy. In this article we analyse the impact of events at two moments in time (1998 and 2008) on the development of existing bilingual programmes. As is often the case, the reasons that led to the resulting disadvantageous effects had little or even no connection with educational concerns. Although there is ample empirical evidence from diverse programmes across the world which clearly demonstrate that young children who do not speak the dominant language of the community learn best when taught through their mother tongue, and that bilingual education frequently yields positive cognitive effects, bilingual programs in the Northern Territory of Australia, designed for Indigenous children speaking mother tongue Indigenous languages, have suffered as a result of lack of support at the policy level.

**Key words:** bilingual education, indigenous languages, Australia, language policy, English, language assessment.

## 1) Introducción

A pesar de tratarse del sexto país más grande del mundo, la realidad australiana se caracteriza por el poco interés que despierta allende sus fronteras. Este enorme país (es más extenso que toda Europa occidental) está dividido en seis estados y dos territorios. Queensland, Nueva Gales del Sur, Victoria, Australia Occidental, Australia Meridional y Tasmania son los nombres de los seis estados, mientras que los segundos son el Territorio del Norte y el Territorio de la Capital Australiana (Canberra). La población indígena representa en la actualidad el 2,5% de la población (Wilson y Barnes, 2007). La presencia de la población indígena es muy desigual a lo largo y ancho de Australia, hasta el punto de que sólo constituyen el 0,6% de la población en el estado de Victoria, mientras que su presencia porcentual aumenta considerablemente en el Territorio del Norte, donde el 31,6% pertenece a este grupo. Éste se erige en el porcentaje más alto con respecto a la población total de todos los estados y territorios que conforman el país, ya que en el segundo estado donde cuentan con una mayor presencia porcentual es en Australia Occidental, donde sólo alcanzan a ser el 3,8% de la población.

El número de indígenas se vio drásticamente afectado por la llegada de los colonos blancos, que ejerció un pernicioso efecto no sólo desde un punto de vista demográfico, sino también cultural. Centrándonos en la cuestión lingüística, que es la que nos ocupa en este artículo, se estima que de unas 300 lenguas indígenas que existían en Australia antes de la llegada del hombre blanco (Walsh, 1997), tan sólo perviven en la actualidad aproximadamente una veintena. Pero estos son cálculos complicados, ya que una de las principales características de la población indígena australiana tenía que ver con su multilingüismo, ya que se trataba de hablantes que podían manejarse y comprender varias lenguas del entorno. De hecho, las comunidades más multilin-

gües de Australia se encuentran entre la población indígena que habita zonas remotas (Simpson, Caffery y McConvell, 2009).

Como viene siendo la norma habitual en estos casos, la población indígena incluyó a su repertorio multilingüe la lengua inglesa dominante, hasta el punto de que se crearon nuevas variedades criollas como el kriol, ampliamente hablada en el Territorio del Norte, donde, como ya se ha apuntado, se aglutina el mayor porcentaje de población indígena del país. La lengua kriol se creó como resultado del contacto entre la lengua inglesa hablada por los colonizadores europeos y las lenguas tradicionales de la población indígena, de manera que esta lengua pasó de ser un pidgin que servía de lengua franca a una lengua criolla cuando se convirtió en la lengua materna de parte de la población indígena. El resultado de la imposición del inglés es que surgen lenguas criollas basadas en el inglés como el kriol y la yumpla tok, o lengua mixtas en las que elementos de dos lenguas (habitualmente el kriol y una lengua tradicional) se combinan, como es el caso del kriol gurindji.

La implantación del kriol contribuyó poco a poco a la desaparición del multilingüismo entre algunos grupos indígenas (Harris, 2007). El peso de las lenguas criollas es tal que las dos lenguas que más extensamente se hablan en los hogares indígenas en la actualidad son el criollo del Estrecho de Torres y el kriol anteriormente citado, lenguas que cuentan con algo más de 6000 y 4000 hablantes respectivamente (Simpson y Wigglesworth, 2008). No obstante, es importante recalcar que se estima que más de 30.000 personas hablan regularmente en kriol. Por el contrario, las lenguas tradicionales indígenas continúan perdiendo presencia, de manera que ninguna de las más extendidas (arrernte, djambarrpuyngu, pitjantjatjara o warlpiri) es hablada por más de 3000 personas en casa de modo habitual.

Las potencias coloniales tradicionalmente han considerado que las lenguas indígenas son una barrera para el desarrollo y por ello, desde los primeros contactos, hicieron todo lo posible por poner en práctica políticas asimilacionistas que naturalmente incluían la lengua entre una de las cuestiones a asimilar. El hecho, además, de que hubiera una gran variedad de lenguas indígenas (al contrario de Nueva Zelanda/Aotearoa, donde sólo existe una lengua indígena principal) y una gran distancia tipológica entre las mismas, contribuyó sin duda al éxito de esta política lingüística de asimilación. McConvell y Thiederberger (2001) estiman que a finales del siglo pasado el descenso de la población indígena capaz de expresarse en una de sus lenguas había alcanzado el 90%, lo que da una clara idea del enorme calado del proceso de pérdida que se ha venido produciendo en los últimos tiempos.

La educación bilingüe se erigía así en el último bastión para la recuperación de las lenguas indígenas australianas. Sin embargo, intereses políticos han hecho naufragar los intentos de impulsar la recuperación y normalización de estas lenguas, cuestión que vamos a abordar en las siguientes secciones. En este artículo pretendemos dar a conocer esta realidad por tres motivos principales:

- a. Porque durante los últimos años han tenido lugar una serie de acontecimientos en relación con la educación bilingüe en lenguas indígenas de los que se sabe muy poco allende las fronteras australianas.

- b. Porque existen importantes paralelismos entre la realidad australiana y la de muchos países latinoamericanos donde existe una importante e histórica presencia de lenguas indígenas.
- c. Porque la gran mayoría de las publicaciones sobre este tema han aparecido en inglés, con lo que todas aquellas personas que no tengan acceso a las revistas o editoriales anglófonas, o que simplemente no puedan consultar estas obras por su falta de competencia lingüística en inglés, quedan excluidas como potenciales lectores.

Es por ello, que nuestro objetivo radica en dar a conocer el contexto australiano entre la amplísima audiencia de habla española que se puede sentir atraída e interesada por esta temática. Los retos a los que tienen que hacer frente las comunidades indígenas australianas, así como quienes trabajan con ellas, son muy similares a los que tienen que hacer frente comunidades indígenas a lo largo y ancho del planeta.

## 2) Educación bilingüe

El término educación bilingüe engloba una miríada de modelos diversos, por lo que la división en tres tipos principales que propone Baker (2006) resulta de gran ayuda cuando se trata de estudiar esta cuestión:

- I. Modelos de educación monolingüe para hablantes bilingües.
- II. Modelos débiles de educación bilingüe para hablantes bilingües.
- III. Modelos fuertes o intensivos de educación bilingüe para hablantes bilingües.

Los dos primeros modelos están diseñados para niños hablantes de una lengua minoritaria y tienen como objetivo su asimilación para que puedan incorporarse a la mayor brevedad al sistema educativo principal, que es monolingüe. El desarrollo de las lenguas maternas de los alumnos no es por tanto el objetivo principal de estos programas bilingües y, en el primero de los modelos, los progenitores se ven obligados a enviar a sus hijos a clases de la lengua materna bien después del horario escolar o durante los sábados. En los modelos monolingües de educación bilingüe (la etiqueta es ya una paradoja en sí misma) los alumnos se incorporan total o parcialmente a clases en la lengua mayoritaria, lengua en la que pueden recibir un mayor o menor apoyo.

