

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

DIRECCION DE INVESTIGACION
COORDINACION DE POSTGRADO



Estudio Comparativo: Educación Bilingüe en México e Indonesia

T E S I S

Para el Grado de

MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO

(Línea: Educación y Diversidad Sociocultural
y Lingüística)

Presenta

DANNY SUSANTO

Asesor: Mtro. Ernesto Díaz Couder

Ajusco, D. F.

Septiembre de 1998

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

**DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN
COORDINACIÓN DE POSGRADO**

**Estudio Comparativo: Educación Bilingüe en México e
Indonesia**

TESIS

Que presenta

DANNY SUSANTO

para obtener el grado de
MAESTRO EN DESARROLLO EDUCATIVO
(Línea: Educación y Diversidad Sociocultural y Lingüística)

Asesor: Mtro. Ernesto Díaz Couder

México, D.F.

Septiembre de 1998

SECRETARIA DE RELACIONES EXTERIORES

**INSTITUTO MEXICANO DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
DIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL
DIRECCIÓN DE COOPERACIÓN EDUCATIVA E INTERCAMBIO ACADÉMICO**

**ESTA TESIS CORRESPONDE A LOS ESTUDIOS REALIZADOS CON UNA
BECA OTORGADA POR EL GOBIERNO DE MÉXICO,
POR MEDIO DE LA SECRETARIA DE RELACIONES EXTERIORES, EN EL
MARCO DEL PROGRAMA DE INTERCAMBIO CULTURAL Y EDUCATIVO
MÉXICO.**

MÉXICO, D.F., A 25 DE SEPTIEMBRE DE 1998

A mi mamá:

Sra. Rd. Haj. Asliana Moestadhi

A mis hermanos

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de manera directa o indirecta han hecho posible la realización de la presente investigación:

- Mtro. Ernesto Diaz Couder, mi director de tesis
- DRA. Aurora Elizondo Huerta, Mtra. Marina Anguiano Fernandez, Mtra. Maritza Lucía Gomez Muñoz, Mrto. Jorge Martínez Zendejas, mis lectores de tesis
- Excmo. Embajador Sergio Ley Lopez, Embajada de México - Jakarta - Indonesia
- Excmo. Embajador Usman Hasan, Embajada de Indonesia - México, D.F
- Lic.Luc Elena Baños Rivas, el Director General de Asuntos Culturales, Secretaria de Relaciones Exteriores.
- Sr. Agung Prasetyo Aji, S.H, M.A, Tercer Secretario: Sec. Cultural, Prensa e Información - Embajada de Indonesia
- Lic. Gabriel Gómez, Secretaria de Relaciones Exteriores.
- Sr. Bambang Siswanur Putranto, Embaja de Republica de Indonesia.
- Sr. Sudiarto Sindhupusito, Embajada de Republica de Indonesia.
- Los informantes, maestros bilingües, en Mexico e Indonesia
- Sandra, Mónica, Secretaria de Relaciones Exteriores
- Alejandra, Leonora, Maritza, Laura, Elba, Minerva, Isaías mis compañeros de la línea: Educación y Diversidad Sociolingüística y Cultural:
- Sandra, Tano, Laura, Lucío, Celeste del Siglo XXI
- Sr. Victor Fernandes, Sra. Mien Fernandes, Sr. I. Hendriana, mis tutores
- Rosa Maria y Sivilina, CIESAS
- Evi, Ratna Komala, Ratna Wusono, Nova, Ira, Iboy, mis “niños”
- Sra. Graciela Castaniera, mi “mama”.

ÍNDICE

<i>INTRODUCCIÓN</i>	<i>1</i>
<i>1. Antecedentes y planteamiento del problema</i>	<i>13</i>
<i>2. Marco Teórico</i>	<i>13</i>
2.1. Lengua y Cultura	13
2.2 Diversidad cultural y lingüística en México e Indonesia	15
2.3 Comunidad Lingüística	16
2.4 Situación Lingüística en México	17
2.5 Situación Lingüística en Indonesia	22
2.6 Bilingüismo	31
2.7 Educación bilingüe	35
2.7.1 Definiciones de la educación bilingüe	35
2.7.2 Contextos de la educación bilingüe	36
2.8 Clasificación de la Educación Bilingüe propuesta por Miguel Siguán y F. Mackey	46
<i>3. Análisis del corpus</i>	<i>50</i>
3.1 La educación Bilingüe en México a nivel discursivo	50
3.2. La Educación Bilingüe en México a nivel práctico	56
3.3 . Educación Bilingüe en Indonesia a nivel discursivo	83
3.4 Educación Bilingüe en Indonesia a nivel práctico	93
3.5 Comparación entre la Educación Bilingüe en México e Indonesia	112
<i>4. Reflexión sobre la comparación entre la educación bilingüe en México e Indonesia</i>	<i>126</i>
<i>5. Conclusiones generales y propuestas</i>	<i>151</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	<i>157</i>

INTRODUCCIÓN

Actualmente México e Indonesia están considerados como naciones pluriétnicas. Como el término lo indica, la nación pluriétnica está compuesta de varios grupos étnicos que pertenecen a diversos grupos socioculturales y lingüísticos. Además de ser pluriétnicos, ambos países se categorizan países en vías de desarrollo.

Las relaciones diplomáticas entre México e Indonesia se establecieron el 6 de abril de 1953. Las dos visitas del presidente Sukarno a México, el 27 de Mayo de 1959 y el 16 mayo de 1960, seguidas por la visita del presidente Adolfo López Mateos de 15 al 20 de octubre de 1960 fortalecieron aún más estas relaciones. Posteriormente a dichas visitas, se abrió en Yakarta, la Escuela República de México, y en la capital de este país, la Escuela República de Indonesia.

La cooperación en el campo educativo se fortaleció a través del programa de becas dentro del programa de intercambio académico entre los dos gobiernos, con el objeto de fortalecer la relación académica entre ambos países. El programa hace posible que los estudiantes mexicanos realicen estudios en las instituciones indonesias, y vice versa, que los estudiantes indonesios se integren en las instituciones mexicanas.

Siendo beneficiario de dicha beca, tuve la oportunidad de cursar el programa de Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, en la línea: Educación y Diversidad Sociocultural y Lingüística.

Por efectos de titulación, se requiere que los alumnos elaboren una tesis para presentarla al finalizar el programa. Es por ello y en función de la línea de especialización en la cual estoy inscrito que realicé una investigación sobre la educación bilingüe, la cual

es uno de los esfuerzos más significados enfocados a atender la diversidad lingüística y cultural en el campo educativo.

Con el fin de contribuir con algo que sea útil para los dos países, decidí realizar un estudio de carácter comparativo, por lo que la investigación se centra en la comparación de la educación bilingüe implementada en ambas naciones.

Los contenidos de la presente tesis están organizados en cinco capítulos repartidos de la siguiente manera:

En el primer capítulo, presento los antecedentes y los motivos de la realización de la investigación, así como la manera y el método adoptados para ésta.

En el segundo capítulo, abordo las teorías que fundamentan la investigación: lengua y cultura, comunidad lingüística, bilingüismo, educación bilingüe, clasificación de educación bilingüe, etc.

En el tercer capítulo, que es el corpus del análisis, analizo la implementación de educación bilingüe tanto a nivel discursivo como a nivel práctico, en los dos países, para lograr su clasificación. Posteriormente, hago la comparación de ambas estrategias permitiendo el rescate de elementos contrastivos y semejantes.

En el cuarto capítulo, hago, a partir del análisis del corpus, una reflexión entorno a los factores que pueden haber generado las diferencias y las semejanzas de la educación bilingüe en ambos países.

Por último, en el quinto capítulo, proporciono algunas conclusiones generales así como propuestas para mejorar la implementación de la educación bilingüe.

Es cierto que no ha sido nada fácil elaborar una tesis a nivel de maestría en la cual los requisitos son sumamente exigentes, sobre todo si uno, como yo, se ve obligado a investigar y redactar la tesis en una lengua ajena a la suya, por lo que me doy cuenta de antemano que el presente trabajo presenta ciertas limitaciones.

Sin embargo, espero que la investigación sirva para proporcionar una mayor comprensión y aclare las similitudes y divergencias relativas a las políticas y los programas educativos adoptados por los respectivos países en la implementación de la educación bilingüe y que, asimismo pueda abrir los caminos para investigaciones posteriores relativas a este tema.

1. ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La humanidad, en su conjunto, es una sola y se expresa como una comunidad universal. Sin embargo, en el largo proceso evolutivo ha seguido diversas formas de expresión civilizatoria y por ello, los grupos sociales que la configuran se manifiestan a través de sus patrones culturales.

Indudablemente, no es fácil poder concebir o imaginar a la humanidad uniforme y homogénea, dadas las diversas experiencias de cada sociedad en su largo proceso histórico, en su experiencia al relacionarse con el medio ambiente ecológico y su geografía, así como a las diversas formas de adaptación y regulación específica de cada grupo humano a las particularidades de su mundo circundante (Nahmad Sitton 1988:75).

No obstante, al abordar los asuntos relacionados con la pluralidad social y cultural de la humanidad, en este caso referidos a los fenómenos de la variabilidad cultural: la diversidad de idiomas, costumbres, hábitos, organización social, valores, formas genéricas de conducta entre otros, se debe tomar en cuenta la contradicción entre la igualdad como fundamento básico para las relaciones entre los seres humanos, y su contraparte, la diversidad.

