

# PRÁCTICAS E INTERACCIONES MULTILINGÜES TEMPRANAS ENTRE LA POBLACIÓN ABORIGEN AUSTRALIANA\*

DAVID LASAGABASTER

Facultad de Letras

Departamento de Estudios Ingleses

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

GILLIAN WIGGLESWORTH

School of Languages and Linguistics

The University of Melbourne

---

## RESUMEN

*Los estudios realizados hasta el momento sobre la adquisición de la lengua por parte de niños se han llevado a cabo mayoritariamente en contextos monolingües o bilingües, en los que la separación de las lenguas es clara. Sin embargo, se ha estudiado poco los contextos multilingües en los que varias lenguas y/o dialectos y la alternancia de códigos se convierten en las principales fuentes de input lingüístico. El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos en un estudio longitudinal que examina el tipo de input al que se ven expuestos los niños aborígenes australianos de tres comunidades diferentes, antes de su incorporación a la escuela. La información recabada confirma que el input que reciben los niños es rico, multilingüe y muy variado, y esto es así no sólo cuando se comparan las tres comunidades, sino también cuando se compara entre diferentes individuos, e incluso cuando se analiza el input proveniente de un mismo individuo. Los resultados parecen confirmar que las lenguas tradicionales se van perdiendo de modo constante, al tiempo que emergen lenguas mixtas y criollas, que se han convertido en la primera lengua de los interlocutores más jóvenes de los niños sometidos a estudio.*

---

PALABRAS CLAVE: adquisición temprana de la lengua, aborígenes australianos, lenguas criollas y mixtas, multilingüismo

\* Este 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) y a la ayuda de investigación (MV-2008-2-26) concedida por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco a David Lasagabaster.

ABSTRACT

*Previous studies on children's language acquisition have predominantly focused on monolingual or bilingual situations where language differentiation is clear. However, little is known about multilingual contexts, where several languages and/or dialects and pervasive code-switching represent the major sources of language input. This article presents the results of a longitudinal study which examines the kind of input Australian aboriginal children from three different communities receive before entering school. The input to which the children are exposed is rich, multilingual and very varied, not only across the three communities, but also across speakers and even within speakers. The results seem to confirm the steady loss of traditional languages and the emergence of creole and mixed languages, which have become the first language for the younger interlocutors of the children under scrutiny.*

---

KEY WORDS: early language acquisition, aboriginal children, creole and mixed languages, multilingualism

Fecha de recepción del artículo: 11 de diciembre de 2009  
Fecha de aceptación de la versión revisada: 14 de junio de 2010

Dirección de los autores:  
David Lasagabaster<sup>1</sup>  
Facultad de Letras  
Departamento de Estudios Ingleses  
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea  
Paseo de la Universidad 5  
01006 Vitoria-Gasteiz, España  
david.lasagabaster@ehu.es

Gillian Wigglesworth<sup>2</sup>  
School of Languages and Linguistics  
The University of Melbourne  
Babel Building  
Parkville VIC 3010, Australia  
g.wigglesworth@unimelb.edu.au

<sup>1</sup> Durante el año 2009, David Lasagabaster fue profesor visitante de la Universidad de Melbourne en la School of Languages and Linguistics, que dirige Gillian Wigglesworth, coautora de este artículo.

<sup>2</sup> Toda correspondencia deberá ser remitida a la segunda autora, Gillian Wigglesworth.

## INTRODUCCIÓN

La palabra *aborigen* proviene del latín *ab origen* y significa “desde los orígenes”. De hecho, los pueblos aborígenes y de las Islas del Estrecho de Torres han habitado el continente australiano desde hace más de 45 000 años. Sin embargo, hasta muy recientemente las referencias a esta parte de la población australiana se limitaban a unas pocas líneas antes de pasar a la llegada del Capitán Cook en 1770 a Botany Bay, a bordo del barco *HMS Endeavour*. Curiosamente, Cook fue una de las pocas personas de su época que mostró cierto grado de empatía hacia la población aborígen. Bryson (2000: 266) señala que la erudita y prestigiosa *Enciclopedia Larousse de Arqueología*, en su edición de 1972, sólo hace referencia a este pueblo para indicar que se desarrolló de modo independiente del viejo mundo y que representa una fase económica y técnica muy primitiva. Debido a la ausencia de referencia alguna en la mayoría de obras (independientemente del campo de estudio) que analizan la realidad australiana desde una perspectiva diacrónica, este autor les denomina “la gente invisible”.

Como ocurriera a lo largo y ancho del continente americano, la población aborígen australiana se vio dramáticamente diezmada tras la llegada del hombre blanco, tanto por la violencia ejercida contra ella como por el alto índice de mortalidad causado por las nuevas enfermedades, provenientes del continente europeo. Sin embargo, las proyecciones demográficas realizadas recientemente indican que durante las próximas décadas se espera un aumento significativo de la población aborígen (Wilson & Condon, 2006), una cuestión que sin duda se debe tener en cuenta, ya que ejercerá una gran influencia a través de su cada vez mayor presencia en los centros educativos, entre otras muchas instituciones y ámbitos sociales.

Los paralelismos entre la situación de América Latina y de Australia son muchos. En ambos ámbitos geográficos se hace referencia habitualmente a una lengua: en el primero de los casos se hace hincapié en la lengua española como lengua común —con perdón del portugués— y, en el segundo, a la lengua inglesa. Sin embargo, si hay algo que caracteriza a ambos contextos es, sin duda alguna, su enorme y compleja diversidad lingüística. Por citar dos de los casos más destacados en América Latina, en Bolivia 63% de la población es hablante de lenguas indígenas, mientras que Perú acoge al número absoluto (seis millones) más alto de hablantes de lenguas indígenas (Hornberger & López, 1998). En el caso del

continente australiano, la complejidad proviene, por una parte, del multilingüismo de su población aborígen y, por otra, del alto número de población de origen inmigrante que aporta su bagaje lingüístico al ya ubérrimo número de lenguas presentes en esta parte del mundo. Por ende, tanto en uno como en el otro contexto, la referencia a una única lengua no puede estar más lejos de la realidad.

La población aborígen australiana no pudo ejercer el derecho al voto hasta el referéndum de 1967, fecha en la que fue incluida en el censo por primera vez: antes de esta fecha simplemente no existía para efectos legales. Durante las últimas décadas se ha producido un resurgimiento del orgullo étnico entre la comunidad aborígen, que se ha apoyado en programas gubernamentales encaminados al mantenimiento y el impulso de sus lenguas y culturas. Esta nueva situación se ha visto reforzada desde la declaración del 12 de febrero de 2008 del actual Primer Ministro australiano, Kevin Rudd, quien 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 las injusticias que durante años habían padecido los aborígenes. Asimismo, se abogaba por luchar con determinación para acabar con las diferencias existentes entre la población aborígen y la no-aborígen en expectativa de vida, logro educativo y oportunidades económicas.

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).

El primer problema con el que nos encontramos al tratar de establecer el número de población aborígen actualmente presente en el continente australiano tiene que ver con la poca fiabilidad de sus estadísticas poblacionales, ya que éstas son de menor calidad y menos completas que las del resto de la población (Wilson & Condon, 2006). Una de las provincias donde, sin embargo, se cuenta con cifras más fiables es el Territorio del Norte, zona en la que precisamente se han realizado gran parte de los estudios a los que haremos referencia en el presente artículo. La Tabla 1 muestra el número de población aborígen y su porcentaje con respecto al total.