En las formas débiles de educación bilingüe los niños comienzan la escuela con algún tipo de apoyo en su lengua materna, habitualmente por medio de asignaturas en las que la lengua minoritaria es utilizada como lengua de instrucción. Este tipo de programas varía tanto en relación con la cantidad del currículo que se imparte a través de la lengua materna de los alumnos, como con el tiempo (número de cursos escolares) durante el cual se mantiene su uso. Finalmente, en los programas bilingües denominados fuertes o intensivos, las dos lenguas se utilizan para la impartición de las diferentes asignaturas. La gran diferencia entre este último tipo de programa y los dos anteriores consiste en que los programas intensivos o fuertes promueven el bilingüismo aditivo,

es decir, el fomento del mantenimiento y desarrollo tanto de la L1 como de la L2, mientras que los otros dos programas buscan la asimilación y la integración de la población minoritaria en la lengua y la cultura de la mayoría (Bee Chin y Wigglesworth, 2008; Lasagabaster, 2001). En el caso de las lenguas indígenas australianas, son precisamente estos modelos encaminados a la asimilación los que, de manera destacada, han estado vigentes durante las tres últimas décadas.

En la gran mayoría de las comunidades indígenas que cuentan con centros educativos, éstos son de educación primaria, donde mayoritariamente estudian en inglés. Son muy escasas las comunidades que disfrutan del lujo de una escuela de secundaria, por lo que sus hijos tienen que acudir a centros privados, para los que suelen disfrutar de ayudas estatales, pero en los que la presencia de las lenguas y culturas indígenas varía ostensiblemente de una escuela a otra, pero en las que generalmente el tiempo dedicado a las mismas es muy reducido o simplemente nulo.

La práctica totalidad de los niños indígenas reciben su formación en inglés, incluso cuando llegan a la escuela sin el más mínimo conocimiento de esta lengua, que es el caso de la gran mayoría. A diferencia de lo que ocurre con gran parte de los alumnos que se incorporan al sistema educativo australiano con una lengua diferente al inglés, los niños indígenas no cuentan con ningún apoyo para aprender la lengua dominante ni de clases de inglés como L2. Tan sólo en el Territorio del Norte y en los estados de Australia Meridional y Occidental pueden disfrutar de la presencia de profesorado indígena que les ayuda a comprender las explicaciones en su lengua materna. Desgraciadamente, tal y como veremos a continuación, la educación bilingüe apoyada e impulsada desde las instituciones ha sido abandonada por las autoridades educativas, por lo que el cambio de código entre la escuela y el hogar ha sumido a muchos niños indígenas en problemas y en un escaso aprecio por la escuela (Hoogenraad, 2001; Simpson y Wigglesworth, 2008).

En 1972 el gobierno australiano declaró la necesidad de fomentar los programas bilingües en lenguas indígenas con el objetivo primordial de preservar estas lenguas y culturas (Rhydwen, 2007). Ya antes de esta fecha se habían establecido algunos centros bilingües en un número muy reducido de escuelas indígenas, como la Hermannsburg Lutheran Mission en el Territorio del Norte, en la que la instrucción se realizaba tanto en inglés como en arrente occidental (Black, 2007), o el exitoso programa en inglés y pitjantjatjara que existió desde 1940 hasta 1992 en Ernabella, Australia Meridional (Nicholls, 2005). Sin embargo, estos centros eran fruto de iniciativas aisladas que tenían como protagonistas a personas concretas, especialmente misioneros, y cuyos esfuerzos ya se habían desvanecido para principios de la década de los 70.

Entre la década de 1970 y la de 1980 se produjo un cambio importante en los objetivos planteados para los programas bilingües. En 1975 el Departamento de Educación del Gobierno Australiano proclamaba que uno de los objetivos fundamentales de estos programas consistía en ayudar a cada niño a creer en sí mismo y a sentirse orgulloso de su bagaje por medio del uso de las lenguas indígenas en la escuela y del estudio de la cultura indígena. En 1982 se produjo un cambio significativo, ya que el primer objetivo radicaba en desarrollar una competencia en inglés y matemáticas que les permitiera funcionar con normalidad en la sociedad australiana. Por lo tanto el discurso pasaba del mantenimiento de la lengua y cultura indígena a una transición en la que

un buen dominio la lengua inglesa se convertía en el objetivo primordial. Asimismo, mientras inicialmente se contrató a profesorado indígena que hablaba sus lenguas y que se formó para llevar a cabo su labor con éxito, durante las últimas dos décadas esta práctica ha caído en desuso, con lo que en la actualidad existe una escasez muy grande de profesores indígenas con formación que hablen las lenguas tradicionales.

El modesto apoyo gubernamental inicial se vio reforzado durante las décadas de 1980 y 1990, en las que se vivió un periodo de optimismo para las lenguas indígenas debido a un impulso que procedía tanto del propio gobierno australiano como de entidades internacionales. Fue entonces cuando se pusieron en marcha, de manera muy tímida, una serie de centros bilingües con el objetivo de fomentar el mantenimiento y resurgimiento de las lenguas indígenas australianas. A resultas de estas medidas impulsoras, se produjo una mayor concienciación sobre la cuestión indígena en todo el país que se vio reflejada no sólo en una mayor cobertura mediática, sino también en cuestiones más puntuales como una mayor presencia de la historia indígena en el currículo escolar (que hasta entonces había sido simplemente obviada). Asimismo, las comunidades indígenas eran animadas desde las altas instancias a participar en la educación de sus hijos, aunque el apoyo de las autoridades locales dejase en ocasiones que desear.

Esta corriente de reconocimiento tuvo reflejo en un aumento del número de proyectos de investigación que diferentes instituciones, pero principalmente las universidades del país, pusieron en marcha para conocer en mayor profundidad la situación de las lenguas indígenas. De este modo se pusieron en marcha programas estatales con el objetivo de apoyar dichas lenguas, a través por ejemplo de centros regionales de lenguas indígenas (*Regional Aboriginal Language Centres*) que eran gestionados por la propia población indígena.

Nicholls (2005) apunta tres razones fundamentales que sustentaron el deseo de las comunidades indígenas de mantener sus lenguas propias y, en consecuencia, los programas de educación bilingüe existentes:

- Razones de índole identitaria: entre las comunidades indígenas está muy arraigada la idea de que la lengua juega un papel fundamental en el proceso de formación de la identidad de los niños y en su socialización desde una perspectiva más amplia. La represión lingüística que históricamente han venido sufriendo en las escuelas y otras muchas esferas sociales controladas por los hablantes de inglés (que llegaba incluso al castigo físico por utilizar las lenguas indígenas en público), lejos de conseguir el objetivo buscado de asimilación, sólo han contribuido a la concienciación sobre la importancia de salvaguardar sus lenguas propias.
- Razones de índole educativa: existía un amplio acuerdo sobre la importancia de que los niños indígenas pudieran comenzar su escolarización en su propia lengua materna, de manera que el aprendizaje del inglés como L2 se viera reforzado por una buena base lingüística en sus lenguas propias. Se convino que la falta de reconocimiento de sus lenguas y el uso de una lengua desconocida sin la metodología y la formación del profesorado apropiadas únicamente puede conducir a pésimos resultados escolares.

- Razones relacionadas con los derechos humanos: la obligación de cursar estudios en inglés era considerada una violación de los derechos de los niños indígenas. La imposibilidad de poner en marcha programas bilingües representaba un retroceso enorme en las relaciones entre la población indígena y la no-indígena que retrotraía al periodo más lúgubre de la política de asimilación preponderante hasta entonces.

Este contexto social permitió que durante la década de 1990, el número de programas bilingües en inglés y lengua indígenas en el norte y el centro de Australia ascendiera a 33, tal y como se puede observar en la tabla 1.