Una de las características de muchos movimientos sociales en las últimas décadas ha sido, precisamente, la reclamación de las diferencias, de las cuales forma parte la antes mencionada diversidad. Exigencia del derecho a su propia forma de vida y elección de valores de minorías sociales, opciones sexuales, distinciones de género; demanda de conocimiento de nacionalidades, comunidades étnicas, culturas, en sus formas de expresión más diversas (Villoro 1995:26). Frente al ideal de la vigencia de principios

universales para una sociedad homogénea, el de una ética de la valorización personal en una sociedad plural. Pero esto parece plantear un dilema entre dos principios: el carácter universal de las normas éticas, que a todos obliga por igual, y el singular del deber realizarse a sí mismo, que compete a cada quien. El dilema parece plantearse tanto en la relación de la persona individual con la sociedad global, como de cada comunidad cultural con las asociaciones políticas más amplias de que forma parte.

La reivindicación de igualdad se funda en una noción ética: la igual dignidad de toda persona; la demanda de reconocimiento de las diferencias se basa en otro principio: la construcción de una identidad propia. Cada quien está moralmente obligado, a la vez, a que sus acciones se rijan por principios válidos para todos y que se conduzcan a la mayor perfección singular. Ambas exigencias valen tanto para los individuos como para las colectividades.

La exigencia de un trato igual a todos los miembros de la sociedad nace, en el campo de la doctrina política, en la lucha contra un régimen de privilegios. Las diferencias en la propiedad, en el rango social, en la preeminencia política y en la situación legal son la raíz de la injusticia y deben abolirse. En este sentido, la igualdad política implica cierta nivelación de todos los individuos: uniformidad ante la ley y el poder. Todas las personas tienen una característica común: la ciudadanía, que les da los mismos derechos. En cuanto todos son ciudadanos, son semejantes entre sí. En este sentido, guiadas por el rechazo de los privilegios, las revoluciones democráticas intentaron sustituir la sociedad estamentaria por otra política y jurídicamente homogénea. Una nueva idea del Estado-nación reemplazó

a la antigua: la de una suma de ciudadanos, con propiedades uniformes, unidos por contrato en una persona moral.

Los instrumentos de la homogeneización de la sociedad son varios: mercado económico uniforme, orden jurídico único, administración central, lenguaje común, educación nacional, todo ello sublimado en la adhesión a símbolos únicos: iconos, banderas, ceremonias patrias, héroes y gestas pasadas. El Estado-nación moderno iguala a todos los ciudadanos al tratarlos como semejantes de un agregado común.

A la interpretación de la igualdad como homogeneidad corresponde la de la diferencia como singularidad excluyente. Ser distinto se entiende a menudo como poseer alguna cualidad o propiedad que no se comparte con nadie. Entonces la diferencia es, por principio, excluyente del otro. Quien basa su diferencia en la posesión de una propiedad específica no puede compartirla con nadie. Esto vale tanto para los individuos como para las nacionalidades y culturas. Lo que un individuo o grupo alega como propiedad diferencial puede ser un atributo natural como la raza, el nacimiento o el sexo, o bien características adquiridas como la riqueza, la educación o el saber. Lo que se presume que distingue a una cultura puede ser el descubrimiento de ciertos rasgos que la diferencian de las otras. En todos los casos, la posesión exclusiva de ciertas propiedades diferenciales establece una separación de los otros. Podemos entonces basar sobre ella nuestra pretensión de superioridad, en unos casos, nuestro orgullo, en otros.

La concepción de la igualdad en términos de homogeneidad y la de la diferencia como singularidad excluyente se complementan. Son dos facetas de una misma manera de ver la sociedad y vivir en ella. Ambas ven en el hombre el poseedor de ciertas propiedades

inherentes y no el agente moral, capaz de labrarse su propia figura. Ambas consideran la identidad como el descubrimiento y resguardo de características exclusivas, y la igualdad como comparación de cualidades comunes. La homogeneidad de la sociedad se vuelve necesaria si la admisión de diferencias conduce a la exclusión de un grupo por otro. La singularidad excluyente, a su vez, tiende a afirmarse si la igualdad se traduce en una uniformidad que elimina las variadas selecciones individuales o colectivas. La oposición entre igualdad y diferencia se vuelve entonces inevitable (Villoro 1995:30).

El dilema empieza a poder superarse cuando se concibe la posibilidad de una igualdad en la heterogeneidad y una diferencia no excluyente.

La globalización de la economía, en la que se han venido creando interrelaciones a nivel de producción y consumo entre prácticamente todos los países, ha traído consigo una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida interna de las naciones. Por consiguiente, dichas transformaciones están modificando poco a poco las fronteras geopolíticas de las naciones que básicamente se habían constituido el siglo pasado y están otorgando un nuevo sentido a las nociones de regionalidad y nacionalidad.

En esta era que es también marcada por alta competitividad, la eficiencia y la mayor capacitación de los recursos humanos se vuelve cada vez más indispensable. Es cierto que, para formar recursos humanos altamente calificados, es necesario adoptar un sistema educativo adecuado.

En los últimos diez o quince años se ha venido consolidando en las esferas oficiales la idea que México es una nación pluriétnica, en tanto que en Indonesia esta idea se remonta al momento de la declaración de la independencia, hace más de cuarenta años.

Desde esta perspectiva, si la globalización supone entre sus dinámicas a la comunicación, ésta difícilmente puede entablarse si no es a partir precisamente del reconocimiento de la existencia del sentido de la diversidad de las prácticas en las que nos comprometemos diariamente para, desde allí, encontrar a su vez aquello que nos identifica, y a partir de lo cual podemos comunicarnos (Rodríguez Mc Keon 1994:1). En este sentido, cabe señalar que hoy en día el tema de la diversidad ha adquirido relevancia nacional en México, debido a que los lineamientos actuales de política educativa plantean el vínculo de la educación con realidades regionales y, de manera específica, el reconocimiento de un saber en el docente necesario de ser recuperado con el objeto de concretar las innovaciones.

Al respecto, Díaz-Couder (1990:10) indica: “Obviamente, en este proceso de desarrollo de la pluralidad cultural, la educación juega un papel especialmente relevante”

Ciertamente, en el campo educativo, a nadie escapa la importancia de la comprensión de la dimensión de la diversidad sociocultural y lingüística. En este contexto, los países pluriétnicos como México e Indonesia, además de las ventajas¹, tienen la tarea considerablemente ardua en términos de la educación de sus ciudadanos, debido, precisamente, al aspecto de diversidad sociocultural y lingüística de que gozan. El contexto de la modernización educativa abre condiciones inéditas para la educación bilingüe designada a atender esta diversidad, es decir las desigualdades socioeconómicas y la diversidad cultural tomando en cuenta las características lingüísticas² y culturales en

¹ Véase “Las ventajas de la diversidad” en Documento base del encuentro educación y diversidad cultural. El reto ante la globalización, de Valentina Canton Arjona (1994).

² En 1951 un estudio realizado por UNESCO sugirió que un niño tiene derecho a comenzar su educación formal en su lengua nativa y continuar en ella a medida de que la misma lengua y los materiales didácticos les permitan (Splosky y Cooper 1977:163).

busca de una mayor garantía del logro efectivo de los aprendizajes. Sin embargo, por razones políticas, económicas, históricas, culturales y lingüísticas, la implementación de este tipo de educación en cada país puede variar, por lo que la situación en México e Indonesia no es una excepción.

Con la presente investigación, pretendí explorar precisamente la situación actual de la implementación de la educación bilingüe en los dos países, para después lograr proceder a la comparación de las dos situaciones distintas, lo cual será necesario para la comprensión mutua en la materia.

Dicha comparación parte de la idea que ambos países comparten varios aspectos comunes. En efecto, además de poseer el carácter multicultural y multilingüe, México e Indonesia son dos países clasificados como países neocoloniales³ y tercermundistas que por consecuencia pueden enfrentar las problemáticas más o menos parecidas: problema demográfico, económico, socio político y, por supuesto, educativo, para mencionar algunos.

Aunque la educación bilingüe, por lo menos en México, tiene varias denominaciones, según los objetivos que se pretende lograr: educación integracionista, castellanización, educación bilingüe y bicultural y últimamente, educación bilingüe intercultural, la investigación se centra en el aspecto lingüístico bajo la consideración que “la lengua, como vehículo de comunicación, es el medio a través del cual se expresa el pensamiento de los diferentes grupos humanos y además se interpreta y expone su realidad cultural”(SEP 1994:28) y que sin un buen dominio de ella, ningún tipo de actividad

³ México e Indonesia por varios siglos estuvieron bajo la colonización: española en el caso de México y holandesa en el caso indonesio, antes de lograr su independencia.

educativa podrá llevarse a cabo eficazmente. Por lo tanto, a lo largo de la descripción de este trabajo, se usará únicamente el término “educación bilingüe” para referirse a la educación bilingüe en México e Indonesia.

Debido a que la educación bilingüe es un tema sumamente amplio y abarca una serie de aspectos interconectados entre sí, consideré necesario seleccionar un aspecto muy relevante para dicha comparación, la tipología, la cual será el corpus mismo del análisis de la investigación. Por esta causa, utilicé, básicamente, la teoría de Miguel Siguán y Williams F. Mackey que en su libro “Educación y Bilingüismo”, producto de investigación laboriosa y prolongada sobre la educación bilingüe en prácticamente cinco continentes, propusieron la clasificación de la educación bilingüe según: a) los objetivos lingüísticos b) el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum c) la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza d) la homogeneidad o heterogeneidad de los alumnos e) el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo de un país.