TABLA 1. Población aborígen estimada en junio de 2006 (Wilson &amp; Barnes, 2007)

ESTADO O TERRITORIO	ABORIGEN	NO-ABORIGEN	TOTAL	% ABORIGEN
Nueva Gales del Sur	148 178	6 669 004	6 817 182	2.2%
Victoria	30 839	5 097 471	5 128 310	0.6%
Queensland	146 429	3 945 117	4 091 546	3.6%
Australia Meridional	26 044	1 542 160	1 568 204	1.7%
Australia Occidental	77 928	1 981 117	2 059 045	3.8%
Tasmania	16 900	473 022	489 922	3.4%
Territorio del Norte	66 582	144 092	210 674	31.6%
Territorio de la Capital Austral	4 043	330 182	334 225	1.2%
<b>Total</b>	<b>517 174</b>	<b>20 184 314</b>	<b>20 701 488</b>	<b>2.5%</b>

Tal y como se puede apreciar en la tabla anterior, los aborígenes representan 2.5% del total de la población australiana y el Territorio del Norte es la zona del país donde el porcentaje con respecto al total de la población es más alto con diferencia (31.6%), si bien los estados de Nueva Gales del Sur y Queensland cuentan con números totales más elevados y aglutinan a más de la mitad de la población aborígen. Las cifras del censo de 2006 también muestran que uno de cada cuatro aborígenes (24%) vive en zonas remotas o muy remotas, mientras que este porcentaje es sólo de 2% entre la población no aborígen.

#### LAS LENGUAS ABORÍGENES

La desaparición de lenguas indígenas en contextos coloniales es una constante planetaria, a resultas de la presión ejercida tanto por las lenguas nacionales como por las internacionales o lenguas francas. Este proceso recibió un gran impulso durante la colonización de las grandes potencias europeas en los siglos XVIII, XIX y XX y la manida globalización se está encargando de acelerarlo y, en opinión de muchos, de agravarlo hasta un punto de no-retorno, lo que conllevaría la desaparición de muchas lenguas aborígenes, las más amenazadas por dicho proceso. Las lenguas en peligro engloban tanto las tradicionales, habladas durante miles de años por estos pueblos, como las criollas y los pidgins, surgidas del contacto con las lenguas coloniales. Este proceso comenzó a desencadenarse en el continente australiano a partir del establecimiento, el 26 de junio de 1788, de la primera colonia inglesa en Sydney Cove, Port Jackson (Nueva Gales del Sur).

McConvell y Thieberger (2001) apuntan que durante la última década del siglo XX se había producido un descenso de 90% en el número de población

aborigen que era capaz de expresarse con fluidez en una de sus lenguas propias. Pero este declive no se limita a la falta de competencia lingüística, ya que de 1800 hasta 1996 el porcentaje de hablantes de lenguas indígenas había descendido de 100% a 13%. Estos autores señalan que, de mantenerse esta tendencia, en el año 2050 puede llegarse al punto de que no perdurara ninguna de las lenguas aborígenes, aunque también reconocen que esta predicción puede resultar exagerada y que durante al menos una o dos generaciones más sobrevivan unas pocas, en concreto las más fuertes de ellas. En cualquiera de los casos, las perspectivas distan mucho de poder considerarse halagüeñas. En la Tabla 2 se puede observar el número de personas que habla en casa las principales lenguas aborígenes según el censo de 2006.

TABLA 2. Principales lenguas aborígenes utilizadas en el hogar (Simpson & Wigglesworth, 2008: 5)

LENGUA	DÓNDE SE HABLA	CENSO DE 2006
Alyawarr	TN: Australia Central	1 664
Anindilyakwa	TN: Groote Eylandt	1 283
Anmatyerr	TN: Australia Central	1 002
Arerrnte	TN: Australia Central	2 835
Burarra	TN: Arnhem Land	1 074
Djambarrpuynu	TN: Arnhem Land	2 766
Kalaw Kawaw Ya/Kalaw Lagaw Ya	Estrecho de Torres	1 216
Luritja	TN: Australia Central	1 480
Murrinh Patha	TN: Wadeye, Port Keats	1 832
Ngaanyatjarra	AO: Western Desert	1 000
Pitjantjatjara	TN, AM: Australia Central	2 657
Kiwi	TN: Islas Tiwi	1 716
Warpiri	TN: Australia Central	2 507
Wik Mungkan	Queensland: Cape York	1 050
Kriol	Norte de Australia	4 213
Inglés aborigen	Australia	488
Lengua criolla del Estrecho de Torres	Estrecho de Torres	6 042
Habla ntes de otras lenguas aborígenes con menos de 1 000 habla ntes		20 870
Número total de habla ntes de lenguas aborígenes en el hogar		55 695

TN = Territorio del Norte; AO = Australia Occidental; AM = Australia Meridional

Las cifras presentadas en la Tabla 2 reflejan que incluso las lenguas con un mayor número de habla ntes (kriol y la lengua criolla del Estrecho de Torres) cuentan con un número reducido de habla ntes. A diferencia de lo que ocurre en Nueva Zelanda/Aotearoa, donde sólo hay una lengua indígena principal, en

Australia existen muchas lenguas aborígenes y son muy diversas entre sí, lo que dificulta su supervivencia. Es indudable que siempre se pierde fuerza y efectividad si los recursos y esfuerzos se deben dividir entre muchos. No podemos dejar de señalar que las preguntas relacionadas con el origen de estas lenguas no tienen respuesta, al tiempo que sus posibles conexiones con otras lenguas del planeta no cuentan con el apoyo de la comunidad científica, por lo que su procedencia continúa siendo un enigma. Tal y como apunta Yallop (2007: 16), los lingüistas no han sido capaces de encontrar evidencias que demuestren relación histórica alguna entre las lenguas aborígenes australianas y lenguas de fuera de Australia.

Las lenguas aborígenes australianas han despertado el interés de la comunidad científica por sus estructuras gramaticales poco habituales y, en el caso del primero de los autores de este artículo, por algunas de las características que comparte con la lengua vasca o *euskera*, una de las pocas lenguas europeas que no provienen del indo-europeo. Sin embargo, en este artículo no nos vamos a detener en las características lingüísticas de estas lenguas, sino en los resultados que la investigación ha aportado sobre las interacciones que se producen entre los hablantes de la comunidad con los niños en edad preescolar.

Se estima que el número de lenguas aborígenes existentes en el continente australiano antes de la llegada de los colonizadores europeos a finales del siglo XVIII rondaría entre 200 y 300, en contra de la creencia popular que asume la existencia de una única lengua aborigen, que contaría con algunos dialectos (Walsh, 1997; Walsh & Yallop, 2007). Además de existir un alto número de lenguas, éstas eran muy distintas unas de otras, debido a las grandes distancias existentes entre las diferentes comunidades (no en vano Australia es el sexto país más grande del mundo), lo que conllevaba dificultades de comprensión entre hablantes de poblaciones muy distantes. Aunque es probable que todas las lenguas aborígenes estén relacionadas entre sí, las diferencias entre ellas son sustanciales.

La clasificación de estas lenguas no ha ido más allá de una división binaria entre las habladas en el norte del país (denominadas *non-Pama-Nyungan*) y las habladas en el resto del país (*Pama-Nyungan*). El primer grupo está conformado por lenguas que son muy diversas entre sí, mientras que las segundas comparten ciertas similitudes en pronunciación y gramática (Yallop, 2007). De algunas aborígenes, como el *thawa* que se hablaba en el sureste de Nueva Gales del Sur, sólo perviven breves listas de palabras, mientras que de otras tan sólo permanece el nombre, como en el caso de la lengua *yeeman*, que se hablaba en las proximi-

dades de lo que hoy día es la capital de Queensland: Brisbane. El estudio de estas lenguas es muy reciente, ya que no fue sino hasta mediados de los años 60, es decir, hace escasamente cuatro décadas, cuando se comenzó a establecer departamentos de lingüística en las universidades australianas y los investigadores se dedicaron a su estudio de modo sistemático.