*Tabla 1. Programas bilingües en marcha durante la década de 1990*

Estado/Territorio	Nº de escuelas	Sistema	Lenguas
Territorio del Norte	21	3 católicas y 18 gubernamentales	Burarra, Ndjébbana, Tiwi, Murrinh-Patha, Maung, Djambarrpuyngu, Gupapuyngu, Dhuwaya, Kriol, Warlpiri, Pitjantjatjara, Arrernte, Luritja, Pintupi
Australia Meridional	8	8 gubernamentales	Pitjantjatjara/ Yankunytjatjara
Australia Occidental	4	2 independientes y 2 católicas	Nyangumarta, Manjiljarra, Djaru, Kukatja

Fuente: Black (2007)

En la mayoría de estos programas la instrucción se inicia en la lengua materna de los alumnos para ir aumentando la presencia del inglés a medida que avanzan los cursos, que para 4º curso de primaria ya tiene una mayor presencia que las lenguas indígenas. A pesar de que estos programas obtuvieron resultados superiores a los obtenidos por medio de los programas de escolarización únicamente en inglés, las autoridades se decantaron por frenar no sólo su desarrollo, sino incluso su mantenimiento.

Dos fechas se pueden destacar como periodos en los que los ataques a la educación bilingüe fueron especialmente virulentos en Australia. El primero de ellos tuvo lugar en el año 1998 y el segundo en el año 2008, coincidiendo con el estudio NAPLAN<sup>4</sup>. A estos dos periodos y a las razones que motivaron estos ataques vamos a dedicar sendas secciones.

4 Acrónimo en inglés del "Programa de Evaluación Nacional". Para mayor información véase el subcapítulo N°4 de este trabajo. En Chile un instrumento equivalente de evaluación de la calidad de la enseñanza es el SIMCE.



### 3) 1998: una fecha ominosa para la educación bilingüe en Australia

El periodo de fomento e impulso de las lenguas y cultura indígenas se vio truncado a partir de finales de la década de 1990, cuando se comenzó a dismantlar el programa de educación bilingüe en lenguas indígenas que se había venido desarrollando en diversos estados y, sobre todo, en el Territorio del Norte. Se produjo un cambio de perspectiva sobre la educación bilingüe, de manera que se pasó a prestar más atención a la eficacia de promover la alfabetización en las lenguas indígenas y al efecto que esta práctica educativa ejercía en la alfabetización en inglés, al tiempo que la supervivencia lingüística y cultural pasaba claramente a un segundo plano.

A modo de ejemplo en las próximas líneas haremos referencia al caso de la lengua kriol. A pesar de tratarse de la segunda lengua indígena con mayor número de hablantes, desde la puesta en marcha de programas bilingües sólo ha habido una escuela de educación bilingüe en kriol en la localidad de Barunga (Territorio del Norte). Los hablantes de kriol nunca se identifican como krioles, sino según el nombre de su lengua tradicional, incluso cuando ya no hablan dicha lengua tradicional. Esta población escolar tiene en un alto porcentaje el kriol como L1 y todos los alumnos la tienen como lengua franca. Curiosamente, viven en lugares donde los programas de educación bilingüe en las lenguas tradicionales no han sido aceptados por las autoridades porque los niños ya no tienen estas lenguas como L1 (su lugar ha sido ocupado en muchos casos por el kriol). Tal y como apunta Rhydwen (2007) esto conlleva que a los niños indígenas se les priva del acceso a la enseñanza del inglés como L2 (habitualmente se les considera malos hablantes de inglés, pero no hablantes de inglés como L2), al tiempo que se les impide también el acceso a la enseñanza de la cultura indígena, en la creencia (¿o deberíamos decir asunción premeditada?) de que esta cultura ha desaparecido. A partir de mediados de 1980 el programa bilingüe de Barunga se ha visto negativamente afectado por los recurrentes cambios de profesorado y por la controversia sobre el estatus de la lengua kriol.

El 1 de diciembre de 1998 el gobierno del Territorio del Norte, donde se aglutinaba el mayor número de programas bilingües, decidió proceder a la clausura de los mismos tras la publicación de un informe (véase Nicholls, 2005) encargado por la administración con el objetivo de examinar los efectos de este tipo de educación. La decisión se adoptó tras el informe elaborado por cuatro personas que no tenían ninguna relación, por un lado, con las comunidades indígenas y, por otro, con la educación bilingüe (ninguno de ellos procedía del sector educativo). La razón esgrimida para dar por concluidos los programas bilingües fue que en los centros bilingües el estándar de inglés australiano alcanzado por el alumnado indígena era muy bajo cuando se comparaba con el del alumnado indígena que cursaba estudios en centros donde el inglés era la única lengua de instrucción (Nicholls, 2005).

Esta conclusión no vino sin embargo sustentada por ninguna evidencia que permitiera la comparación a la que se aludía, sino que se pretendió que se aceptara como un acto de fe. En ningún momento la administración hizo público estadística o estudio alguno que sustentara la afirmación de los supuestos peores resultados en inglés del alumnado matriculado en centros bilingües, hasta el punto de que cuando se instaba al ministro de educación a hacer públicos los supuestos datos que confirmaban lo acertado de la medida, éste declinaba hacer cualquier comentario adicional y, mucho menos,

a acceder a su publicación. Esta falta de transparencia sólo ayudó a incrementar el malestar, desazón, desconfianza y hastío de todas aquellas personas que durante años se habían involucrado de una u otra manera en los centros bilingües.

Nicholls, (2005), quien fuera directora de una escuela bilingüe, denuncia a este respecto como no existían resultados que sustentaran esta decisión y hace referencia a su propia experiencia. Esta autora apunta como en 1985 recabó el apoyo de la Comisión Australiana de la Investigación Educativa para poner en marcha durante un periodo continuado de 10 años un proyecto de evaluación independiente de los resultados obtenidos en la escuela de Lajamanu en la que era directora. Para su sorpresa, cuando procedió a solicitar el permiso oficial para la implementación del proyecto al Departamento de Educación del Territorio del Norte, la respuesta fue negativa y se perdió la oportunidad de llevar a cabo un estudio longitudinal serio que permitiera esclarecer los resultados de este tipo de programas bilingües.

Esta autora también señala que ninguna de los programas bilingües tuvo la posibilidad de embarcarse en una evaluación independiente a largo plazo y que las únicas evaluaciones realizadas en el periodo que abarca de 1972 a 1998 fueron realizadas por el Departamento de Educación y nunca vieron la luz. Además estos tests se realizaron (y continúan realizándose) únicamente en inglés (Nicholls, 2005: 162).

Afortunadamente esta ola contraria a la educación bilingüe se encontró con un dique en forma de informe en el denominado "Collins Report" (Collins, 1999), un informe impulsado por el gobierno australiano que supuso un freno a los ataques al constatar el alto apoyo que estos programas recibían en las comunidades indígenas y que promulgaba el mantenimiento de esta práctica educativa. En el mismo se abogaba por incentivar investigaciones de calidad que se centraran tanto en el desarrollo de una pedagogía adecuada a este particular contexto, como en los resultados académicos. Se reconocía además las muchas lagunas existentes en la formación del profesorado indígena y no-indígena.

A continuación analizaremos el segundo periodo y el estudio NAPLAN en mayor profundidad, ya que se trata de un momento más cercano en el tiempo y su influencia en la actualidad en la realidad de los programas bilingües es por ende también mayor.