El tipo de investigación adoptado fue esencialmente documental, o sea a través de lecturas de fuentes de información relativa a la educación bilingüe en México e Indonesia tanto en materia de documentos oficiales como estudios académicos. Sin embargo, a fin de dar más precisión a la investigación de carácter documental, se realizaron entrevistas con los maestros bilingües: se entrevistaron a los maestros procedentes de tres tipos de zonas con el fin de adquirir una mayor idea sobre la práctica de la educación bilingüe.

a) maestros laborando en zonas en las cuales predomina el uso de la lengua oficial.

b) maestros laborando en zonas en las cuales existe un equilibrio entre el uso de la lengua oficial y la lengua local.

c) maestros laborando en zonas en las cuales predomina el uso de la lengua local.

En base a la tipología de educación bilingüe antes mencionada, analicé la educación bilingüe en México e Indonesia con el fin de poder determinar el tipo de educación bilingüe que se propone en los dos países tanto a nivel discursivo como a nivel práctico, bajo el supuesto que a menudo se presentan una serie de incongruencias en estos dos niveles

Posteriormente, efectué la comparación a nivel discursivo de la educación bilingüe en los dos países, así como a nivel práctico.

Por último, en base a las informaciones y datos adquiridos a través de dicha comparación, se procedió a la comparación general de la educación bilingüe en México e Indonesia para detectar los factores que pudieron haber generado las diferencias y las semejanzas.

Para hacer posible dicha actividad, obviamente, fue necesario seleccionar y conseguir informaciones y datos más recientes de los dos países, lo cual implicó la necesidad de realizar la investigación en los países involucrados. En realidad, no tuve mayor problema para la parte mexicana, pues actualmente resido en este país y por lo tanto, tuve suficientemente tiempo para la investigación. Cabe añadir que las fuentes de información relacionada al tema de investigación son relativamente abundantes en México, lo cual me facilitó la elaboración del marco teórico y la parte del análisis a nivel discursivo. Asimismo, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cuenta con un número

significativo de maestros bilingües que están realizando sus estudios, muchos de los cuales me han apoyado con sus valiosas informaciones, particularmente en lo que concierne a la práctica de la educación bilingüe en México. Por otro lado, para la parte indonesia, aprovechando las vacaciones escolares, al final del segundo semestre del programa de Maestría(agosto de 1997), viajé a mi país natal, en donde realice la investigación, con el fin de realizar entrevistas con los maestros bilingües durante un periodo de aproximadamente un mes. A pesar de que el tiempo dedicado a la investigación de las dos partes no fue igual, intenté al máximo proporcionar la descripción de la situación de la educación bilingüe en los dos países, de manera lo más equilibrada y más objetiva posible.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Lengua y Cultura

Al abordar el tema sobre el bilingüismo, la discusión debe inevitablemente tocar también el vínculo entre lengua y cultura. Según Masinambouw (1985) existen dos sistemas mutuamente vinculados y unidos en los seres humanos: cultura y la lengua. Por un lado, la cultura es un sistema que organiza la interacción humana en una sociedad dada, la lengua, por otro, es un sistema que funciona como una herramienta que hace posible dicha interacción.

El cuestionamiento sería “¿Cuál es la naturaleza de este vínculo entre la lengua y la cultura?” Es de carácter coordinado, es decir los dos sistemas constituyen dos fenómenos separados, pero paralelos; o más bien, los dos son un fenómeno en el cual el uno condiciona al otro? Si dicho vínculo es de carácter subordinado, cuál entre los dos es el sistema principal y el subsistema? O sea, si la cultura es el sistema principal y la lengua es el subsistema o de lo contrario, la lengua es el sistema principal y la cultura es el subsistema? Los expertos están en desacuerdo al respecto. Silzer (1990), por ejemplo, descarta que la relación entre la lengua y la cultura sea como una moneda con dos caras.

Sin embargo, la hipótesis de Sapir-Whorf afirma que la lengua determina los rasgos culturales (Masinambouw 1986), de tal manera que la lengua influye y condiciona el modo de pensar de sus hablantes (Lyons 1986). En otras palabras, la lengua influye en la manera con la cual los seres humanos perciben el mundo y reaccionan ante él. Desde esta perspectiva, la cultura como el subsistema depende, en gran medida, de la lengua.

En base a la afirmación de Sapir, según el cual existen interconexiones entre lenguaje, cultura y psicología, Whorf intentó poner a prueba la influencia que ejerce esta interconexión sobre otras actividades, culturales y personales, no sólo por los usos especiales del lenguaje, sino también, y sobre todo, por su forma constante de obtener información y su análisis diario de los fenómenos.

Esta hipótesis actualmente, ha perdido popularidad y validez, a pesar de que se la sigue citando al abordar el tema relacionado con lengua y cultura. La hipótesis más aceptada hoy en día es la hipótesis completamente opuesta de la antes mencionada, es decir, la lengua es el subsistema de la cultura. En este sentido, la lengua no es si no uno de los elementos que constituye la cultura (Koentjaraningrat 1974).

En el caso de que la lengua influya en la cultura, es decir, la lengua como parte integrante de la cultura, las características culturales se reflejan en ella, por lo que se dice que “la lengua es la reflexión de la cultura”. Por ejemplo, en la cultura indonesia en la cual existe el hábito de consumir el arroz como alimento básico, se conocen varios conceptos referidos a lo que en otras culturas, la cultura inglesa, entre otras, se expresa con una sola palabra “arroz”. Así, los conceptos de las palabras *padi* (planta de arroz), *gabah*(arroz con cáscara), *beras* (arroz pelado no cocido), y *nasi* (arroz cocido) se cubren en una sola palabra, “arroz”, en español. La sociedad de lengua española, desde luego, entienden y saben la existencia de la diferencia en los conceptos contenidos en las palabras: *padi*, *gabah*, *beras* y *nasi*. No obstante, esta sociedad no siente la necesidad de nombrar los cuatro conceptos con palabras distintas, pues en su cultura el arroz no tiene un papel tan importante como en el caso de la cultura indonesia, y otras culturas asiáticas. En cambio,

las culturas occidentales, tomando en este caso, el ejemplo de la cultura inglesa, en donde la equitación forma parte importante de su vida cotidiana, existen palabras como *horse*, *stallion*, *pony* y *mare* para designar varios tipos de caballo. En la cultura indonesia, en la cual este tipo de deporte no se practica con tanta intensidad como en la cultura inglesa, existe solamente la palabra *kuda* para cubrir estos cuatro conceptos.

2.2 Diversidad cultural y lingüística en México e Indonesia

Desde sus orígenes, los diferentes grupos étnicos han aportado elementos culturales que enriquecen la identidad nacional de México e Indonesia; de tal forma que actualmente se reconoce que ambos países tienen una composición pluricultural estipulada en la Constitución de los respectivos países que legitimó esta pluralidad. En realidad, no podemos dar con precisión el número de grupos étnicos y lenguas pertenecientes a los dos países, debido al problema conceptual acerca de las nociones de “etnia”, “lengua” y “cultura”. Por ejemplo, es común suponer que las etnias indígenas corresponden, al menos aproximadamente, con los grupos lingüísticos. De igual forma se asume una covariación entre grupo étnico y grupo lingüístico, y que consecuentemente es equivocado predicar unidades étnicas a partir de agrupamientos lingüísticos (Diaz-Couder 1990:3).

No obstante, como se ha señalado anteriormente que esta investigación se enfoca principalmente al aspecto lingüístico de la educación bilingüe, dicha averiguación se limitará a las cuestiones relativas a las lenguas y, por lo tanto, es necesario tener una idea clara sobre la comunidad lingüística y la situación lingüística de ambos países.

2.3 Comunidad Lingüística

Varios autores, tales como Hudson (1980), Saville Troike (1982), y de manera particular, Braithwaite (1984) abordaron el tema relacionado a la comunidad lingüística. Boomfield(1933) afirma que la comunidad lingüística se construye por grupo de personas que comparten las mismas reglas lingüísticas. De esta manera puede decirse que la comunidad de la lengua inglesa está constituida por los hablantes de esa lengua alrededor del mundo. Labov, por otra parte, enfatiza más bien en las normas compartidas (shared norms) de las características lingüísticas utilizadas (Labov 1966:7). Para Fishman (1971), la comunidad lingüística es una comunidad cuyos miembros comparten las mismas reglas funcionales con las cuales establecen la aceptabilidad y la no aceptabilidad de un discurso. Hymes define la comunidad lingüística de la siguiente manera”es la comunidad que posee un conocimiento sobre las reglas que condicionan la interpretación de una determinada lengua. Dicho conocimiento abarca por lo menos una forma lingüística y reglas del uso de la misma. Las dos condiciones son absolutamente necesarias” (1974:51).

A partir de dichos conceptos, pueden rescatarse tres acercamientos para entender lo que es entendido como comunidad lingüística. El primero es visto desde las formas lingüísticas compartidas, el segundo desde reglas que organizan el sistema lingüístico compartido, y el tercero desde los conceptos culturales compartidos.

En cada grupo de personas existe la necesidad de comunicación, tal como se presente, por ejemplo, en un proceso de socialización o solidarización grupal. Esta necesidad no puede satisfacerse sin poseer las normas lingüísticas compartidas necesarias para la conservación y el desarrollo de la sociedad en su conjunto. Desde esta perspectiva,

la lengua, precisamente, es el factor de unificación de una sociedad, es decir ella tiende a absorber la sociedad en una unidad. Esta unidad de la sociedad en la que existen normas lingüísticas compartidas puede denominarse la comunidad lingüística.

2.4 Situación Lingüística en México

En México, se hablan español como lengua oficial⁴ y 56 diferentes lenguas indígenas, correspondientes a varias familias lingüísticas, distintas entre sí. Con frecuencia, los pueblos hablantes de una misma lengua desarrollan variantes dialectales para establecer su singularidad. El contacto lingüístico entre el castellano y las lenguas indígenas de México se caracteriza por el desarrollo de dos procesos sociales simultáneos pero divergentes: uno de integración política del territorio nacional y el de consolidación sociocultural regional que ha sido puesto de manifiesto por la aparición, desde hace algunos años, de un movimiento indio organizado (SEP 1990:30).