El contacto con los colonos europeos condujo a muchas de estas lenguas a su rápido declive, hasta el punto de que en actualidad sólo unas 20 pueden tener visos de supervivencia, al menos a corto plazo. Desde estos primeros contactos, las lenguas autóctonas tuvieron que cargar con el estigma de que su utilidad y valor eran menores que los de la lengua inglesa. Además, las prácticas gubernamentales, educativas, laborales y sociales incidieron en esta misma dirección, con lo que la población aborígen no sólo se vio forzada a abandonar sus propias lenguas, sino que se le hizo sentir vergüenza de las mismas, con lo que la transmisión de padres a hijos se vio, en muchas ocasiones, fatalmente afectada. Las lenguas en las que se ha mantenido una mayor transmisión intergeneracional son precisamente aquéllas en las que el contacto de la población aborígen con los colonizadores europeos ha sido menor, de manera que la mayor presencia de estas lenguas se observa en las comunidades más remotas del Territorio del Norte (Walsh, 2005). Algunos autores (Pensalfini, 2004) son muy pesimistas respecto a su futuro incluso en este territorio, ya que en su opinión las nuevas generaciones no necesitan hablarlas y encuentran el inglés como una lengua más actual y moderna.

A pesar de que muchas de las lenguas aborígenes aparecen como causas perdidas en lo que respecta a su revitalización, algunos autores (Walsh, 2005) estiman que la revitalización no sólo es posible, sino que contribuye a reforzar la identidad de la población aborígen y a una mayor concienciación del resto de la población australiana. Por lo tanto, nos encontramos ante dos visiones totalmente opuestas de un mismo fenómeno, en el que los primeros autores dan por finiquitadas las esperanzas de supervivencia de estas lenguas, mientras que la segunda corriente es más positiva: observa visos de recuperación y motivos para el optimismo.

Una de las características lingüísticas más destacables de la población aborígen australiana es su carácter multilingüe, ya que históricamente se ha venido caracterizando por ser hablante de varias lenguas. Las lenguas de los progenitores eran a menudo diferentes, como consecuencia de matrimonios entre miembros de distintas tribus y, asimismo, era muy habitual el contacto entre diferentes lenguas. Es muy habitual que el hablante aborígen pueda desenvolverse con fluidez en



más de una lengua o más de una variedad regional de la misma lengua, así como en una o más variedades del inglés. Pero este multilingüismo inherente al hablante aborigen también se vio en peligro por la presencia de los colonos. Harris (2007) narra cómo el kriol pasó de ser una lengua pidgin a una criolla en el Territorio del Norte y cómo unos hablantes que hasta entonces se habían caracterizado por su multilingüismo pasaron a utilizar únicamente esta lengua. A comienzos del siglo XX, una compañía ganadera londinense se hizo de una ingente cantidad de propiedades en el norte del Territorio del Norte. Utilizó métodos violentos para aniquilar a la población aborigen que se oponía a la extensión de su enorme proyecto y recurrió a hombres armados para exterminar a los habitantes de la zona del río Roper. En 1908, la iglesia anglicana instauró una misión en la que se refugiaron unas 200 personas procedentes de tribus diversas: Mara, Wandarang, Alawa, Ngalkan, Ngandi, Mangarayi, Rembarnga y Nunggubuyu. Estos ocho grupos hablaban lenguas distintas y lo habitual era que los adultos fueran multilingües, debido a sus regulares encuentros por cuestiones de diversa índole (*verbigracia*, ceremonias). Sin embargo, los niños que asistían a la escuela de la misión convirtieron el pidgin inglés, que servía de medio de comunicación entre la población aborigen y la europea, en una lengua criolla que pasó a denominarse kriol. Aunque los misioneros dedicaron denodados esfuerzos a que el inglés fuese la única lengua de la misión, no pudieron evitar este proceso, de manera que los jóvenes se convirtieron en hablantes bilingües que utilizaban el kriol entre ellos y el inglés, con los misioneros.

Las lenguas aborígenes están en constante evolución ya que, fruto de la interacción con el inglés, se van desarrollando nuevas lenguas. Una de éstas es el kriol que mencionábamos en el párrafo anterior y que aparece en la Tabla 2 como la segunda lengua con mayor número de hablantes en el hogar. Se trata de una variedad basilectal (una versión más alejada del inglés australiano estándar), que varía de una comunidad a otra y que se ha convertido en la lengua materna de miles de personas y en la L2 de muchas otras. En otras ocasiones utilizan variedades acrolectales (más próximas al inglés australiano estándar), que se asemejan mucho a las variedades utilizadas por parte de la población australiana de habla inglesa. Por ejemplo, pueden utilizar la forma verbal *done* en la oración *They done them* ‘ellos los hicieron’, en lugar de la forma en inglés estándar con *did*, como en *They did them*.

Antes de finalizar con esta sección nos gustaría citar una cuestión que a menudo se pasa por alto y que tiene que ver con la contribución de las lenguas

aborígenes al inglés, sobre todo a partir de léxico determinado con palabras como *canguro*, *dingo*, *billabong* o *bumerán*, que también han pasado a otras lenguas, entre ellas el español. Pero, sin duda, es a través de la toponimia como las lenguas aborígenes están más presentes para los australianos no aborígenes y para todas aquellas personas que visitan el país.

#### LAS INTERACCIONES MULTILINGÜES TEMPRANAS EN COMUNIDADES ABORÍGENES

En la actualidad disponemos de un número considerable de estudios que han examinado cómo aprenden las lenguas los niños que viven en comunidades monolingües. Igualmente, durante las últimas décadas también se ha producido un importante aumento en las investigaciones dedicadas al estudio de los niños que se crían en contextos bilingües (Genesee & Nicoladis, 2007), aunque gran parte de ellas están centradas en chicos de clase media cuyos padres son profesionales y, muy habitualmente, lingüistas (Romaine, 1995). Se suele tratar, además, de niños analizados de modo individual y a quienes cada uno de sus progenitores se dirige en una lengua concreta, con lo que las lenguas aparecen nítidamente separadas (padre *versus* madre; hogar *versus* escuela). Sin embargo, son mucho menos numerosos los estudios que se han centrado en cómo aprenden a comunicarse los niños que viven en comunidades indígenas remotas, donde las prácticas e interacciones multilingües son moneda común, por lo que sabemos poco sobre muchas de las cuestiones implicadas en este proceso. En el contexto australiano, desde que Laughren publicara en 1984 el primer estudio lingüístico sobre este tema (hace ahora sólo 25 años), se ha ahondado en algunas de estas cuestiones, pero aún son muchas las que quedan sin responder. Los estudios realizados son pocos y normalmente se han venido ocupando de la adquisición de las lenguas tradicionales, en lugar de versar sobre las comunidades donde se está produciendo un cambio de lengua, donde habitualmente se utilizan muchas lenguas en las relaciones sociales y donde la alternancia de códigos es la norma. En estos contextos, los niños están aprendiendo lenguas que cambian muy rápidamente y que varían de una generación a otra (Disbray & Wigglesworth, 2008).

El análisis del lenguaje que se utiliza para hablar con los niños ha despertado el interés de los investigadores por diferentes razones, ya que no sólo tiene una clara influencia en la naturaleza de las lenguas que adquieren los chicos, sino que

también refleja los cambios lingüísticos que se están produciendo en la comunidad. Además, la lengua que se habla a los niños es un magnífico indicador del estado de salud de dicha(s) lengua(s). La lengua es un factor fundamental en la configuración de la identidad del grupo y en la continuidad intergeneracional, algo que también es reconocido por las comunidades aborígenes australianas (Nicholls, 2005). Su estudio en el contexto de su adquisición contribuye, por tanto, a un mejor conocimiento de cómo se mantienen estas lenguas.