#### 4) El estudio NAPLAN (2008): un instrumento de doble filo

En 2003 el Consejo del Ministerio de Educación, Empleo, Formación y Asuntos Juveniles (MCEETYA, 2008) decidió crear una serie de tests que permitieran la comparación de los resultados obtenidos por el alumnado australiano de los cursos de 3º (8-9 años), 5º (10-11 años), 7º (12-13 años) y 9º (14-15 años) independientemente del estado en el que cursaran sus estudios. Este primer programa de evaluación nacional (conocido como NAPLAN en su acrónimo inglés) tuvo lugar en el año 2008 y contó con la participación de más de un millón de estudiantes, lo que lo convirtió en un hito, ya que fue la primera vez en que se evaluaron la comprensión lectora, la producción escrita, las convenciones lingüísticas (ortografía, gramática y puntuación) y el cálculo aritmético utilizando el mismo test; hasta entonces los distintos estados y territorios habían venido recurriendo

a diferentes tests, lo que imposibilitaba los estudios comparativos. El uso de la misma batería de pruebas permitió superar esta problemática y que los estudiantes pudieran ser comparados con respecto a la media nacional independientemente de su lugar de residencia. La lengua en la que se realizaron las pruebas fue el inglés y ésta fue además la única lengua evaluada, a pesar de que algunas voces solicitaron que también se evaluaran las lenguas indígenas (Marika, 1998).

Los resultados del estudio NAPLAN vieron la luz el 12 de septiembre de 2008. En la tabla 2 se pueden observar los resultados obtenidos por el alumnado indígena y el no-indígena en cada uno de los cuatros cursos escolares analizados y en las diferentes pruebas realizadas.

*Tabla 2. Logro en cada una de las pruebas del NAPLAN 2008*

3 <sup>er</sup> curso (8-9 años)					
	Lectura	Escritura	Ortografía	Gramática/ puntuación	Cálculo aritmético
<b>Alumnado indígena</b>	313,7	339,3	319,6	305,5	327,6
<b>Alumnado no-indígena</b>	405,0	418,2	403,8	408,4	400,5
5 <sup>o</sup> curso (10-11 años)					
	Lectura	Escritura	Ortografía	Gramática/ puntuación	Cálculo aritmético
<b>Alumnado indígena</b>	403,4	411,2	417,1	402,4	408,0
<b>Alumnado no-indígena</b>	488,7	490,6	487,4	501,2	479,5
7 <sup>o</sup> curso (12-13 años)					
	Lectura	Escritura	Ortografía	Gramática/ puntuación	Cálculo aritmético
<b>Alumnado indígena</b>	466,5	455,9	474,0	446,3	476,2
<b>Alumnado no-indígena</b>	540,2	537,9	542,2	533,4	548,6
9 <sup>o</sup> curso (14-15 años)					
	Lectura	Escritura	Ortografía	Gramática/ puntuación	Cálculo aritmético
<b>Alumnado indígena</b>	513,8	491,3	514,6	494,7	515,1
<b>Alumnado no-indígena</b>	581,3	573,6	580,2	573,0	585,7

Los resultados obtenidos en las cinco pruebas realizadas no dejan lugar a dudas sobre las diferencias sustanciales que se produjeron entre el alumnado indígena y el no-indígena, siempre a favor del segundo; y esto fue así en los cuatro cursos sometidos a estudio. Si tomamos por ejemplo la prueba de escritura, se observa que en el 3<sup>er</sup> curso

el alumnado indígena obtiene 79 puntos menos de media, 78 menos en 5° y 82 menos tanto en 7° como en 9°. Además, estas diferencias se constataron en todas las provincias y territorios, pero éstas fueron especialmente llamativas al examinar los resultados en el Territorio del Norte, donde se aglutina el mayor porcentaje de población indígena. Así, en la prueba de lectura del 7° curso la diferencia entre el alumnado indígena y el no-indígena alcanza una cifra espectacularmente destacable, en concreto 145 puntos. En este territorio el alumnado indígena obtuvo los resultados más bajos de todo el país en todas las pruebas y en todos los estados y territorios (Queensland es el único estado que se aproximó a las bajas puntuaciones logradas en el Territorio del Norte).

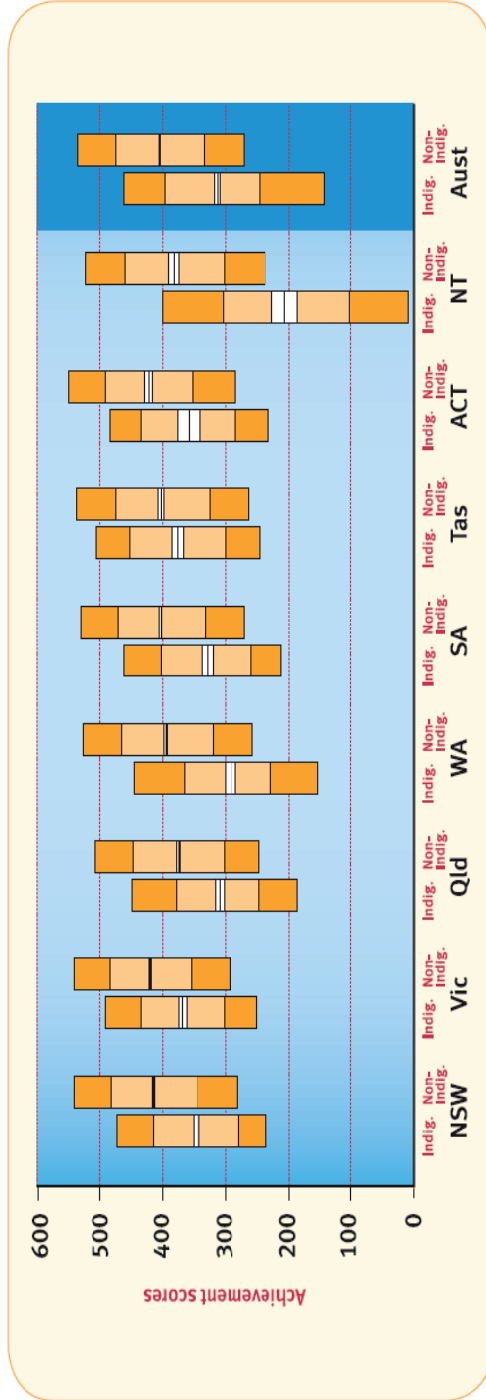
La figura 1 muestra de una manera muy gráfica estas diferencias en la prueba de lectura de 3°. La barra vertical indica en su línea inferior el percentil del 5%, es decir, la puntuación por debajo de la cual se encuentra el 5% de los peores resultados. Ese primer grupo de color de la barra abarca los percentiles del 5% al 20% y el superior del 80% al 95%. La línea que aparece en el centro de la barra es la puntuación media, y las líneas inmediatamente encima y debajo, el intervalo de confianza. La figura 1 muestra como la barra de la población indígena en el Territorio del Norte (NT) es la más larga, lo que indica una mayor variabilidad que en el resto de estados, al tiempo que es la que muestra las puntuaciones más bajas, por lo que la línea que indica el percentil del 5% aparece claramente diferenciada al fondo de la gráfica.

La comparativa global de los resultados obtenidos en los cuatro cursos evaluados refleja un progresivo descenso en las diferencias existentes en las puntuaciones logradas por el alumnado indígena y el no-indígena en las pruebas de lectura, ortografía, gramática y puntuación, mientras que las diferencias en las pruebas de cálculo aritmético se mantienen constantes. Sin embargo, la fractura en las pruebas de producción escrita se ve exacerbada año a año. Asimismo, otro dato a tener en cuenta es que el porcentaje de participación del alumnado indígena disminuye a medida que se avanza en la escalera educativa.