Estos dos procesos han generado gradualmente una política educativa y lingüística, por medio de la cual se pretende lograr entre la población indígena, el aprendizaje y uso generalizado del castellano como lengua nacional; además la utilización y desarrollo de las lenguas indígenas, con el fin de responder a la situación lingüística de la mayoría de los grupos étnicos que habitan el territorio nacional.

El conjunto de las lenguas amerindas que se hablan en México actualmente representa uno de los más preciosos legados de las culturas mesoamericanas. No obstante, uno de los principales dificultades para el conocimiento que ofrecen las

⁴ Es la lengua oficial en el interior de un estado. Establecida por lo común de manera bastante tardía y debido a la supremacía de un habla local, la lengua oficial es impuesta por la organización administrativa (se la emplea en las relaciones con el estado) y por la vida cultural (es el idioma que se enseña y, con frecuencia, el único que ha dado lugar a una literatura (Ducrot, Oswal 1994:77)

lenguas amerindias es el poco aprecio. No es de extrañarse, por lo tanto, que esas lenguas se consideran como lenguas “primitivas” hasta llamarlas en forma despectiva, “dialectos”. Paradójicamente, sucede lo contrario, es decir, son lenguas de enorme complejidad que se presentan como un reto para la teoría y la práctica de la lingüística.

A pesar de que una parte de la población tiene como lengua materna un idioma indígena, un número cada vez mayor de esta población se ha visto en la necesidad de aprender el español como condición indispensable para desempeñarse en la sociedad nacional. Actualmente el idioma usado en los medios de comunicación social, en la administración pública, en la jurisprudencia y en la instrucción escolarizada, es el castellano, idioma por medio del cual se establece la comunicación y las relaciones entre las distintas minorías étnicas.

Debido a ello, el bilingüismo entre la población indígena se ha desarrollado en condiciones desfavorables para las lenguas nativas; se trata de un bilingüismo formado por lenguas con una existencia social extremadamente desigual, que ha resultado en una situación disglósica conflictiva.

Largos siglos de situación marginal en casi todos los órdenes de la vida social, se reflejan en el restringido uso doméstico, en ocasiones, regional y local, de las lenguas indias y en el casi nulo papel asignado a éstas en la enseñanza escolarizada.

De esta manera se ha obstaculizado el desarrollo de las lenguas indias, dificultando tanto la integración sociocultural de las etnias con el desarrollo personal y social de los individuos que las componen, en la medida que se ven obligados no sólo a aprender la lengua castellana, sino a desaprender y minusvalorar la capacidad expresiva e intelectual

de su lengua materna y, junto con ella, los sistemas culturales en que adquieren sentido. Hasta ahora, la castellanización ha implicado la negociación de las lenguas y culturas diferentes a la de la sociedad de habla hispana. No obstante, como muestran los millones de hablantes de idiomas indios, éstos permanecen, pero en una situación de subordinación tal, más que en la coordinación de dos lenguas valoradas y asumidas socialmente en términos igualitarios.

Esta fragmentación lingüística fue foementada implícitamente durante la Colonia, porque permitía mejor la dominación, al conseguir que cada pueblo se considerase como un total social, diferente al de las localidades vecinas, lo que impedía su unión (Nolasco 1988:110)

La diferencia lingüística de pueblo a pueblo dentro de un mismo idioma, no ha llegado todavía a niveles tan altos que impida la intercomunicación. Pero la idea socialmente aceptada de que “hablan distinto” impide con frecuencia esa comunicación. Así pues, junto a la fragmentación lingüística se da también la fragmentacion social, sustentadas ambas por la creencia de que cada localidad es distinta de la otra, y por tanto, no se entienden, no deben entenderse.

Si bien es cierto que existen situaciones de contacto, conflicto y competencia lingüística entre las lenguas actuales presentes, es importante dejar claro que lingüísticamente las lenguas son sistemas que cumplen una función comunicativa y, como tales, los prejuicios acerca de la superioridad o inferioridad de una lengua carecen de fundamentos.

CUADRO 1

Comunidades Lingüísticas Mexicanas

Población indígena de 5 años y más, por estado y condición de migración 1980

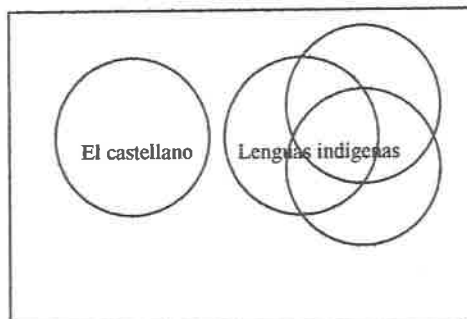
ESTADOS	POBLACIÓN INDÍGENA				Lenguas tradicionales. No se incluyen las lenguas de los indios Migrantes
	TOTAL	Porcentaje sobre la del Estado	Que tradicionalmen te ha vivido en ese estado	Migrantes	
Quintana Roo	5 680	1.29	0	5 680	No hay
California	21 429	2.08	494	20 935	Kiliwa, Papai, washala, kumiai y cochimies(yumanos)
California Sur	3 864	2.10	0	3 864	No hay
Chiapas	77 090	21.51	75 656	1 434	Maya y chol
Chihuahua	19 369	1.44	4 659	14 710	Kikapús
Coahuila	3 971	1.33	0	3 971	No hay
Oaxaca	492 700	27.73	474 489	18 211	Tzeltal, tzotzil, cholzoque, mam, tojobal, lacandón, jacalteco y motozintleco
Guahua	68 504	3.91	59 296	9 208	Tarahumara, tepahuan, pima y guarijío
D.F. Federal	208 466	2.69	83 064	125 402	Náhuatl
Guerrero	19 419	1.93	15 377	4 042	Tepehuano y náhuatl
Jalisco	35 181	1.37	23 377	11 804	Chichimeco y otomi
Morelos	274 426	15.25	261 972	12 454	Amuzgo, náhuatl, mixteco y tlapaneco
Nuevo Laredo	304 085	23.10	293 258	10 827	Otomi, náhuatl y tepehua
Puebla	64 760	1.72	43 718	21 042	Huichol y náhuatl
Veracruz	360 402	5.58	298 092	62 310	Mazahua, otomi, ocuilteco, matlatzinca
Zacatecas	113 299	4.61	99 312	13 987	Tarasco, náhuatl, mazahua
Yucatán	31 443	3.85	24 067	7 376	Náhuatl
Yucatán	24 140	3.90	21 196	2 944	Cora, huichol, tepahuan

Nuevo León	29 865	1.37	0	29 865	No hay
Oaxaca	891 048	43.75	889 750	1 298	Amuzgo, mazateco, mixteco, mixe, zapoteco, chinanteco, chatino, trique, huave, ixcatéco, zoque, Náhuatl, cuicateco, chocho y chontal
Oaxaca	488 131	17.11	470 153	17 978	Náhuatl, totonaco, mixteco, otomi, chocho, tepehuan
Querétaro	22 436	3.61	19 798	2 638	Otomi
Quintana Roo	82 772	44.00	80 213	2 559	Maya
San Luis Potosí	195 247	13.57	182 886	10 361	Huasteco, náhuatl, pame
Sinaloa	37 993	2.40	22 215	15 778	Mayo
Sonora	61 139	4.67	44 165	16 974	Yaqui mayo, seri, cucapá(yumano), pápago, pima
Tlaxasco	56 519	6.30	47 357	9 162	Chontal, maya
Tlaxcala	29 458	1.77	21 382	8 076	Náhuatl
Tlaxcala	30 780	6.50	27 374	3 406	Náhuatl
Veracruz	634 208	13.63	560 259	73 949	Huasteco, totonaco, náhuatl, otomi, tepehua, popoluca
Yucatán	489 958	53.03	489 131	822	Maya
Yucatán	5 256	0.55	0	5 256	No hay
TOTAL	5 181 838	9.01	4 632 710	548 328	55 lenguas

La situación lingüística en México, en donde se usa la lengua oficial, la lengua dominante por excelencia por una parte, y las lenguas indígenas llamadas lenguas vernáculas, que pertenecen a dos contextos culturales distintos, puede visualizarse en la siguiente ilustración:

CUADRO 2

La situación lingüística en México



La situación lingüística heterogénea en la cual, el castellano se distingue genéticamente de las lenguas indígenas

2.5 Situación Lingüística en Indonesia

En el conjunto del territorio indonesio los 300 grupos étnicos hablan no menos de 583 lenguas distintas (Dep of Information 22:1996), la mayoría de las cuales pertenecen a la gran familia lingüística Austronesia: lengua Aceh, lengua Batak, lengua Malayo, lengua Minangkabau, lengua Java, lengua Sunda, lengua Banjar, lengua Wosika, por mencionar algunas. Estas lenguas se utilizan como lengua materna y lengua de comunicación en cada región. En su utilización cada lengua tiene variantes lingüísticas distinta una de otra en función de la ubicación y del grupo de sus hablantes. La lengua Malayo, lengua nativa de los habitantes de la región de Riau, situada al norte de Sumatra, históricamente tuvo un papel especial en el archipiélago indonesio. En realidad, esta lengua, a pesar de que es la lengua nativa de no más de 10% por ciento de la

población total de Indonesia, se utilizó por varios siglos como lengua franca⁵, o sea lengua de comunicación para los asuntos comerciales en el territorio indonesio, especialmente en las regiones portuarias. A partir del inicio del sigloXX, los líderes de los movimientos por la independencia contra la colonización holandesa, utilizaron también esta lengua como medio de comunicación además de la lengua holandesa. La popularidad de esta lengua fue promovida por los escritores, a través de sus obras literarias de tal forma que en 1908, el gobierno colonial estableció una Casa Editora, *Commissie voor de Volkslectuur*, cuya misión fue publicar libros en dicha lengua. Esta institución tuvo un papel significativo en el desarrollo de la lengua Malayo, pues fue a través de ella, precisamente, que los intelectuales y los lingüistas reunieron esfuerzos a fin de lograr la unificación de la nación, a través de la lengua única, la lengua para la nación indonesia.