En este artículo presentaremos los resultados obtenidos a través de un proyecto longitudinal de investigación, dirigido por la segunda de los autores. En él, durante cuatro años se analizó cómo afectaba el *input* lingüístico que niños aborígenes recibían a su producción antes de comenzar la escolarización, en concreto desde los 18 meses hasta los cinco años, coincidiendo con el periodo previo a su incorporación al sistema educativo. La premisa de partida es que para llegar a comprender cómo los niños adquieren dos o más lenguas en un contexto multilingüe es fundamental disponer de información detallada sobre el *input* que reciben en las diferentes lenguas a las que están expuestos. Todos los niños analizados vivían en tres comunidades:

- Yakanarra en Kimberley: se trata de una comunidad de aproximadamente 150 personas, en las que la población de más edad habla walmajarri. Está situada en el noroeste de Australia Occidental.
- Kalkaringi en el Distrito del Río Victoria: una pequeña población situada en el Territorio del Norte que está habitada por unas 700 personas, de las cuales la mayoría se identifica como gurindji.
- Tennant Creek: una ciudad con una población estimada de 3000 personas y situada en Warumungu, Territorio del Norte. Parte de la población se identifica como warumungu y el resto, como diversos grupos lingüísticos.

En estos contextos los niños crecen y se desarrollan en comunidades multilingües en las que conviven diferentes lenguas tradicionales indígenas, dialectos, nuevas lenguas indígenas tales como las criollas y distintas variedades del inglés. Es importante destacar igualmente que uno de los principales objetivos de esta investigación radicaba en tratar de hacer frente a los muchos estereotipos y mitos existentes durante años sobre el proceso de socialización en familias aborígenes.

Son pocos los estudios que hasta el momento han analizado la exposición lingüística a la que se ven sometidos los niños indígenas no sólo en sus hogares, sino también a través de otras lenguas en contacto en sus comunidades y en las comunidades circundantes. Y esto es aún más reseñable en comunidades multilingües, en las que el uso de las lenguas está cambiando rápidamente. Hasta el momento se ha prestado poca atención a cómo adquieren la lengua los niños que viven en contextos donde escuchan varias lenguas de modo regular y donde la alternancia lingüística (*code-switching*) se produce incluso dentro de la misma oración.

En el caso de Australia, como ocurre en otros muchos contextos, la mayoría de los investigadores se ha ocupado de estudiar las lenguas por sí mismas (en muchas ocasiones desde un punto de vista meramente lingüístico) y ha prestado poca atención al proceso de aprendizaje de los niños de la comunidad en la que se encontraba investigando, por lo que se sabe muy poco sobre el proceso de socialización lingüística que se produce entre los niños aborígenes. Éste es un proceso clave, ya que sienta las bases de cómo los niños aborígenes afrontan en el futuro su lugar en el mundo, por lo que está íntimamente ligado a la idea de ecolingüística o ecología de las lenguas propuesta por Kramsch y Vork Steffensen (2008: 19) y que parte de un enfoque holístico en el que:

1. Los factores personales, situacionales y culturales se fusionan a través del diálogo.
2. Las interconexiones, la interdependencia y la interacción de las lenguas se desarrollan por medio del diálogo.
3. El diálogo se convierte en el caldo de cultivo para la creación y el mantenimiento de la diversidad sociocultural y lingüística.
4. A través del diálogo nos percatamos de nuestro potencial para producir cambios tanto en nuestro entorno como en nosotros mismos.

A estas cuatro premisas nosotros añadiríamos una quinta:

5. Es a través del diálogo con su familia y los miembros de la comunidad que el niño adquiere su lengua o lenguas y aprende a utilizarlas antes de la escolarización.

De este modo, lo que se pretende en las investigaciones de las que daremos cuenta aquí es relacionar los datos lingüísticos recogidos a través de los diálogos

que tienen lugar entre los niños aborígenes y diversos miembros de su comunidad, con la compleja situación personal de los hablantes y las características socioculturales y socioeconómicas de estas comunidades concretas. Es por ello que en este artículo trataremos de sintetizar los resultados que se han obtenido tras estudiar las interacciones y prácticas multilingües que tienen lugar entre este sector de la población, para lo que trataremos de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿A qué lenguas se ven expuestos los niños aborígenes antes de comenzar su escolarización? ¿Difieren estas lenguas de las descritas en las gramáticas? ¿Qué lenguas hablan con los distintos miembros de su familia y de su comunidad? ¿Qué tipo de prácticas lingüísticas tienen lugar en sus comunidades? ¿Cómo aprenden a hablar y a utilizar las distintas lenguas que conforman su bagaje lingüístico? Simpson y Wigglesworth (2008) señalan que son contadas las investigaciones que se han ocupado de cómo y en qué lenguas las poblaciones indígenas hablan a sus vástagos.

El análisis de los procesos que tienen lugar durante la socialización del niño están estrechamente ligados con el proceso de adquisición de la(s) lengua(s), con lo que dos procesos clave en el desarrollo infantil (socialización y adquisición lingüística) confluyen. En este artículo hemos llamado a este proceso “socialización lingüística”. Llegados a este punto es importante considerar que no todas las culturas tienen los mismos patrones de comportamiento ni las mismas expectativas con respecto a los niños, por lo que en ocasiones las pautas de actuación de algunos grupos étnicos pueden chocar desde una perspectiva blanca y occidental. Por ello es fundamental que tanto el profesorado como los profesionales que pretenden trabajar con niños aborígenes y sus familias afronten esta tarea con apertura de miras, de manera que puedan llegar a reconocer y respetar los diferentes valores que puedan atesorar estas familias, para después tratar de comprender las consecuencias que dichos valores pudieran generar. Así, una de las costumbres de esta parte de la población es que los niños se críen siguiendo sus propios deseos, por lo que pueden elegir, por ejemplo, cuándo y qué comer o si ir o no a la escuela. Es por ello que cobra gran importancia que a los progenitores se les presenten razones argumentadas para que alteren estos valores, de lo contrario se puede producir el efecto opuesto y pueden apoyar a sus hijos cuando éstos deciden no asistir al colegio.

A pesar de estas posibles diferencias, la socialización en la cultura y lengua de todo grupo tiene siempre lugar a través de las interacciones entre adultos y niños. Asimismo, la evolución de las habilidades narrativas parte de producciones

breves y centradas en el presente y parte de construcciones gramaticales sencillas, que eventualmente conducen a construcciones más complejas en las que se establecen relaciones secuenciales y causales. A pesar de estas condiciones universales, se producen cambios como los nuevos modos de vida, los cuales son más sedentarios y hacen que el lenguaje que antes era necesario para cazar, recoger frutos, encontrar alimentos o desenvolverse en la naturaleza ya no lo sea. Por lo tanto, el proceso de socialización lingüística está siempre sometido a cambios y vaivenes.

El estudio cuyos resultados tratamos de condensar en este artículo es conocido como *Aboriginal Child Language Acquisition Project* (o ACLA, su acrónimo en inglés). Para llevarlo a cabo se eligieron entre ocho y diez niños de cada una de las tres comunidades citadas anteriormente y se grabó a cada niño entre tres y cinco veces en diversos contextos, dos veces al año durante cuatro años. Las grabaciones se realizaron en video digital y tuvieron lugar con interlocutores de diferentes edades, en grupos pequeños y más grandes, y en situaciones más o menos estructuradas. El grado de estructuración constaba de tres niveles: (i) sesiones de recogida de datos en contextos naturales como, por ejemplo, cuando los niños y quienes los cuidaban iban a pescar o a jugar en un pozo de agua; (ii) sesiones semi-estructuradas, en las que los niños se divertían con juguetes u otros artículos provistos por los investigadores; (iii) sesiones estructuradas, en las que la persona a cargo del niño le contaba un cuento a partir de un libro con imágenes o dibujos. En la Tabla 3 se pueden apreciar las lenguas utilizadas en cada uno de los tres territorios.