Estos resultados bastaron al gobierno federal para decidir la eliminación de los programas bilingües en los que las lenguas indígenas tenían presencia en las escuelas australianas. Esta fue sin duda una decisión muy criticable, ya que en este análisis gubernamental se soslayaron variables tan decisivas como el estatus sociocultural, el estatus socioeconómico o el entorno. Esta última variable aparecía dividida en cuatro categorías: ciudades, pueblos, zonas remotas y zonas muy remotas. Cuando las tres variables citadas anteriormente se analizaron independientemente, se observó que todas ellas ejercían un efecto muy significativo en los resultados, de manera que cuanto más alto era el estatus sociocultural y socioeconómico de las familias, y si éstas vivían en ciudades o en pueblos (en este orden), los resultados eran consistentemente mejores.

Puesto que la población indígena vive en un porcentaje mucho más alto que la población no-indígena en zonas remotas o muy remotas, y además su estatus sociocultural y socioeconómico es más bajo, la comparativa en términos absolutos carece de toda lógica. Esos pobres resultados entre el alumnado indígena condujeron a que inmediatamente se asociara educación bilingüe con impedimento para el normal desarrollo cognitivo y del aprendizaje de la lengua inglesa. O esta interpretación sesgada de los resultados fue precisamente el objetivo que se buscaba, es decir, una visión desfavorable sobre los efectos de la educación bilingüe en lenguas indígenas. Además, lo

Figura 1. Resultados en la prueba de lectura por estado/territorio



Fuente: MCEETYA (2008: 8)

NSW= Nueva Gales del Sur; Vic= Victoria; Qld= Queensland; WA= Australia Occidental; SA= Australia Meridional; Tas= Tasmania; ACT= Territorio de la Capital Australiana (Canberra); NT= Territorio del Norte; Aust=Australia (total).

natural hubiese sido seleccionar una submuestra con los estudiantes que siguen un modelo educativo bilingüe, para poder realmente determinar los efectos de este tipo de educación, ya que de lo contrario sus resultados se difuminan por el peso de los mucho más numerosos alumnos indígenas que no cursan sus estudios en un centro educativo bilingüe. Tampoco se tuvo en cuenta que en esta comparativa (indígena versus no-indígena) se está comparando alumnado para quienes esta lengua representa su L2 (o L3, etc.) con alumnado que tiene el inglés como L1.

El que la evaluación se realizara en inglés conlleva asimismo que los alumnos indígenas que participan en programas bilingües y que reciben su instrucción en su lengua propia, tengan que completar las pruebas en una lengua con la que no mantienen un contacto regular hasta el quinto curso, cuando el inglés se convierte en la lengua de instrucción. En el caso de los alumnos de 5º, supone prácticamente el mismo *hándicap*, ya que a la hora de realizar las pruebas tan sólo llevaban unos meses con el inglés como lengua de instrucción. Para analizar en profundidad el desarrollo lingüístico de estos escolares son imprescindibles evaluaciones longitudinales que permitan examinar minuciosamente su evolución lingüística.

Otra cuestión a tener en cuenta está relacionada con los instrumentos de evaluación utilizados. Wigglesworth y Simpson (2009) analizaron en detalle los instrumentos utilizados en las pruebas piloto (ya que los definitivos no estaban disponibles a la sazón) y concluyeron que los mismos resultan familiares a los niños que viven en las ciudades, pero no así a quienes habitan en aldeas remotas. Estas autoras denuncian que es importante considerar que el conocimiento cultural de los niños que habitan en zonas remotas es diferente del resto de la población escolar. Su argumentación la sustentan a modo de ejemplo en el análisis del test de lectura utilizado en el curso 3º, en el que los examinados tienen que responder a una serie de preguntas en formato de elección múltiple sobre un texto referente a una película que se va a estrenar en el cine. Wigglesworth y Simpson señalan que este es un contexto lejano para el alumnado indígena, ya que las salas de cine son inexistentes en sus poblados, con lo que este tipo de material de promoción y su lenguaje específico les resulta desconocido.

Tras analizar los diferentes tests de la batería que constituye el NAPLAN concluyen que los mismos no son familiares para el alumnado indígena y que la inferencia del significado de las palabras y construcciones sintácticas desconocidas sólo es posible si se les proporciona un contexto cultural familiar. Se trata por tanto de pruebas elaboradas para evaluar la competencia lingüística en inglés de hablantes nativos de esta lengua, pero no concebidas para evaluar a hablantes de inglés como segunda lengua, como es el caso de la población escolar indígena.

En resumen, el estudio NAPLAN vino a confirmar tres cuestiones que ya estaban en la mente de todos: a) que los niños indígenas no alcanzan un estándar aceptable en alfabetización y cálculo aritmético; b) que estas diferencias se incrementaban en el Territorio del Norte; c) que los niños indígenas que viven en aldeas remotas obtienen resultados aún más bajos. El estudio recibió una amplia cobertura mediática y la ministra de educación del territorio más afectado, Marion Scrymgour, se vio en la necesidad de tomar rápidamente la iniciativa, antes de que se comenzaran a escuchar las primeras voces contra la falta de implicación y de apoyo económico de la administración con respecto al alumnado indígena. Para hacer frente a esta reacción, la ministra, que equi-

vocadamente había previsto una mejora de los resultados de esta parte de la población escolar, anunció la contratación de 200 profesores más destinados a las escuelas más remotas y un plan de trabajo conjunto con las comunidades donde se encontraban localizados dichos centros (Simpson, Caffery y McConvell, 2009).

En una reacción poco sopesada, al poco tiempo de sacar a la luz este estudio Scrymgour decidió dar un giro total a su política educativa y se decantó por la abolición de los programas bilingües y la implantación de un modelo en el que el inglés sería la única lengua de instrucción, por lo que las cuatro primeras horas de clase de cada día se impartirían en inglés. El plan no sólo pecaba de apresurado y de haberse diseñado sin consultar a los centros afectados, sino también de falta de concreción y propuestas claras para superar el problema. Tampoco se mostró el más mínimo atisbo de interés en analizar si los programas bilingües en marcha estaban funcionando, o en detectar los problemas que pudieran impedir su satisfactorio funcionamiento. Esta situación exacerbó los ánimos y produjo muchas reacciones contrarias a tan arbitraria y apresurada decisión.

Esta oleada de descontento y la crítica de parte de sus colegas en el resto del país hicieron recapacitar a la ministra, de manera que en diciembre de 2008 decidió establecer un periodo de transición de un año antes de poner en marcha su plan de imposición del inglés y desaparición de los programas bilingües. Esta decisión fue acogida como una muestra indubitada de que la implantación de su plan llevaría más tiempo de lo esperado. Sin embargo, para enero de 2009 la página sobre educación bilingüe del departamento de educación del Territorio del Norte ya había desaparecido. Simpson, Caffery y McConvell (2009) destacan que el 9 de febrero de 2009 la ministra Marion Scrymgour dimitió como ministra de educación, aunque el desmantelamiento de los programas bilingües siguió su curso. El 1 de junio de 2009 Scrymgour reconoció públicamente su error y renegó de su postura contraria a la educación bilingüe. Dos días más tarde se dio de baja de su partido político.

Antes de terminar nos gustaría apuntar que esta sección la hemos titulado "El estudio NAPLAN: una herramienta de doble filo", debido a que, a las ventajas inherentes a la utilización de los mismos instrumentos de evaluación en todo el país, vino asociado el efecto colateral de desprestigio de la educación bilingüe en lenguas indígenas (que no en lenguas internacionales). Tal y como apuntan McNamara y Roeber (2006), es primordial ser muy conscientes de la dimensión social de los tests, para lo que es fundamental no perder de vista los posibles sesgos de los que puede pecar este tipo de pruebas. Parece obvio que en el caso de NAPLAN, esta recomendación de los expertos en evaluación no se tuvo en cuenta.