El desarrollo y la divulgación de la lengua Malayo alcanzó un nivel tan avanzado que el gobierno colonial finalmente reconoció esta lengua como segunda lengua oficial, a la par de la lengua holandesa, con la emisión el 25 de junio del 1918 del decreto de la Reina de Holanda. El decreto estipuló, entre otras cosas, que los miembros del Parlamento podían utilizar la lengua malayo en sus deliberaciones (Usman 1960:77).

El 28 de octubre de 1928 los jóvenes de distintos grupos étnicos del territorio indonesio organizaron un congreso en Yakarta, que finalizó con una declaración denominada *Sumpah Pemuda*, Declaración Juvenil conteniendo los siguientes puntos:

⁵ Lengua franca: lengua empleada usualmente por las poblaciones cuyas lenguas nativas son distintas para facilitar la comunicación entre ellas(UNESCO 1951).

Primero Nosotros, mujeres y hombres indonesios, reconocemos como nación única, la Nación Indonesia.

Segundo Nosotros, mujeres y hombres indonesios, reconocemos como patria única, la Patria Indonesia.

Tercero Nosotros, mujeres y hombres indonesios, reconocemos como lengua de unificación, la Lengua Indonesia.

A partir de dicha fecha, el status de la lengua Malayo se elevó ya que se convirtió en la lengua de Indonesia, es decir, lengua de todos los ciudadanos indonesios. Efectivamente, en ocasión de la proclamación de la independencia, el 17 agosto de 1945, el presidente Sukarno y el vice presidente Hatta utilizaron esta lengua tanto oralmente como por escrito. En cuanto al documento jurídico, la Constitución de 1945, en su artículo 36 estipula, lo siguiente “ la lengua del Estado es la lengua indonesia”.

El nuevo status de la lengua Malayo como lengua indonesia, hizo que las demás lenguas obtuvieran el status de lenguas regionales.

Sin embargo, tanto la lengua Indonesia como las lenguas regionales han sido conservadas y desarrolladas en base a su propia función, una como lengua de comunicación al nivel nacional y las otras a nivel regional. Esta situación lingüística nos permite establecer que la sociedad indonesia es una sociedad multilingüe.

Hoy en día, la lengua indonesia se ha desarrollado altamente a tal grado que la lengua Malayo, la cual es la raíz de la lengua nacional, retomó su estatus inicial como lengua regional.

Estatus y función de la lengua Indonesia

La lengua indonesia tiene dos estatus: 1) como lengua nacional y 2) como lengua del Estado. Como lengua nacional, cumple la función de ser 1) expresión de orgullo nacional, 2) factor de identidad nacional 3) instrumento de unificación de los ciudadanos de distintas procedencias culturales y 4) medio de comunicación entre diversos grupos étnicos y lingüísticos. Como lengua de Estado, tiene función el ser 1) lengua oficial del Estado, 2) **lengua de instrucción en las instituciones educativas**, 3) medio de comunicación a nivel nacional para los asuntos relativos a la planeación y la implementación del desarrollo nacional y la organización del Estado y 4) medio del desarrollo de la cultura, de la ciencia y tecnología

Con el fin de cumplir con las 8 funciones ya mencionadas, es obvio que la lengua indonesia no puede basarse únicamente en su lengua de origen, la lengua Malayo, sino que ha de ser desarrollada y modificada siempre y cuando estas modificaciones no obstaculicen los esfuerzos para lograr la estandarización lingüística. Para tales asuntos, los intelectuales establecieron "*Pusat Pembinaan dan Pengembangan Bahasa*", o sea el Centro de Conservación y de Desarrollo Lingüística", cuyo principal objetivo es de proteger y desarrollar la lengua nacional y las lenguas regionales a través la cooperación con varias instituciones, tanto nacionales como internacionales.

Gracias a dichas iniciativas la lengua indonesia se ha desarrollado por medio de a) la estandarización paulatina de su ortografía, vocabulario, gramática y terminología b) el enriquecimiento del vocabulario de la lengua nacional, adoptando elementos lingüísticos

provenientes de las lenguas regionales, así como lenguas extranjeras, al mismo tiempo que respetando las reglas generales de la lengua indonesia.

En el proceso de estandarización, se da prioridad a la lengua indonesia escrita antes que a otros elementos lingüísticos de carácter oral, tales como la pronunciación y la entonación. Con respecto al enriquecimiento del vocabulario, se da prioridad a los elementos lingüísticos de las lenguas regionales más que los de las lenguas extranjeras, es decir, en el caso de no encontrarse un determinado término en lengua nacional, se recurre a las lenguas regionales. Sólo cuando en estas últimas no se encuentra el término adecuado que se recurre a las lenguas extranjeras, particularmente a la lengua inglesa (Medan 1988:112). Por consecuencia, la lengua indonesia actual es una lengua enriquecida por los préstamos de palabras y de expresiones de lenguas regionales y lenguas extranjeras tales como: el inglés, holandés, árabe, sanscrito, portugués, francés, entre otros.

Estatus y Función de Lenguas regionales

Estatus: las lenguas , tales como el Sunda, Jawa, Bali, Madura, Bugis, Makasar, Batak, practicadas en el territorio de la República Indonesia tienen el estatus de lenguas regionales. Tal estatus se les han designado bajo la consideración de que las lenguas regionales son parte de la cultura nacional, cuya existencia es protegida por el Estado, de acuerdo al artículo 36, bab xv, de la constitución de 1945.

Función: las lenguas regionales tienen las siguientes funciones:

1) instrumento de desarrollo comunicativo en el ámbito familiar de los alumnos y en la sociedad que los rodea.

2) instrumento de apoyo para el aprendizaje de la lengua nacional así como de otras lenguas;

3) medio de divulgación de la lengua regional como identidad regional

4) medio de desarrollo y de promoción de la literatura y cultura regional (Dep. Pendidikan dan Kebudayaan, 1997:15).

Estatus y Función de Lenguas extranjeras

Estatus: a las lenguas, tales como: el inglés, francés, holandés, alemán se les otorga el estatus de lenguas extranjeras, bajo la consideración que éstas se enseñan en ciertos niveles en las instituciones educativas. Con tal estatus, estas lenguas no están competencia con la lengua indonesia, en su función como lengua nacional y lengua de Estado, ni con las lenguas regionales como símbolo de valores culturales y como medio de comunicación a nivel regional.

La función de las lenguas extranjeras es: (1) medio de comunicación a nivel internacional (2) medio de apoyo para el desarrollo de la lengua indonesia en su afán de convertirse en lengua moderna y (3) medio de acceso a la ciencia y tecnología moderna necesaria para el desarrollo nacional.

La lengua inglesa, en este contexto, se utiliza ampliamente en las instituciones educativas, especialmente a nivel superior conjuntamente con la lengua nacional que queda como la lengua oficial de instrucción.

Otra lengua extranjera que interviene de manera significativa, principalmente en la comunicación de carácter religioso, es la lengua árabe, la lengua obligatoria para los

seguidores de la religión musulmana⁶, éstos últimos comprendiendo el 85% de la población total de Indonesia. Así, además de la lengua nacional, la lengua árabe se utiliza como lengua de instrucción y lengua enseñada, particularmente en las escuelas privadas de carácter religioso.

Comunidades lingüísticas en Indonesia:

En el siguiente cuadro no se pretende ilustrar el verdadero panorama lingüístico en Indonesia puesto que hay mucho por hacer en cuanto al inventario lingüístico en mi país. Sin embargo, esta tabla dada a conocer por el Ministro de la Secretaria de la Educación Publica, DR. Wardiman Djojonegoro, el 18 de marzo del 1996, al inaugurar el Seminario sobre Lengua y Literatura Indonesia en Padang, Sumatra Occidental, sí puede dar una idea aproximativa de las comunidades lingüísticas en Indonesia:

CUADRO 3

Comunidad lingüística en Indonesia

No	Lengua	Sociedad	Numero de hablantes por mil
1.	Lengua indonesia	En todo el territorio nacional	153 000
2	Jawa	Java Central y Oriental	58. 855
3.	Sunda	Java Occidental	22.3385

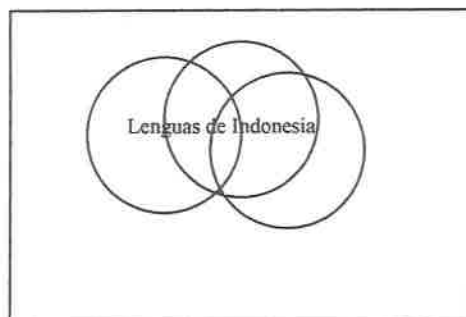
⁶ De acuerdo al censo demográfico de 1990, la población indonesia total es de 179.247.783 de personas compuesta de 87.21% de religión musulmana, 6.13% de religión evangélica, 3.58% de religión católica, 1.83% de religión hindú, 1.03 de religión budista y de otras religiones (Dep of Information 1996:204)