TABLA 3. Situación lingüística en las tres comunidades (Simpson & Wigglesworth, 2008).

COMUNIDAD	LENGUAS TRADICIONALES	NUEVAS LENGUAS	INGLÉS AUSTRALIANO ESTÁNDAR
Kalkaringi	Gurindji (y warlpiri): utilizada entre hablantes aborígenes.	Un abanico de variedades que incluye el gurindji kriol: usadas entre hablantes aborígenes.	Empleado en contextos formales como la escuela y con hablantes no-aborígenes.
Tennant Creek	Warumungu, pero se han instalado también hablantes de otras lenguas: usada entre hablantes aborígenes.	Un abanico de variedades denominado inglés wumpurrarni y que incluye el Barkly kriol: empleadas entre hablantes aborígenes.	Utilizado en contextos formales como la escuela y con hablantes no-aborígenes.
Yakanarra	Walmajarri: empleada por hablantes aborígenes.	Un abanico de variedades que incluye el Kimberley kriol: utilizadas entre hablantes aborígenes.	Usado en contextos formales como la escuela y con hablantes no-aborígenes.

Como ya hemos señalado anteriormente, las prácticas multilingües son habituales en las tres comunidades. A modo de ejemplo, en Yakanarra la población es multilingüe y alterna con mayor o menor facilidad entre el inglés, el kriol y el walmajarri. La situación en Kalkaringi, por su parte, es diferente de la de las otras dos comunidades, aunque el *input* que reciben los niños varía considerablemente, dependiendo de la edad del interlocutor. La gente de más edad utiliza entre sí el gurindji, pero cuando habla a los niños se decide por el kriol gurindji. Entre los menores de 55 años, sin embargo, el kriol gurindji se ha convertido en primera lengua y, aunque tienen un conocimiento pasivo del gurindji, no lo hablan (McConvell & Meakins, 2005).

Todos los participantes pertenecen a familias de clase baja, que padecen problemas de salud y donde las muertes por enfermedades asociadas con la pobreza entre la población joven son una constante. Esto no es óbice para que las relaciones familiares ocupen un lugar principal en sus vidas y para que los niños sean muy queridos.

#### LENGUAS UTILIZADAS CON LOS NIÑOS Y EN SU ENTORNO

Los datos recogidos reflejan que se producen diferencias entre las tres comunidades en cuanto a la variedad y los tipos de lenguas con las que tienen contacto los niños, así como que se ven expuestos de modo regular y en un porcentaje muy elevado a la alternancia de códigos en las lenguas que escuchan a su alrededor. Los hablantes hacen gala de una gran variabilidad y la misma se puede producir a nivel sintáctico (alternancia en forma de oraciones completas), a nivel léxico (por medio de la inserción de palabras de otra lengua o variedad), o a nivel morfológico (donde un sufijo de otra lengua o variedad es añadido a una palabra de una lengua o variedad diferente). A continuación, y a modo de ilustración, se presentan tres ejemplos independientes que muestran los intercambios que se producen en los diálogos que tienen lugar entre la población aborigen sometida a estudio.

En el primero de estos ejemplos se produce una conversación en la que participan varios adultos en la localidad de Tennant Creek. Es una clara ilustración de la complejidad lingüística y las alternancias de código entre la lengua warumungu (subrayado), la variedad acrolectal del inglés wumpurrarni (en cursiva) y de la variedad basilectal del inglés wumpurrarni (en negrita y cursiva), junto con algunas formas lingüísticas indeterminadas (en letra normal).

(1)

Adulto 1: *da* Rita, *da* Rita

‘Ésa es Rita, ésa es Rita’

Adulto 2: she’s *deya o partirranyi ama*?

‘¿Está ella ahí o se ha ido?’

Adulto 3: *apurtu im deya o warraku* taun *kana*?

‘la madre del padre, ¿está ahí o no — en la ciudad?’

*im deya o im gown* taun?

‘¿Está ella ahí o se ha ido a la ciudad?’

Lengua warumungu: *partirranyi ama; apurtu; warraku, kana.*Variedad acrolectal del inglés wumpurrarni: *deya o.*Variedad basilectal del inglés wumpurrarni: *da; im deya o im gown.*

Las transcripciones indican que los interlocutores de los niños interactúan en diversas variedades lingüísticas que abarcan desde las lenguas mixtas, pasando por variedades basilectales o acrolectales del kriol, hasta llegar al inglés estándar australiano. Es decir, la alternancia a distintos niveles y en distintas lenguas o variedades es lo habitual y, en ningún caso, la excepción.

En ninguna de las tres comunidades estudiadas se habla a los niños únicamente en las lenguas aborígenes tradicionales, sino que éstos deben hacer frente a un *input* multilingüe muy complejo, en el que la separación funcional entre las lenguas es mínima o inexistente. Así, los niños, aunque ellos no las usen, se ven obligados a comprender estas estructuras, ya que son utilizadas habitualmente en la comunidad en general y por muchos de sus miembros en particular. No obstante, hay que recalcar que éste es el caso de las localidades aquí referidas, pero no el de otras, como la Lajamanu, donde los niños aprenden la lengua tradicional warlpiri en mucho mayor medida.

El resultado de este complicado contexto lingüístico es que los niños tienen que aprender a usar diversos dispositivos lingüísticos y saber cuándo es apropiada su utilización en diferentes circunstancias. El siguiente ejemplo, recogido en Kalkaringi, ilustra cómo los niños son capaces de reconocer las variaciones lingüísticas y emplearlas ellos mismos en su producción oral. En este caso, tanto la madre como el niño están hablando la lengua mixta gurindji kriol, que es resultado del uso de la alternancia de código en una generación anterior. El intercambio lingüís-



tico contiene palabras de origen gurindji y kriol; alrededor de 63% del vocabulario es fijo, es decir, la comunidad de hablantes ha establecido una palabra, ya sea procedente del gurindji o del kriol, mientras que en el 37% restante hay más flexibilidad y utilizan palabras del gurindji o del kriol de modo aparentemente intercambiable. En el ejemplo, las palabras en cursivas son en lengua gurindji.

(2)

- Madre:                    dat guana garra kom gedim yu baitim yu-mob  
                               ‘esa goanna<sup>3</sup> va a venir y te va a coger y te va a morder’  
                               i garra kom *rarra*j dijei *nyawa kankula*  
                               ‘vendrá corriendo por este camino, por aquí arriba’  
                               i garra baitim yu-mob binij  
                               ‘te va a morder de verdad’
- Niño (cuatro años): i-l be *katurl* im inti Mam?  
                               ‘morderá, ¿verdad, mamá?’
- Madre:                    hmm yu-rra *katurl* im  
                               ‘hmm, tú le morderás’

Lengua gurindji: *rarra*j; *nyawa kankula*; *katurl*.  
 (Wigglesworth & Simpson, 2008: 26)

La madre comienza este extracto utilizando palabras del kriol y el gurindji kriol, para a continuación introducir palabras gurindji como *rarra*j (‘corriendo’), *nyawa* (‘este’) y *kankula* (‘arriba’). La siguiente oración no incluye ninguna palabra gurindji y utiliza el verbo kriol *baitim*. El niño repite la idea pero utiliza una palabra gurindji, *katurl*, que quiere decir ‘morder’. La madre responde usando el mismo término. Lo interesante de este ejemplo es que el niño elige deliberadamente un sinónimo compartido con la lengua gurindji, pero no con el kriol, para las palabras que utiliza la madre y que son compartidas con el kriol. Esto demuestra que el niño domina los sinónimos y que está experimentando con formas que tienen su origen en la lengua gurindji. Cuando se le inquirió a la madre, ésta reconoció haberse percatado del uso de la palabra gurindji por parte del niño, lo que achacó a que pasaba más tiempo con las abuelas. Esto parecería confirmar que el

<sup>3</sup> Lagarto australiano de gran tamaño, que puede alcanzar hasta dos metros de longitud.