## **5) El efecto pernicioso de la educación únicamente en inglés (English-only)**

Los resultados del estudio NAPLAN, con su perspectiva inicua, su indudable sesgo y sus conspicuas debilidades e incorrecciones, pretendían servir de evidencia empírica para indicar que los estudiantes indígenas obtienen peores resultados académicos en los

programas bilingües. En esta sección, por el contrario, haremos brevemente referencia a un estudio de Moses y Wigglesworth (2008) que demuestra por qué este alumnado no obtiene réditos de los modelos de enseñanza en los que la lengua de instrucción es únicamente el inglés. La finalidad es tratar de demostrar que la sustitución de los programas bilingües por programas sólo en inglés no es la solución. Al contrario, existe evidencia que confirma que sólo contribuye a aumentar el fracaso escolar.

Moses y Wigglesworth estudiaron las prácticas discursivas que caracterizan una clase de una escuela indígena en la que el inglés era la única lengua de instrucción (conocidas como English-only aboriginal classrooms), a pesar de que los únicos hablantes de inglés del pueblo donde se encontraba la escuela analizada eran la propia profesora y los dueños de una granja de vacas. En estos centros no se proporciona ningún tipo de enseñanza del inglés como segunda lengua ni el profesorado ha sido formado para la enseñanza de esta lengua a alumnos que no la tienen como L1. Por el contrario, sí que existe profesorado de apoyo indígena que es competente en las lenguas vernáculas y cuyo principal quehacer consiste en ayudar al alumnado indígena a comprender el discurso del profesor no-indígena. Sin embargo, en muchas ocasiones su conocimiento del inglés es tan bajo como el de sus alumnos y normalmente carecen de formación, por lo que su apoyo real queda a menudo difuminado.

El uso exclusivo del inglés conduce a una situación en la que el alumnado indígena apenas participa y donde las oportunidades de expresar sus conocimientos son muy escasas. Como es habitual en este tipo de escuelas, la profesora tan sólo contaba con un año de experiencia, no había tenido contacto anterior con población indígena y no había recibido ninguna formación en la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas ni tenía ninguna experiencia formativa en enseñanza intercultural. Eso sí, antes de comenzar a desempeñar su labor en esta escuela había recibido un curso de formación sobre culturas y lenguas indígenas de medio día de duración.

Las observaciones realizadas constatan la falta de participación de los niños y como éstos se sienten extraños, ya que su profesora no tiene en cuenta que sus alumnos han tenido muy pocas oportunidades de escuchar inglés y que ésta es su L2. La profesora se muestra asimismo incapaz no sólo de acomodar su producción a las necesidades de sus alumnos, sino también de negociar un modelo de interacción apropiado, lo que amputa las posibilidades de que su alumnado desarrolle y fortalezca sus habilidades lingüísticas. Reconoce que la interacción no funciona, pero se siente incapaz de corregir esta situación.

La interacción que tiene lugar fuerza a los niños a abandonar sus pautas habituales de comportamiento y el que la clase esté continuamente centrada en el profesor sólo contribuye a su desconcierto. Los niños son obligados a levantarse y producir algún enunciado, algo que les cohibe especialmente y sólo contribuye a que se sientan fuera de lugar y desmotivados. Este alumnado necesita de una metodología que impulse el aprendizaje autónomo, reconociendo su capacidad de aprendizaje sin necesidad de una instrucción verbal constante y en la que se siga un modelo del profesor como fuente de conocimiento que genera preguntas cuyas respuestas parecen obvias incluso antes de ser enunciadas.

El profesorado debe ser igualmente consciente de que hay importantes diferencias de lengua, cultura y pautas de comportamiento entre los diferentes grupos indíge-



nas, en clases en las que la presencia de alumnos de diferentes edades es la norma. En opinión de Wigglesworth y Moses es en este contexto donde los profesores de apoyo indígenas contribuyen sobremanera al buen desarrollo de la clase, ya que se convierten en el puente que ayuda a transitar entre el mundo indígena y el no-indígena. El resultado de esta situación es que la clase impartida en inglés constituye un rotundo fracaso.

Simpson, Caffery y McConvell (2009) dan cuenta de otro caso que viene a confirmar el impacto negativo de la implantación de una modelo únicamente en inglés en las comunidades indígenas. En el estado de Australia Meridional las comunidades pitjantjatjara habían disfrutado de programas de educación bilingüe desde el año 1937. Sin embargo, en los primeros años de la década de 1990 las propias comunidades decidieron abandonar la enseñanza bilingüe y comenzar nuevamente a impartir la docencia única y exclusivamente en inglés. La razón esgrimida era que los niños indígenas necesitaban aprender inglés. Sin embargo, en 2006 la directora del comité educativo de la comunidad pitjantjatjara, que era profesora indígena, solicitó permiso para volver a instaurar los programas de educación bilingüe, ya que habían constatado que los resultados en alfabetización y cálculo aritmético habían sido mejores durante los años en los que el programa bilingüe había estado en marcha. Esta percepción era también compartida por los progenitores indígenas, quienes habían disfrutado de los programas bilingües y se venían quejando de que las habilidades escolares de sus hijos eran más bajas que las suyas.

Para finalizar con esta sección vamos a abordar un mito sobre la población indígena muy extendido en las escuelas de enseñanza sólo en inglés y que tiene que ver con el uso de las preguntas. Durante mucho tiempo ha estado instalada en el mundo de la educación la idea de que los niños indígenas fracasaban en el colegio por el conflicto que se produce entre su(s) lengua(s), su cultura y el aprendizaje. Moses y Yallop (2008) apuntan que investigaciones realizadas en los años 1970 y 1980 parecen indicar que el problema radicaba en que la población indígena hace un uso escaso de las preguntas y que no las utilizan como instrumento de aprendizaje. Para su estudio estos autores se centraron en cuatro niños de entre 2 años y 6 meses y 4 años y 7 meses que fueron grabados durante tres años mientras mantenían conversaciones con sus madres, diálogos en los que también participaban ocasionalmente otros miembros de la familia. Las sesiones estaban organizadas en torno a actividades basadas en juguetes y libros provistos para la ocasión.

Los resultados confirman que los niños están acostumbrados a desenvolverse por medio de rutinas que implican preguntas y respuestas, lo que les debería servir para cuando estas rutinas se utilizan en la escuela. Sus interlocutores les lanzan preguntas, están habituados a las preguntas de las demostraciones y a las que surgen durante los juegos, comprenden las preguntas más compleja (como las que comienzan con: ¿por qué?), y son conscientes de que después de toda pregunta se espera una respuesta. Sin embargo, cuando se incorporan a la escuela son muy reacios a participar en la rutina pregunta-respuesta. La razón de fondo no es por tanto que desconocen lo que una pregunta conlleva, sino simplemente que el inglés estándar utilizado en la escuela les resulta lejano y, en la mayoría de las ocasiones, incomprensible.

## 6) Conclusiones

La educación bilingüe entre la comunidad indígena australiana es fuente de constante controversia. En este artículo hemos hecho referencia a dos momentos claves que han contribuido decididamente a desprestigiar y a minar la labor realizada durante décadas a favor de los programas bilingües en lenguas indígenas. Sin embargo, entre ambos momentos hay diferencias sustanciales. En 1998 el deseo de respetar los deseos y derechos de las comunidades indígenas, así como de mantener sus lenguas como camino a la reconciliación tuvieron un mayor peso, mientras que en 2008 las cuestiones puramente educativas primaron sobre cualquier otra consideración. Como ya se ha apuntado, en este último caso la posibilidad de contar con resultados a escala nacional se convirtió en una estocada demasiado profunda que puede terminar por desangrar de modo irreparable los programas bilingües.