4.	Dialectos malayos	Sumatra y Kalimantan	13 745
5.	Madura	Madura	7.057
6.	Bugis/Makasar	Sulawesi del sur	2.811
7.	Minangkabau	Sumatra Occidental	3.705
8.	Batak	Sumatra del norte	3.122
9	Bali	Bali	2.994
10.	Aceh	Aceh	1.750
11	Sasak	Lombok, Sumbawa	1.756
12.	Mandaar	Sulawesi del sur	787
13.	Minahasa	Sulawesi del norte	777
14.	Gorontalo	Sulawesi del norte	490
15.	Halmahera	Halmahera	372
16.	Nias	Nias	461
17.	Sangir/Talaud	Sulawesi del norte	407
18.	Toraja	Sulawesi del sur	393
19.	Bima	Sumbawa Oriental	375
20.	Buton	Sulawesi del surest	372
21.	Sumba	Sumba	359
22.	Sumbawa	Sumbawa Occidental	300
23.	Manggarai	Flores	272
24.	Bolang Manggodow	Sulawesi del norte	260

25.	Rejang Lebong	Sumatra Occidental	256
26.	Gayo/Alas	Aceh Central	248
27.	Sikka	Flores	221
28.	Kerinci	Sumatra Central	230
29.	Ende	Flores	221
30.	Muna	Muna	190
31.	Ngada	Flores	178
32.	Kai	Maluku	133

Como se ha descrito arriba, las lenguas en Indonesia son todas de la misma gran familia lingüística, Austronesia, por lo que la situación heterogena que se presenta, a diferencia del caso de Mexico, puede llamarse la heterogeneidad yuxtapuesta:

CUADRO 4 - Heterogeneidad lingüística en Indonesia



La situación lingüística en Indonesia caracterizada por la homogeneidad yuxtapuesta en donde todas las lenguas se relacionan genéticamente.

2.6 Bilingüismo

Como se ha señalado anteriormente, la sociedad indonesia y en menor medida la sociedad mexicana son sociedades bilingües. En el caso de Indonesia, la mayoría de los ciudadanos manejan la lengua regional como primera lengua y la lengua indonesia como segunda lengua. Sin embargo, el proceso de dominio de estas dos lenguas varía en función del desarrollo de la sociedad indonesia.

Contacto Lingüístico

Cuando una lengua se encuentra con otra, inevitablemente ocurre el llamado contacto lingüístico, que Mackey define como: la influencia de una lengua a otra de manera directa o indirecta (1968: 554). El contacto lingüístico puede generar la interferencia o la transferencia en sus hablantes. Por un lado, se considera negativo el contacto lingüístico que causa la interferencia, porque en ello intervienen los elementos lingüísticos de una lengua en otra o, asimismo aparecen las aplicaciones equivocadas de reglas gramaticales de una lengua en otra. En este sentido, Weinrich (1953:1), afirma que la interferencia es la infracción de las reglas gramaticales cometidas por un individuo bilingüe por consecuencia del uso de más de una lengua.

Por otro lado, la transferencia, causada por el contacto lingüístico se considera como un fenómeno positivo porque la transferencia de elementos lingüísticos de una lengua a otra y viceversa, se realiza con la conciencia por parte del hablante. Jakobovits (1969) señala que la transferencia parte del hecho que la experiencia de aprender una determinada cosa influye en el proceso de aprendizaje de otra. Asimismo, Jakobovits indica cinco principales

elementos que permiten la transferencia: (a) la habilidad en la primera lengua (b) la habilidad en la segunda lengua (c) relación entre la primera lengua y la segunda lengua (d) involucramiento de la primera lengua en la segunda lengua (e) involucramiento de la segunda lengua en la primera lengua.

Definición del bilingüismo

Los lingüistas dan varias definiciones acerca del bilingüismo con distinto grado de flexibilidad. En efecto, para poder abordar con garantía de éxito los problemas de la educación bilingüe es necesario disponer de un conjunto de ideas claras sobre lo que se entiende por bilingüismo, por lo que hay que dejar clara la distinción entre el bilingüismo individual y el bilingüismo colectivo.

Con respecto al bilingüismo como un hecho individual, se han propuesto definiciones muy diversas que van desde el pleno dominio simultáneo y alternante de dos lenguas hasta cualquier grado de conocimiento de una segunda lengua que se añada al dominio espontáneo que cualquier individuo posee de su primera lengua.

„Siguán y Mackey, por su parte, optan por llamar bilingüe a la persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia. Se trata, evidentemente, de un bilingüismo que se puede considerar perfecto o ideal, ya que lo que se encuentra en la realidad son individuos que se aproximan a este ideal.

Según dicha definición, el bilingüe perfecto sería, entonces, el bilingüe perfectamente equilibrado, y por comparación con él se identificarán los distintos tipos o grados de bilingüismo que se distinguen de la siguiente manera:

1) el bilingüe coordinado: el bilingüe que posee un sistema significativo común al que se puede acceder desde las dos lenguas.

2) el bilingüe desequilibrado: el bilingüe que posee también un sistema significativo común, pero fuertemente ligado a una de las dos lenguas.

Sin embargo, esta distinción no se trata de dos tipos cerrados, sino de caracteres generales que admiten muchas variantes.

En cuanto al bilingüismo colectivo o social, la manera más simple de definir una sociedad bilingüe, es la siguiente: es aquella en la que una parte, más o menos grande, de sus miembros son bilingües. Desde esta perspectiva, lo primario serían los individuos bilingües y la sociedad bilingüe sería el resultado de la acumulación de individuos bilingües. Pero también es posible invertir esta perspectiva haciendo notar que un individuo no se convierte en bilingüe por capricho o por casualidad, sino porque necesita o desea comunicarse con personas que hablan otra lengua, sea en su propia familia, sea en los distintos medios sociales en los que transcurre su existencia. Desde esta perspectiva, lo primario sería el hecho de que en un medio social determinado se utilizan diversas lenguas, y el que ciertos individuos se conviertan en bilingües sería su consecuencia.

En realidad el bilingüismo individual y social son dos hechos totalmente distintos que pertenecen a órdenes de realidad diferentes y que requieren definiciones también distintas. Pero, al mismo tiempo, el bilingüismo individual y el bilingüismo social están estrechamente relacionados y no es posible estudiar el uno sin tener en cuenta al otro. Cualquier intento de hablar sobre la competencia, los usos lingüísticos o la personalidad del bilingüe o de clasificar las modalidades del bilingüismo o las maneras de convertirse en

bilingüe conduce inevitablemente a referirse a la situación de las lenguas en la estructura social. Se llama bilingüismo social o colectivo al hecho que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación. La existencia de dos lenguas en un mismo contexto social implica que algunos o muchos individuos sean bilingües, aunque el bilingüismo social no depende ni del número de bilingües ni de la intensidad del bilingüismo.

Al hablar del bilingüismo, de las lenguas en general, se debe tener presente que éstas no son sólo medios de comunicación, sino que son expresión de una cultura determinada. Esto significa que si en un mismo espacio social conviven hombres o grupos humanos que hablan distintas lenguas, se puede suponer también que pertenecen a culturas distintas. Y como las culturas difieren ampliamente entre sí en la descripción de la situación bilingüe, a la distancia entre las lenguas habrá que añadir la distancia cultural entre los grupos lingüísticos.

La conclusión obvia: una situación bilingüe será en principio tanto más compleja y difícil de encajar en soluciones estables, por ejemplo, de planear una educación bilingüe, cuanto mayor sea la distancia cultural entre los grupos lingüísticos.

2.7 Educación bilingüe

La denominación educación bilingüe cubre realidades extraordinariamente diversas, y cualquier intento de estudiarlas con cierto rigor deberá empezar por intentar clasificarlas. Intento nada fácil como lo demuestra que las varias propuestas de clasificación formuladas por Mackey (1970, 1976), Fishman & Lowas (1970), Fishman (1977) y Hamers & Blanc (1984), no hayan logrado un asentimiento generalizado. Como

en todas las realidades complejas, la dificultad principal para la clasificación resulta del hecho de que se pueden utilizar criterios de clasificación muy diversos.

Efectivamente, la educación bilingüe no tiene sino muchas caras. Con esto se quiere decir que hay diversas realidades que pueden identificarse como “educación bilingüe”. Por ello, considero oportuno presentar algunas definiciones más difundidas y más aceptadas de este tipo de educación, para luego pasar a conocer los contextos en los que se ofrece y las estrategias de que se vale para el logro de sus objetivos.

2.7.1. Definiciones de la educación bilingüe

a) En sentido bastante amplio se puede definir la educación bilingüe como la enseñanza en dos lenguas, de esta manera, a veces puede entenderse como educación bilingüe la enseñanza que se imparte en escuelas rurales de muchos países de América Latina, en las que el maestro se ve obligado a utilizar la lengua materna de los niños para que éstos comprendan un contenido de enseñanza que se les presenta luego en la lengua oficial, el castellano. Sin embargo, esta “enseñanza en dos lenguas” no obedece a un plan o programa, ni contempla fines específicos en lo que concierne al uso de cada lengua vernácula⁷ en el aula. El maestro emplea la lengua vernácula por necesidad y solamente como un puente para la enseñanza en la lengua oficial de la escuela.

b) Educación bilingüe significa la planificación de un proceso educativo en el cual se usan como instrumentos de educación la lengua materna de los educandos y una segunda lengua, con el fin de que éstos se beneficien con el aprendizaje de esa segunda lengua, a la vez que mantengan y desarrollen su lengua materna. En este caso, la planificación de una

⁷ Lengua vernácula: lengua nativa de un grupo social, políticamente dominado por otro grupo que habla una lengua distinta (UNESCO 1951).

educación bilingüe implica la elaboración de un currículo con actividades que se desarrollan en la primera lengua (L1) y en la segunda lengua (L2), así como la preparación de materiales, especialmente diseñados para la enseñanza en L1 y otros para L2. En todos los casos, hay que considerar la enseñanza en las dos lenguas a nivel oral y escrito.

c) Educación bilingüe intercultural es el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas y en dos culturas; como tal, tiene por objetivo que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua, sino también otras manifestaciones de su cultura. Para lograr este objetivo, los contenidos educativos deben provenir de la cultura de origen de los alumnos y también de la cultura a la que se los desea acercar, cuidando que el conocimiento de ésta última y de la lengua no signifiquen la pérdida de su propia identidad, ni el abandono de su lengua materna (Zúñiga Castillo 1989:11).