*input* que reciben los niños de otros adultos ejerce una influencia explícita en su producción oral.

El siguiente es un nuevo ejemplo de lo variable y complejo que resulta el *input* que reciben los niños y que servirá de base para el desarrollo de su propio repertorio lingüístico. El ejemplo proviene de los datos recogidos en Tennant Creek, por lo que las lenguas presentes son warumungu (en cursiva) y la variedad acrolectal del inglés wumpurrarni, en la que en ocasiones se insertan elementos del warumungu (también en cursiva). Aunque el léxico del inglés wumpurrarni procede mayoritariamente del inglés australiano, las lenguas tradicionales dejan su impronta en el vocabulario, la semántica, partes de la gramática, el orden de las palabras, la prosodia y la pragmática. En el extracto dos niñas, de tres (Kallie, niña 1) y cuatro años (niña 2), están jugando en una casa de juguete hecha de cartón mientras la abuela de la niña más pequeña (y tía de la mayor) y su bisabuela las observan. La abuela tiene alrededor de 40 años y la bisabuela, aproximadamente 60.

(3)

- 13 Niña 1: a kan si yu  
'no te puedo ver'
- 14 Niña 2: peace! (haciendo el signo de la paz)  
'¡paz!'
- 15 Abuela: a kan si yu  
'no te puedo ver'
- 16 Bisabuela: peace!  
'¡paz!'
- 17 Abuela: da dat *purluju maanjunwan, alinya!*  
'hay una cabeza pequeña, ¡ahí!'
- 18 Abuela: *alinya purluju*  
'ahí está su cabeza'
- 19 Abuela: *wanja Kallie kayi purluju?*  
'¿dónde está la cabeza de Kallie?'
- 20 Bisabuela: a don no  
'no lo sé'
- 21 Bisabuela: *wanja Kallie kayi purluju?*  
'¿dónde está la cabeza de Kallie?'

- 22 Abuela: *wanja?*  
'¿dónde?'
- 23 Niña 1: *am in da rum*  
'estoy en la habitación'
- 24 Abuela: *Kallie kayi purluju wanja?*  
'¿dónde está la cabeza de Kallie?'
- 25 Abuela: *a kan si*  
'no puedo verla'
- 26 Bisabuela: *i kantu?*  
'¿está dentro?'
- 27 Niña 2: *i haidin*  
'está escondida'
- 28 Niña 2: *kantu*  
'dentro'
- 29 Bisabuela: *kantu na?*  
'¿dentro ahora?'
- 30 Abuela: *papulu kuna*  
'en la casa'
- 31 Niña 1: (sale)
- 32 Abuela: *alinya!*  
'¡ahí!'

Lengua warumungu: *purluju maanjun; alinya; alinya purluju; wanja; kayi purluju; kayi purluju wanja; kantu; papulu kuna; alinya.*

(Disbray & Wigglesworth, 2008: 173-4)

Se trata de un extracto breve pero complejo, ya que en varias líneas (18, 19, 21, 22, 24) el *input*, producido sobre todo por la abuela, es única y exclusivamente en warumungu; en otras líneas (15, 20, 25) el *input* es completamente en inglés wumpurrarni, mientras que en otras (17, 26, 29), el *input* tiene como base el inglés wumpurrarni pero se incluyen elementos del warumungu. El orden núcleo-modificador habitual en warumungu, y que es el inverso en inglés estándar australiano, aparece reflejado en la línea 17, donde el núcleo (*purluju* 'cabeza') es seguido del adjetivo (*maanjunwan* 'pequeña'). En la línea 26 llama la atención asimismo el uso del pronombre *i* 'yo' en lugar de *she* 'ella', lo cual se debe a que las lenguas aborígenes australianas no distinguen entre *he* 'él', *she* 'ella' o *it* 'ello'.

Otros ejemplos recogidos reflejan cómo, cuando los niños están jugando a médicos y dentistas, muestran una alta conciencia metalingüística, de tal manera que las niñas utilizan un estilo más cercano al inglés estándar australiano cuando desempeñan el papel de profesionales de la sanidad. Así utilizan formas plurales o contracciones en el verbo copulativo *to be*, que son raras en el inglés wumpurrarni, o frases hechas como *just wait here* ‘espere aquí’, o *excuse me* ‘perdone’.

#### LAS INTERACCIONES DURANTE LA NARRACIÓN DE CUENTOS

Las habilidades necesarias para la narración de historias y cuentos comienza a desarrollarse en el hogar y, a partir de ahí, se continúa desarrollando a lo largo de nuestras vidas. Una vez más nos encontramos con que los estudios se han ocupado de las narraciones que tienen lugar en una o dos lenguas, mientras que son muy pocos los que las han analizado en contextos multilingües, como el que nos ocupa. Lo que se antoja indudable es que el modo en el que se les narran las historias a los niños influirá decididamente en su concepción de este género oral. Los estudios desarrollados hasta este momento en Australia han analizado las implicaciones desde la perspectiva de la lengua criolla y el inglés hablado por los niños aborígenes en la escuela, mientras que no existen prácticamente estudios que hayan examinado el *input* que reciben los niños aborígenes cuando se les cuentan historias.

Dentro del proyecto que presentamos en este artículo, Disbray (2008) analizó el proceso de narrar historias con el objetivo de llegar a comprender la interacción niño-adulto. Para ello se sirvió de dos historias de un mismo libro creado por un centro aborigen, las cuales fueron contadas por las madres de los niños participantes en el estudio. Como es el caso en todas las poblaciones aborígenes, la costumbre de narrar historias entre la muestra analizada está muy arraigada y, aunque tradicionalmente se haya venido haciendo a través de dibujos en la arena (especialmente en el caso de las mujeres y niñas aborígenes, véase Eickelkamp, 2008), hoy en día son muchos los hablantes que han incorporado el libro como material de apoyo en Tennant Creek. Como hemos señalado con anterioridad, para los aborígenes de esta ciudad el warumungu es la lengua tradicional, pero en la actualidad muchos de ellos hablan inglés wumpurrarni e inglés estándar australiano, lo que preocupa a la generación de más de 50 años de la comunidad warumungu, por lo que supone de pérdida de la lengua tradicional.

La gente que se encuentra por debajo de la barrera de los 50 habitualmente entiende la lengua tradicional y suele utilizar algunas de sus estructuras y palabras en su discurso; cuanto más cerca de los 50 están, mayor es la presencia de elementos del warumungu en su inglés wumpurrarni, mientras que cuanto más se alejan, menor resulta la alternancia. El inglés wumpurrarni se ha convertido en la lengua principal de comunicación, una lengua criolla basada en el inglés que se asemeja en gran medida a otras lenguas criollas habladas en el norte de Australia, pero con la particularidad antes referida de la presencia de elementos provenientes del warumungu. El inglés wumpurrarni además muestra variedad dependiendo del contexto, de manera que los hablantes alternan entre una versión más suave o acrolectal (más cercana al inglés estándar australiano) y una versión más fuerte o basilectal (más distante del inglés estándar australiano).

La autora identificó dos estilos de interacción adulto-niño dependiendo de la proporción de oraciones de narración conjunta o de oraciones de la historia. Las primeras fueron etiquetadas como narraciones en colaboración, mientras que las segundas lo fueron como narraciones elaboradas y representaban 65% en la mayoría de las interacciones, en las que las repeticiones fueron habituales. Las repeticiones fueron fundamentalmente de dos tipos: (i) aquéllas que abarcaban toda la oración, o (ii) aquéllas en las que se repetía únicamente parte de la oración. También se produjo la alternancia de código entre el warumungu y el inglés wumpurrarni, pero en menor medida.