El 12 de febrero de 2008 el actual Primer Ministro australiano, Kevin Rudd, en una intervención histórica, pidió perdón a la denominada generación robada o *stolen generation* por separar a los hijos de sus padres, en una estrategia de asimilación blanca durante uno de los periodos más infames de la historia del país. En la declaración se reconocían por primera vez de forma oficial los errores del pasado y las injusticias que a lo largo de los años se han inflingido a la población indígena. Asimismo, se abogaba por luchar con determinación para acabar con las diferencias existentes entre la población indígena y la no indígena en expectativa de vida, logro educativo y oportunidades económicas. En opinión de Simpson, Caffery y McConvell (2007), esta declaración ha podido contribuir a que el deseo de reconciliación ya se haya visto satisfecho a los ojos de parte de la población, al menos a nivel simbólico. Asimismo, estos autores destacan que el hecho de que la ministra que puso fin a los programas bilingües fuera una mujer indígena orgullosa de sus orígenes, refleja la complejidad de este debate, que no se puede abordar únicamente en términos de respeto o falta de respeto hacia la identidad y el bagaje cultural indígena.

Curiosamente, mientras en la actualidad el gobierno impulsa el aprendizaje de lenguas extranjeras con presencia en la esfera internacional, como claramente reflejan los 62 millones de dólares australianos invertidos en el denominado plan para el fomento de lenguas asiáticas (Gordon, 2009), las lenguas indígenas australianas parecen no disfrutar del mismo beneplácito. Desde la llegada de los colonizadores, la diversidad lingüística de la población indígena ha sido considerada como un impedimento en la imposición del inglés como lengua primordial por unos gobernantes que tradicionalmente han compartido un monolingüismo exacerbado (Clyne, 2007) y han obviado la rotundidad de la evidencia empírica en la que se sustentan los beneficios atribuidos a la educación bilingüe. Desde las esferas gubernamentales, en demasiadas ocasiones la imagen que se desea transmitir es que el mantenimiento de las lenguas indígenas es equivalente a atraso y a mantenimiento de esta parte de la población en una situación de desventaja social con respecto a quienes son escolarizados en inglés. A esto se añade que, hasta fechas muy recientes, el sistema educativo australiano se ha caracterizado históricamente por el deseo de mantenerse monolingüe en inglés (Lo Bianco, 2007).

El principal escollo en la actualidad está representado por la falta de capacitación del alumnado indígena tanto en sus lenguas propias como en inglés, lo que les imposi-

bilita alcanzar los niveles umbrales (Cummins, 2002) que comportan los beneficios cognitivos inherentes a una situación de bilingüismo aditivo. El resultado del sistema actual es que muchos alumnos indígenas fracasan estrepitosamente en la escuela. Son pocos los que desarrollan habilidades académicas más allá de las equivalentes al tercer o cuarto curso de la educación primaria y su competencia en inglés está muy por debajo de la media nacional, tal y como se aprecia en el estudio NAPLAN al que nos referíamos anteriormente. Las razones para explicar estos resultados son múltiples y muy diversas e incluyen cuestiones como los altos índices de absentismo, bajo estatus socioeconómico y sociocultural, pobreza y todos los problemas inherentes a esta condición (problemas de salud, de vivienda, de discriminación social, etc.), el shock que supone el cambio de la lengua y la cultura del hogar a la lengua y cultura de la escuela, la falta de profesorado adecuadamente formado en los centros educativos indígenas, movilidad alta de dicho profesorado y un currículo inadecuado, por citar únicamente algunas de las más destacadas. Los medios de comunicación también han tenido su papel a la hora de “perpetuar el mito monolingüe” (Simpson, Caffery y McConvell, 2009: 36), según el cual la educación bilingüe supone un obstáculo para la adecuada adquisición del inglés.

En la actualidad existen algunas iniciativas con un valor marcadamente simbólico que no dejan de ser paradójicas teniendo en cuenta lo anterior, tales como la puesta en marcha por un instituto de educación secundaria en Sidney (Mercer, 2009) denominado Chifley College, en el que se ha comenzado recientemente a impartir clases de dharug. Ésta es una lengua extinta que se hablaba en la región de Sidney antes de la llegada de los colonos británicos en 1788. Los estudiantes que participan en esta experiencia son tanto indígenas (20%), como no-indígenas o incluso provenientes de otros continentes (en concreto África) o de otros países oceánicos (de las islas del Pacífico sur). El objetivo principal consistiría en dar a conocer en mayor profundidad la riqueza histórica y cultural de Australia, al tiempo que se pretende finiquitar con estereotipos sobre el carácter primitivo y la sencillez de las lenguas indígenas, algo muy alejado de la realidad.

Las razones que explican los malos resultados del alumnado indígena son muchas. Uno de los principales mitos que ha sido aceptado hasta muy recientemente tiene que ver con la supuesta incapacidad de los niños indígenas para participar activamente en las rutinas pregunta-respuesta. Moses y Yallop (2008), sin embargo, concluyen que el uso de las preguntas entre los hablantes indígenas es mucho más complejo de lo asumido en estudios anteriores y, apoyándose en sus datos, afirman que esta creencia está muy alejada de la realidad. Así, estos autores achacan la reluctancia de los niños indígenas a preguntar en clase, no a su falta de costumbre, sino a su desconocimiento de la lengua de la escuela, lo que les inhibe e impide que puedan ser más activos ante el temor de quedar en mal lugar antes sus compañeros de clase.

Hay que tener en cuenta además que muchos de los profesores que imparten clases en las comunidades indígenas son recién graduados que cubren estos puestos en busca de la experiencia que les permita en el futuro acudir a los concursos de traslado con experiencia, lo que les facilitará el acceso a puestos más apetecibles en los grandes núcleos urbanos. Es por ello que suelen ser profesores con escasa experiencia, que nunca antes han tenido contacto con niños indígenas y que no han recibido ninguna formación sobre la enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas. La respuesta del profesor ante el silencio del alumno indígena puede en consecuencia no ser la

adecuada en la mayoría de las ocasiones. La conclusión sería por tanto que el problema no está tanto en el desconocimiento de los niños, sino en la inadecuada preparación y experiencia de quienes tienen que fomentar e impulsar su participación en clase.

La tendencia actual es que el conocimiento de las lenguas indígenas vaya estrechamente relacionado con la edad de la población, de manera que los más jóvenes son los menos proclives a hablarlas (Simpson y Wigglesworth, 2008; Robinson *et al.*, 2008), lo que denota un claro ejemplo del peligro de desaparición al que se ven sometidas muchas de ellas. De no mediar programas bilingües que cuenten con un apoyo decidido de la administración, medios adecuados y profesorado estable y adecuadamente formado para hacer frente a las necesidades de este modelo educativo, el futuro de las lenguas indígenas australianas es simplemente desolador. Ejemplos de escuelas como la de Ngukurr en el Territorio del Norte (Rhydwen, 2007), donde la incorporación de profesorado indígena ha ayudado a reducir drásticamente las altas tasas de absentismo escolar, son una muestra fehaciente de la importancia de incorporar a la propia comunidad en la escuela, no sólo como agentes participativos (en el consejo escolar, por ejemplo), sino también como agentes activos (es decir, como profesores del centro). Cuando se estimula la implicación de la comunidad local y se impulsa su participación, los resultados mejoran de modo significativo.

La imposibilidad de mantener y fomentar los programas de educación bilingüe se está convirtiendo en una guadaña que corta la posibilidad de que la hierba lingüística y cultural indígena crezca, ya que al impedirse la transmisión de esta cultura milenaria se está rompiendo la cadena de transmisión intergeneracional del conocimiento y tradiciones indígenas. Las autoridades australianas deben ser conscientes de la amputación que esto supone para el acervo cultural no sólo australiano, sino también mundial.