2.7.2 Contextos de la educación bilingüe

Existen programas de educación bilingüe en muchos países de los cinco continentes. En ellos se emplea una diversidad de lenguas que tienen diferentes estatus o posición social, dando lugar a contextos o situaciones distintas en las que se ofrece una educación bilingüe.

La posición de una lengua está relacionada con y refleja la historia del pueblo que la habla. Cabe recordar que es muy común que en un país se hablen varias lenguas como en el caso de México e Indonesia arriba descrito; cada una de las lenguas es la expresión de un pueblo que pasa por etapas históricas distintas: hoy es libre, mañana es conquistado y después logra su independencia. Si la Conquista y la Colonia fueron episodios largos, el

pueblo no es el mismo que en su primera etapa, su lengua tampoco, ni en su forma, ni en su posición social.

Entre las diversas lenguas que coexisten en un país, siempre hay unas que gozan de prestigio y otras que no. Es más, por lo general hay una lengua dominante, la de mayor prestigio y hablada por el grupo en el poder. Esta lengua dominante puede tener estatus de lengua oficial, es decir, es declarada legalmente lengua oficial, como lo es el castellano en los países latinoamericanos. En Estados Unidos y Gran Bretaña, en cambio, el inglés es de hecho y por historia la lengua dominante, pero no se le ha declarado lengua oficial a nivel nacional.

Durante el imperio incaico, la lengua general de los incas, que era la variedad del quechua cusqueño, era la de mayor prestigio por ser la del grupo dominante. Sin embargo, su estatus cambió radicalmente con la Conquista, y durante la Colonia se convirtió en una lengua desprestigiada y sometida a la nueva lengua dominante, el castellano, el idioma del colonizador. Desafortunadamente, esa situación se mantiene hasta hoy pues luego de su independencia, las nuevas repúblicas donde se hablaba y habla quechua declararon al castellano su lengua oficial. De esta manera, el quecha al igual que todas las lenguas indígenas de países como Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Perú pasaron a ser lenguas dominadas, lenguas vernáculas. Debido a tal situación, estas lenguas no pudieron desarrollarse normalmente.

Este proceso es frecuente entre lenguas indígenas de países que fueron colonias de imperios europeos y que lograron su independencia en el siglo pasado. Este es el primer contexto en el que se ubica la educación bilingüe:

Contexto A

La L1 es una lengua indígena sin tradición escrita: lengua dominada y discriminada a nivel nacional, hablada por una población más o menos numerosa y marginada desde siglos.

La L2 es la lengua dominante o lengua oficial:

Ejemplos:

Bolivia	L1 aymara	L2 castellano
Perú	L1 quechua	L2 castellano
Guatemala	L1 quiche	L2 castellano
Estados Unidos	L1 navajo	L2 inglés

Distinta ha sido la historia de algunas lenguas indígenas en ex-colonias de Africa o Asia que lograron su liberación a mediados de este siglo. En estas nuevas naciones, se decidió elegir una de las muchas lenguas nativas como lengua nacional, es decir, como símbolo representativo del país. El nuevo estatus de las lenguas indígenas elegidas como lengua nacional ha impulsado fuertemente su desarrollo para poder usarlas en todas las instancias posibles, a nivel oral y escrito, hasta llegar a convertirse en lenguas oficiales.

Esta elección no significa que la lengua del conquistador europeo (inglés y francés especialmente) dejó de hablarse en las nuevas naciones. El ser lenguas de uso y prestigio internacional es razón suficiente para comprender la utilidad de conservarlas y aprenderlas con fines de comunicación externa, de actualización en cuanto a adelantos tecnológicos y científicos e incluso para los estudios a nivel superior.

Contexto B

L1 es lengua nacional indígena en países de reciente liberación

L2 es la lengua del antiguo conquistador, una lengua extranjera de prestigio internacional.

Ejemplos

Tanzania	L1 swahili	L2 inglés
Malasia	L1 malayo	L2 inglés
Zaire	L1 swahili	L2 inglés

Hay países como Gran Bretaña, Bélgica, España que reconocen la existencia de otros pueblos, naciones o territorios no independientes en su interior. En ellos se habla, además de la lengua dominante, una lengua nacional propia, como el vasco y catalán en España; el galés, gaélico e irlandés en Gran Bretaña; o el flamenco en Bélgica. Estas lenguas tienen escritura pero, por razones históricas de conquista sus hablantes limitaron su uso en sociedad, interrumpieron su desarrollo y se convirtieron en lenguas de poco prestigio en el contexto nacional amplio. Actualmente, estas lenguas luchan por su desarrollo y por un prestigio mayor a nivel nacional. La educación bilingüe tiene un contexto diferente en estos países y dos direcciones, que simplemente se distinguen como

(a) y (b):

Contexto C

(a) L1 es una lengua nacional de un territorio no independiente, con cierta tradición escrita.

L2 es la lengua de mayor prestigio o lengua dominante en el contexto nacional amplio.

Ejemplos:

España	L1 vasco	L2 castellano
Escocia	L1 gaélico	L2 inglés
Bélgica	L1 flamenco	L2 francés

En estos mismos contextos, existen programas de educación bilingüe donde la situación es inversa: los alumnos que hablan la lengua dominante como lengua materna, aprenden la lengua de menor prestigio como segunda lengua, dando lugar a un nuevo tipo.

(b) L1 es la lengua de mayor prestigio o dominante.

L2 es la lengua nacional de un territorio no independiente.

Ejemplo:

Gales	L1 inglés	L2 galés
-------	-----------	----------

También por razones de historia pasada y actual, una lengua de prestigio en un país, no lo es en otro: es decir el estatus de una misma lengua puede ser diferente en distintos contextos. Así, el francés es la lengua dominante en Francia, pero no en Canadá, donde su estatus está por debajo del inglés, aunque por encima de las lenguas indígenas canadienses. Situación semejante se da para el castellano o el chino en Estados Unidos, donde estas lenguas no gozan del prestigio del inglés, aunque son lenguas dominantes en otros países.

El castellano, francés, chino, italiano, son lenguas con larga tradición escrita y reconocida producción literaria, lenguas de prestigio en el contexto internacional que, sin embargo, no gozan de mayor prestigio en determinados contextos nacionales. Esto debe a que, pese a ser hablada por un significativo porcentaje de pobladores, éstos son generalmente

inmigrantes o descendientes de inmigrantes que ocupan un lugar no privilegiado en la escala económico-social.

Esta situación ofrece un nuevo contexto para la educación bilingüe, que también se presenta en dos direcciones:

Contexto D

(a) L1 es una lengua con tradición escrita y de prestigio internacional, pero sin mayor prestigio en la sociedad nacional.

L2 es la lengua dominante y de mayor prestigio en el contexto nacional.

Ejemplo:

Estados Unidos	L1 castellano	L2 inglés
	L1 chino	L2 inglés
Canadá	L1 francés	L2 inglés

En estos mismos países, la educación bilingüe puede darse con dirección inversa:

(b) L1 es la lengua dominante;

La L2 es una lengua con larga tradición escrita, pero sin mayor prestigio en el contexto nacional.

Ejemplos:

Estados Unidos	L1 inglés	L2 castellano o chino
Canadá	L1 inglés	L2 francés

Las lenguas como el inglés y el francés, en especial, son apreciadas por su uso y prestigio internacional, de aquí que, en muchos países sea aprendidas en forma intensiva y a través de programas de educación bilingüe que se llevan a cabo, por lo general, en

colegios particulares o privados. Así se puede distinguir un último contexto para la educación bilingüe.

Contexto E

La L1 es la lengua dominante u oficial. La L2 es una lengua extranjera de uso y prestigio internacional.

Ejemplos:

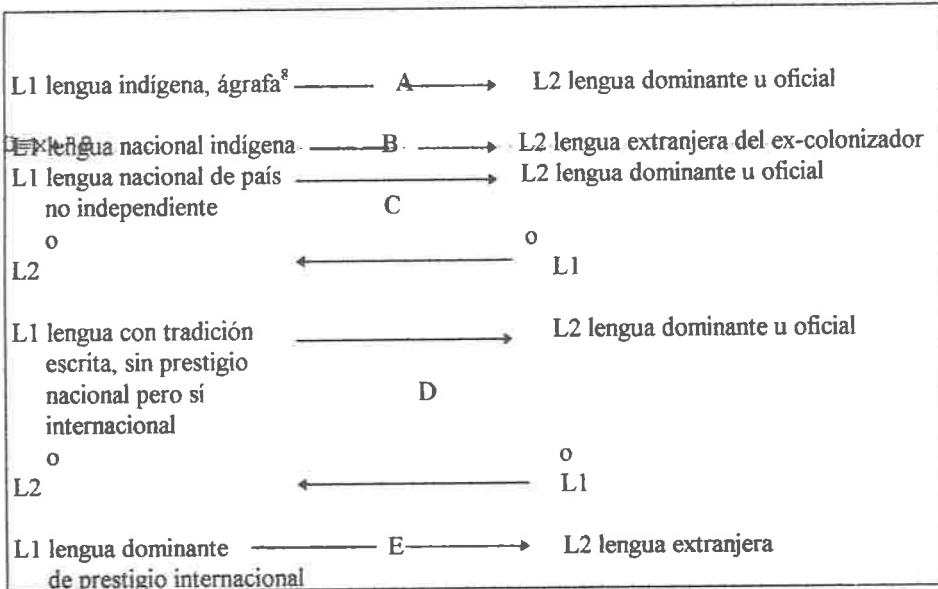
En Inglaterra y Estados Unidos existen colegios particulares en los que se da: L1 inglés L2 francés
--

En Latinoamérica hay numerosos colegios tipo:
L1 castellano L2 inglés
L1 castellano L2 francés
L1 castellano L2 alemán, etc

El siguiente cuadro resume los diferentes contextos en los que se presenta la educación bilingüe. Como se puede notar, solamente cuando las dos lenguas involucradas en el proceso son lenguas con tradición escrita se encuentran programas para adquirir cualquiera de ellas como segunda lengua; además una de ellas es siempre la lengua dominante, de mayor prestigio u oficial.