Las narraciones elaboradas eran mucho más habituales en las interacciones con los niños más jóvenes. Las grabaciones demostraron que las madres se preocupaban por narrar las historias de un modo ameno y atractivo para sus hijos, al tiempo que se mostraban muy conscientes del estadio cognitivo en el que se encontraban y de sus respectivas capacidades para mantener la atención. Por su parte, en las narraciones en colaboración las madres buscaron que sus hijos participaran en la construcción de la narración, que era el caso con los niños de mayor edad y que poseían un mayor caudal lingüístico. Cuando la narración en colaboración se producía entre los más jóvenes, ésta venía determinada por los propios niños, que eran quienes la iniciaban. Las madres tendían entonces a responder a las contribuciones de los niños por medio de *feedback* o haciéndoles preguntas.

La presencia de la lengua tradicional warumungu es constante en todas las interacciones en inglés wumpurrarni, independientemente de la edad de los interlocutores, pero destaca sobre todo la incorporación de los marcadores semánticos

de caso, lo que tiene lugar por medio de los sufijos *-kayi* para expresar posesión y *-kina* para indicar el lugar. También es habitual la incorporación de nombres en warumungu, especialmente en el caso de sustantivos habituales como los que hacen referencia a las partes del cuerpo. Su uso tiene como finalidad mantener el interés de los pequeños. Igualmente, el sustantivo warumungu *paawumpwu* aparece recurrentemente y tiene un triple significado: (i) una persona fallecida, con lo que se busca la empatía y respeto; (ii) ‘querido’, cuando hace referencia a una persona a la que no se ha visto hace tiempo; (iii) para expresar simpatía ante alguna desventura, como es el caso en las historias recopiladas.

## CONCLUSIONES

Las lenguas aborígenes australianas se erigen en transmisoras de la tradición cultural milenaria de esta parte del planeta, por lo que representan un tesoro no sólo para sus hablantes, sino para toda la población australiana y, por extensión, para el resto del mundo. Sin embargo, la implicación del gobierno y de los medios destinados a su conservación dejan en general mucho que desear. Es por ello que estudios y proyectos de investigación como los aquí presentados representan un atisbo de luz en una situación que se antoja agónica. Son muchos los heraldos del desastre que consideran que estas lenguas no sobrevivirán el presente siglo, pero como ha ocurrido en numerosos contextos con otras lenguas, esperamos que estos oscuros vaticinios no se cumplan.

Uno de los principales problemas para la supervivencia de las lenguas aborígenes australianas radica en la inexistencia de proyectos institucionales y gubernamentales a largo plazo, de manera que proyectos como el ACLA no tienen ninguna certeza sobre su futura viabilidad. En este contexto, los diferentes trabajos de investigación puestos en marcha durante los últimos años juegan un importante papel, ya que los resultados obtenidos pueden determinar las políticas educativas y, por ende, las políticas sociales.

Los resultados, hasta ahora, indican que las lenguas aborígenes tradicionales no son transmitidas en su totalidad a los niños en ninguna de las tres comunidades estudiadas, pero los cambios lingüísticos que se están produciendo en la transmisión de las distintas lenguas en contacto varían de una comunidad a otra. El resultado de esta situación es que las lenguas tradicionales están desapareciendo en muchas comunidades, ya que los hablantes están pasando a hablar lenguas criollas

o mixtas (O'Shannessy, 2005), aunque existen contadas excepciones de comunidades donde se está produciendo la transmisión.

En la actualidad se sabe muy poco sobre los usos lingüísticos que tienen lugar en contextos multilingües, en los que las fronteras entre las lenguas están difusas, donde una persona suele utilizar más de una lengua y en los que la alternancia de códigos es la norma. Todo esto hace que los niños nazcan y se desarrollen en un ambiente que dista mucho de los habituales estudios sobre bilingüismo, en los que cada progenitor se dirige en una lengua determinada al hijo. En estas comunidades, el *input* lingüístico que reciben los niños proviene de un amplio círculo de familiares (las familias aborígenes son muy extensas)<sup>4</sup> y de otros niños, entre quienes hay una gran variedad en el uso individual que hacen de su repertorio lingüístico. La presencia de elementos de las lenguas tradicionales varía mucho de unos hablantes a otros y se ve claramente determinada por la edad del interlocutor, de manera que es entre los sujetos de más edad donde se produce una mayor presencia, la cual disminuye en la misma medida que lo hace la edad de los hablantes. Otros hablantes emplean una lengua criolla más acrolectal o basilectal y harán un mayor o menor uso del inglés australiano estándar.

Lo que parece evidente es que las lenguas tradicionales están perdiendo presencia ante las lenguas mixtas (como en el caso de la comunidad de Kalkaringi, donde los niños están aprendiendo un lengua mixta con elementos del kriol y el gurindji) y las variedades criollas (los casos de Tennant Creek y Yakanarra). Estas lenguas criollas varían de una comunidad a otra, lo que añade aún más matices y tonalidades a los muchos colores de este cuadro multilingüe. El kriol que aprenden los niños de Yakanarra es más acrolectal en relación con la fonología, la sintaxis y la morfología que el de Tennant Creek, al tiempo que tienen

<sup>4</sup> Los nexos entre las personas aborígenes son más complejos de lo habitual entre la población no-aborígen. Por ejemplo, en Yakanarra las personas están asociadas por dos nexos, uno de sangre y otro de piel. Cada persona pertenece a una familia y tiene una conexión biológica con sus miembros. Esta relación de sangre es a la que estamos normalmente habituadas las personas no-aborígenes. Sin embargo, cada persona en Yakanarra pertenece a una de ocho subsecciones o grupos de piel a los que ha sido asignada antes de nacer. Esto conlleva que cada niño en Yakanarra tiene varios padres, madres, abuelos, abuelas, tíos, tías, entre otros. Es por ello que algunas preguntas que pueden parecer sencillas y que normalmente tienen una única respuesta (como, por ejemplo, "¿cómo se llama tu padre?") no sean tan fáciles de responder para un niño de esta comunidad (Moses & Yallop, 2008).

menos acceso a la lengua tradicional: el walmajarri (Disbray & Wigglesworth, 2008). Por consiguiente, el *input* que reciben los niños varía no sólo de una comunidad a otra, sino también dependiendo del interlocutor.

Uno de los principales mitos que ha sido aceptado hasta muy recientemente tiene que ver con la supuesta incapacidad de los niños aborígenes para participar activamente en las rutinas pregunta-respuesta. Los resultados obtenidos por Disbray (2008), sin embargo, concluyen que el uso de las preguntas entre los hablantes aborígenes es mucho más complejo de lo asumido en estudios anteriores y confirman que esta creencia sobre su supuesta incapacidad está muy alejada de la realidad. Sus grabaciones confirman, asimismo, que las madres ejercen el papel de narradoras con entusiasmo y gran sensibilidad con respecto a la edad y los intereses de sus hijos, con lo que se producen interacciones lingüísticas muy ricas con sus vástagos.

Por lo tanto, y con vistas a su posterior incorporación a un sistema educativo en el que el inglés australiano estándar es la lengua de instrucción, resulta importante recalcar que los niños aborígenes no tienen esta lengua como lengua materna. Aunque esto pueda parecer una perogrullada, no es tal, ya que en demasiadas ocasiones esta cuestión crea problemas con el profesorado de las escuelas, que en su mayoría es personal joven que busca acumular experiencia para poder optar por destinos laborales más atractivos y que carece de formación y experiencia en todo lo relativo tanto a la población aborigen y sus lenguas, como a la enseñanza del inglés como L2. Las lenguas que aprenden los niños aborígenes en sus hogares y en la comunidad son estructuralmente diferentes del inglés estándar y en el caso concreto de Tennant Creek no se limitan a incluir algunas características o palabras de la lengua tradicional warumungu. Esto tiene importantes implicaciones, ya que, tal y como subraya Disbray (2008), las similitudes en la forma de las palabras son en muchas ocasiones simplemente superficiales y pueden llevar a engaño y a problemas de comunicación.