Hoy día, sin embargo, el mantenimiento de las lenguas indígenas está estrechamente ligado a la mejora de los resultados escolares. Evidencia empírica obtenida en contextos muy diversos no deja lugar a dudas con respecto a que los niños que son obligados a aprender la lengua dominante y son educados únicamente en dicha lengua se encuentran en una situación de desventaja, la cual se ve agravada en el caso de comunidades remotas como las de los indígenas australianos, quienes tienen muy pocas posibilidades de mantener contacto con la lengua dominante. Por ello, en muchos lugares del mundo se ha optado por la puesta en marcha de programas bilingües que ayuden a paliar los perniciosos efectos de este tipo de situaciones y cuyos resultados han dejado patente la viabilidad de los mismos y sus beneficiosos efectos (Baker, 2006; Cummins, 2002; Lasagabaster, 1997; Simpson, Caffery y McConvell, 2009). La educación bilingüe, siempre naturalmente que se cuente con las condiciones y los medios necesarios para su correcta puesta en marcha, no sólo comporta el mantenimiento e impulso de las lenguas minoritarias o indígenas, sino que en contextos aditivos de aprendizaje está sobradamente demostrado que contribuye a mejorar los resultados escolares y la competencia lingüística tanto en la L1 como en la L2. Sólo aquéllos que no quieren ver (y la sabiduría popular recalca que no hay más ciego que quien no quiere ver) pueden negar la abrumadora evidencia empírica existente a este respecto. En la tan cacareada sociedad del conocimiento, las decisiones carentes de rigor científico tomadas desde las altas esferas gubernamentales deberían ser simplemente recuerdos del pasado. Desgraciadamente, la realidad nos demuestra que estamos lejos de este ideal.

## 7) Referencias bibliográficas

- Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon/Nueva York: Multilingual Matters. Cuarta edición.
- Bee Chin, Ng y Gillian Wigglesworth (2007): *Bilingualism. An Advanced Resource Book*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Black, Paul (2007): "New uses for old languages". En: Michael Walsh y Colin Yallop (eds.), *Language and Culture in Aboriginal Australia*, pp.207-223. Canberra: Aboriginal Studies Press. Tercera Edición.
- Clyne, Michael (2007): "Are we making a difference? On the social responsibility and the impact of the linguist/applied linguist in Australia". *Australian Review of Applied Linguistics*, vol.30, Nº1, pp.1-14. Clayton (Victoria)-Australia: Roland Sussex.
- Collins, Bob (1999): *Learning Lessons. An independent review of Indigenous education in the Northern Territory*. Darwin: Northern Territory Department of Education.
- Cummins, Jim (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.
- Gordon, Josh (2009): "62 million plan for Asian languages". *The Age*, 15 de febrero de 2009, p.8. Melbourne: Paul Ramadge.
- Harris, John (2007): "Losing and gaining a language: The story of Kriol in the Northern Territory". En: Michael Walsh y Colin Yallop (eds.), *Language and Culture in Aboriginal Australia*, pp.145-154. Canberra: Aboriginal Studies Press. Tercera Edición.
- Hoogenraad, Robert (2001): "Critical reflections on the history of bilingual education in Central Australia". En: Jane Simpson, David Nash, Mary Laughren, Peter Austin y Barry Alpher (eds.), *Forty Years On: Ken Hale and Australian Languages*, pp.123-150. Canberra: Pacific Linguistics.
- Lasagabaster, David (1997): *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Lasagabaster, David (2001): "Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol.22, Nº5, pp.401-425. Exeter-Gran Bretaña: John Edwards.
- Lo Bianco, Joseph (2008): "Language policy and education in Australia". En: Stephen May y Nancy H. Hornberger (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, volumen 1: Language Policy and Political Issues in Education, pp.343-353. Londres/Berlín/Nueva York: Springer Science+Business Media LLC. Segunda edición.
- Marika, Raymattja (1998): "The 1998 Wentworth Lecture, Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies". Consulta 12 de octubre de 2009: [http://www1.aiatsis.gov.au/exhibitions/wentworth/a318678\\_a.pdf](http://www1.aiatsis.gov.au/exhibitions/wentworth/a318678_a.pdf).
- McConvell, Patrick y Nick Thieberger (2001): *State of Indigenous languages in Australia - 2001*. Canberra: Department of the Environment and Heritage. Consulta 20 de agosto de 2009: <http://www.environment.gov.au/soe/2001/publications/technical/pubs/indigenous-languages.pdf>.
- MCEETYA (2008): *National Assessment Programme: Literacy and Numeracy. Achievement in Reading, Writing, Language Conventions and Numeracy*. Canberra: Ministerial Council on Education Employment, Training and Youth Affairs

- McNamara, Tim F. y Carsten Roever (2006): *Language Testing: The Social Dimension*. Oxford: Blackwell.
- Mercer, Phil (2009): Sydney school leads efforts to revive lost aboriginal language. *The Age*, 9 de abril. Melbourne: Paul Ramadge.
- Moses, Karin y Gillian Wigglesworth (2008): "The silence of the frogs: dysfunctional discourse in the 'English-only' aboriginal classroom". En: Jane Simpson y Gillian Wigglesworth (eds.), *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*, pp. 129-153. Londres, Nueva York: Continuum.
- Moses, Karin y Colin Yallop (2008): "Questions about questions". En: Jane Simpson y Gillian Wigglesworth (eds.), *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*, pp. 30-55. Londres, Nueva York: Continuum.
- Nicholls, Christine (2007): "Death by a thousand cuts: Indigenous language bilingual education programmes in the Northern Territory of Australia, 1972-1988". *The International Journal of Applied Linguistics*, vol.8, N°2 y 3, pp.160-177. Exeter-Gran Bretaña: Colin Baker.
- Rhydwen, Mari (2007): "Kriol: The creation of a written language and a tool of colonisation". En: Michael Walsh y Colin Yallop (eds.), *Language and Culture in Aboriginal Australia*, pp. 155-168. Canberra: Aboriginal Studies Press. Tercera Edición.
- Robinson, Gary et al., eds. (2008): *Contexts of Child Development: Culture, Policy and Intervention*. Alice Springs: Charles Darwin University Press.
- Simpson, Jane, Jo Caffery y Patrick McConvell (2009): *Gaps in Australia's indigenous language policy: Dismantling bilingual education in the Northern Territory*. AIATSIS Research Discussion, N°24. Canberra: AIATSIS Research Publications.
- Simpson, Jane y Gillian Wigglesworth (2008): *Children's Language and Multilingualism: Indigenous Language Use at Home and School*. Londres, Nueva York: Continuum.
- Walsh, Michael (1997): "How many Australian languages were there?" En: Darrell Tryon y Michael Walsh (eds.), *Boundary Rider: Essays in Honour of Geoffrey N. O'Grady*, pp. 393-412. Canberra: Pacific Linguistics.
- Wilson, Tom y Tony Barnes (2007): "Continuing challenges in attempting to measure the size, and changing size, of Australia's indigenous population". *People and Place*, vol.15, N°3, pp.12-21. Clayton (Victoria)-Australia: Katharine Betts y Robert Birrell.
- Wigglesworth, Gillian y Jane Simpson (2009): "NAPLAN language assessments for Indigenous children in remote communities: issues and problems". Conferencia presentada en el National Symposium on Assessing English as a Second/Other Language in the Australian Context, 20-21 febrero. University of New South Wales. Consulta 29 de julio de 2009: <http://education.arts.unsw.edu.au/news/national-symposium/presentations.html>.