Aunque los niños de estas comunidades no están aprendiendo las lenguas tradicionales en su totalidad (sino que adquieren algunos de sus elementos), todo su bagaje lingüístico, que incluye naturalmente las lenguas tradicionales, representa una importante parte de su cultura e identidad. No obstante, se está creando un contexto lingüístico en el que el mantenimiento y la continuidad de las lenguas tradicionales está en grave peligro. Los niños reciben escaso *input* en estas lenguas, por lo que parece razonable concluir que no las utilizarán en el futuro,



aunque continuarán incluyendo elementos de las mismas en sus producciones orales. Lo que parece más que probable es que las lenguas que aprenden sigan sufriendo cambios en las próximas generaciones.

## CONSIDERACIONES FINALES

La continuación del proyecto aquí presentado se centrará en analizar de modo longitudinal la incorporación a la escuela de estos niños aborígenes. El objetivo principal de la siguiente fase consistirá en estudiar hasta qué punto el multilingüismo con el que estos niños se incorporan a la escuela les proporciona las herramientas lingüísticas que precisan para poder hacer frente de modo exitoso a las exigencias del currículo, que se imparte en inglés australiano estándar. Para ello se hará un seguimiento durante los cuatro primeros años de escolarización y se examinará cómo interaccionan las lenguas con las que llegan y la lengua de la escuela. Los niños de las tres comunidades se incorporan a la escuela con diferentes lenguas principales: los de Yakanarra con una variedad criolla acrolectal del kriol; los de Tennant Creek, una variedad basilectal del kriol, y los de Kalkaringi, una lengua mixta, el gurindji kriol, resultado de la alternancia de códigos (McConvell & Meakins, 2005).

Son varios los aspectos que sin duda resultarán de interés, pero uno de ellos será el análisis de las más que probables actitudes negativas hacia sus lenguas que encontrarán en la escuela, algo difícil de evitar en todo contexto donde una de las lenguas es hegemónica y convive con otras que no cuentan con el mismo prestigio (Lasagabaster, 2003). La continuación del estudio permitirá, asimismo, identificar cómo gestionan los niños el cambio que supone pasar de las diferentes lenguas de su entorno a la lengua de la escuela, el inglés australiano estándar, así como observar hasta qué punto los diferentes códigos con que los niños llegan a la escuela afectan su habilidad para gestionar y participar activamente en el nuevo contexto. De este modo, se podrá estudiar no sólo cómo se desarrolla la adquisición de la lengua de la escuela, sino también qué ocurre con sus primeras lenguas.

Asimismo es importante considerar que, a diferencia de los niños inmigrantes que se incorporan al sistema educativo australiano, las lenguas criollas y mixtas que hablan en casa los niños aborígenes tienen elementos comunes con el inglés australiano estándar, lo que convierte el estudio de este proceso en un tema de investigación de sumo interés.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRYSON, B. (2000). *Down under*. London: Black Swan.
- DISBRAY, S. (2008). Storytelling styles: A study of adult-child interactions in narrations of a picture book in Tennant Creek. En J. Simpson & G. Wigglesworth. *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school* (pp. 56-78). London/New York: Continuum.
- DISBRAY, S. & G. WIGGLESWORTH (2008). Variability in children's language input in three communities in aboriginal Australia. En G. Robinson, J. Goodnow, I. Katz & U. Eickelkamp (eds.). *Contexts of child development: Culture, policy and intervention* (pp. 167-182). Alice Springs: Charles Darwin University Press.
- EICKELKAMP, U. (2008). Play, imagination and early experience: Sand storytelling and continuity of being among Anangu Pitjantjatjara girls. En G. Robinson, J. Goodnow, I. Katz & U. Eickelkamp (eds.). *Contexts of child development: Culture, policy and intervention* (pp. 138-152). Alice Springs: Charles Darwin University Press.
- GENESE, F. & E. NICOLADIS (2007). Bilingual first language acquisition. En E. Hoff & M. Shatz (eds.). *Handbook of language development* (pp. 324-342). Oxford: Blackwell Publishers.
- HARRIS, J. (2007). Losing and gaining a language: The story of Kriol in the Northern Territory. En M. Walsh & C. Yallop (eds.). *Language and culture in aboriginal Australia* (pp. 145-154). Canberra: Aboriginal Studies Press.
- HORNBERGER, N. H. & L. E. LÓPEZ (1998). Policy, possibility and paradox: Indigenous multilingualism and education in Peru and Bolivia. En J. Cenoz & F. Genesee (eds.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 206-242). Clevedon: Multilingual Matters.
- KRAMSCH, C. & S. VORK STEFFENSEN (2008). Ecological perspectives in second language acquisition and socialization. En P. Duff & N. H. Hornberger (eds.). *Language socialization. Encyclopedia of language and education*. New York: Springer.
- LASAGABASTER, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio Educación.
- LAUGHREN, M. (1984). Warlpiri baby talk. *Australian Journal of Linguistics*, 4: 73-88.
- MCCONVELL, P. & F. MEAKINS (2005). Gurindji Kriol: A mixed language emerges from code-switching. *Australian Journal of Linguistics*, 25: 9-30.
- MCCONVELL, P. & N. THIEBERGER (2001). *State of indigenous languages in Australia – 2001*. Canberra: Department of the Environment and Heritage. [Versión electrónica: <http://www.environment.gov.au/soe/2001/publications/technical/pubs/indigenous-languages.pdf>].

- MOSES, K. & C. YALLOP (2008). Questions about questions. En J. Simpson & G. Wigglesworth. *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school* (pp. 30-55). London/New York: Continuum.
- NICHOLLS, C. (2005). Death by a thousand cuts: Indigenous language bilingual education programmes in the Northern Territory of Australia 1972-1998. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8: 160-177.
- O'SHANNESSY, C. (2005). Light Warlpiri: A new language. *Australian Journal of Linguistics*, 25: 31-57.
- PENSALFINI, R. (2004). Eulogizing a language: The Ngarnka experience. *International Journal of the Sociology of Language*, 168: 141-156.
- ROMAINE, S. (1995). *Bilingualism*. London: Blackwell Publishers.
- SIMPSON, J. & G. WIGGLESWORTH (2008). *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school*. London/New York: Continuum.
- WALSH, M. (1997). How many Australian languages were there? En D. Tryon & M. Walsh (eds.). *Boundary rider: Essays in honour of Geoffrey N. O'Grady* (pp. 393-412). Canberra: Pacific Linguistics.
- (2005). Indigenous languages of Southeast Australia, revitalization and the role of education. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28: 1-14.
- WALSH, M. & C. YALLOP (2007). *Language and culture in aboriginal Australia*. Canberra: Aboriginal Studies Press.
- WIGGLESWORTH, G. & J. SIMPSON (2008). The language learning environment of preschool children in indigenous communities. En J. Simpson & G. Wigglesworth (2008). *Children's language and multilingualism: Indigenous language use at home and school* (pp. 13-29). London/New York: Continuum.
- WILSON, T. & T. BARNES (2007). Continuing challenges in attempting to measure the size, and changing size, of Australia's indigenous population. *People and Place*, 15: 12-21.
- WILSON, T. & J. R. CONDON (2006). Indigenous population change in the Northern Territory, 1966 to 2031. *People and Place*, 14: 65-78.
- YALLOP, C. (2007). The structure of Australian aboriginal languages. En M. Walsh & C. Yallop (eds.). *Language and culture in aboriginal Australia* (pp. 15-32). Canberra: Aboriginal Studies Press.