CUADRO 5

Resumen de contextos de educación bilingüe



3. Modelos

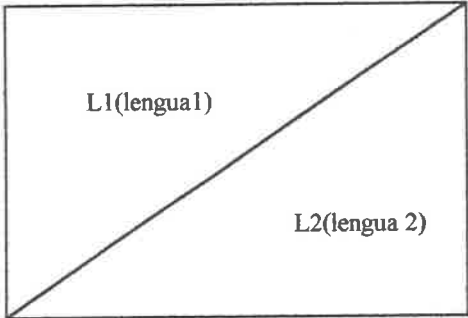
Según la orientación y meta última que persiga un programa de educación bilingüe, se distinguen dos modelos ya clásicos: el modelo de transición que persigue una educación final monolingüe (en una sola lengua) y el modelo de mantenimiento, cuyo mismo nombre indica la continuación de una enseñanza siempre bilingüe.

⁸ Lengua ágrafa: termino que significa "sin escritura". Por lo tanto, una lengua ágrafa es aquella que no ha desarrollado un sistema escrito. La gran parte de las lenguas indígenas de América Latina han desarrollado un sistema de escritura, es decir, un alfabeto, sólo recientemente (Zúñiga Castillo 1989:23).

En el modelo de transición, la educación es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad, para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción. Por ejemplo, se planifica la utilización de la lengua materna como medio de educación por un tiempo que varía de uno a cuatro o seis años. En esa etapa, los alumnos deben adquirir suficiente destreza en su segunda lengua para poder seguir con sus estudios, teniendo esta L2 como única lengua instrumental. Es frecuente la aplicación de este modelo durante toda o parte de la escuela primaria.

CUADRO 6

Modelo de transición

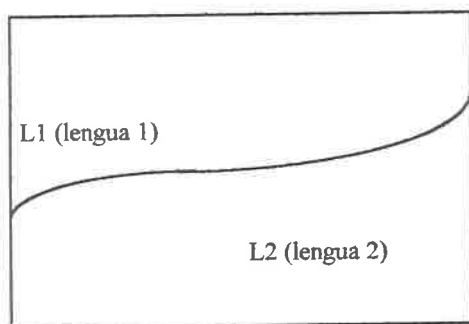


El gráfico representa el modelo de transición, en el cual se observa paulatinamente cómo disminuye el uso de la L1 para dar paso a mayor empleo de la L2 que es la que finalmente dominará en el proceso educativo.

En un modelo de mantenimiento, en cambio, la primera y la segunda lengua son utilizadas como instrumentos de educación a lo largo de toda la escolaridad del niño. Esto implica educar en dos lenguas y en dos culturas a nivel de escuela primaria y secundaria.

CUADRO 7

Modelo de mantenimiento



Un modelo de mantenimiento tiene como meta a largo plazo un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la L2 a su uso de L1. De esta manera, se contribuye a un mayor bilingüismo a nivel social, lo cual beneficia un mejor entendimiento entre los grupos monolingües que hablan la L1 o L2.

En contraposición, existe un bilingüismo sustractivo, cuya meta no es agregar una lengua, sino restar, sustraer la L1 de las habilidades lingüísticas de un hablante. El modelo de transición que está orientado al uso exclusivo de la L2 en la educación, contribuye al bilingüismo sustractivo, a nivel individual y social. Posibles fórmulas que representan estos dos tipos de bilingüismo son:

$$\boxed{L1 \quad + \quad L2}$$

Bilingüismo aditivo

$$\boxed{L2 \quad - \quad L1}$$

Bilingüismo sustractivo

2.8 Clasificación de la Educación Bilingüe propuesta por Miguel Siguán y Williams F. Mackey

Uno de los resultados de de la investigación acuciosa de Miguel Siguán y Williams F. Mackey, respecto a la educación bilingüe en diversos países del mundo, ha sido la clasificación de la misma, como se presenta enseguida:

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema

1) El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia.

2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum:

1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas.

2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir:

*La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela.

*Sólo interviene en la primera etapa del curriculum.

*Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas.

*Sólo es lengua enseñada.

C) Según la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza.

1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).

2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta, de alguna manera, este hecho.

3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho.

D) Por la homogeneidad o heterogeneidad de los alumnos.

1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística. Es el caso de los países o regiones monolingües que establecen algún tipo de enseñanza bilingüe y también en los países o territorios bilingües, donde hay sistemas educativos distintos para cada grupo étnico.

2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria. Es el caso de los países o territorios bilingües que conceden un lugar en la enseñanza a las lenguas minoritarias y que no establecen, sin embargo, un sistema de educación separado. Es también el caso de los inmigrantes cuando se establecen formas de enseñanza que tienen en cuenta su lengua de origen.

3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum. Hay centros de enseñanza en grandes ciudades de inmigración, como Londres o como Chicago, que tienen alumnos con hasta doce o quince lenguas familiares distintas.

Hay otro factor diferencial que es necesario tener en cuenta para caracterizar un sistema de educación bilingüe, y es la distancia sociocultural entre las dos lenguas que intervienen en el sistema. Una lengua puede ser simplemente una variedad dialectal, o una lengua claramente distinta, pero que no ha alcanzado el estadió de lengua, o una lengua que aunque con tradición escrita no ha sido normalizada en el sentido de disponer de un diccionario y una gramática generalmente aceptados. O ser una lengua normalizada, pero sin tener carácter de lengua oficial o cooficial y sin disponer de un apoyo político. O tener carácter de oficialidad o de cooficialidad a nivel regional. O ser lengua oficial de un estado soberano, pero de una población reducida. O ser una lengua de uso internacional, y aún todavía entre las lenguas internacionales se puede establecer una jerarquía de uso de prestigio.

Las lenguas que intervienen en un sistema de educación bilingüe pueden pertenecer a cualquiera de estas distintas categorías, lo que se traduce en tal cantidad de combinaciones posibles que resulta difícil clasificarlas. Pero de todos modos es cierto que en prácticamente todos los casos, entre las dos lenguas que intervienen en un sistema de educación bilingüe se da algún desnivel de fuerza o de prestigio y que, como es bien sabido, este desnivel influye decisivamente en los resultados.

Al lado de la distancia sociocultural se puede tener en cuenta la distancia lingüística entre las lenguas del sistema de enseñanza. A veces se trata de una lengua principal y una variedad dialectal de esta misma lengua; a veces de dos lenguas de un mismo grupo o de una misma familia de lenguas totalmente inoconexas entre sí. La mayor o menor distancia lingüística puede influir en la organización de la enseñanza bilingüe y por supuesto en sus resultados.

E) Según el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo de un país.

- 1) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, por su naturaleza administrativa.
- 2) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.
- 3) La enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida.
- 4) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.
- 5) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos, pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.
- 6) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo el territorio nacional.

El análisis sobre la educación bilingüe en México e Indonesia, tanto a nivel oficial como a nivel práctico, presentado en el siguiente capítulo, se realizó en base a las clasificaciones arriba descritas, las cuales, según Siguán y Mackey, no disimulan el hecho de que, muchas veces, lo que se encuentra en la realidad son situaciones intermedias.

3. ANALISIS DEL CORPUS

3.1 La educación Bilingüe en México a nivel discursivo

A partir de los datos rescatados de varias fuentes de información, logré determinar la tipología de la educación bilingüe en México, como puede observarse en las siguientes tablas:

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que se hagan capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia	X
2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.	

La educación bilingüe en México en base a los documentos oficiales, tiene por objetivo, en lo que se refiere a cuestiones lingüísticas, armar a los alumnos con los conocimientos de la lengua castellana y la lengua indígena, de tal manera que los mismos se conviertan en los bilingües coordinados.

Lo anterior puede fundamentarse a través de las siguientes afirmaciones:

- “La educación bilingüe propicia el bilingüismo coordinado con el fin de crear las condiciones favorables para el uso, dominio y estudio del castellano como lengua nacional y de las lenguas indígenas en una relación equilibrada, de acuerdo con la realidad sociocultural del educando”(SEP 1990:19)

•“La educación indígena pretende la adquisición y el uso de las lenguas indígenas y del español en el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, para alcanzar un bilingüismo funcional que contribuya a mejorar la calidad de la educación indígena.(SEP 1990:7)”

•“Alcanzar, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma nacional sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas.(Art5 de la Ley Federal de Educación Indígena)”

Consecuentemente por lo que concierne los objetivos del sistema, la educación bilingüe en México pertenece al tipo 1 *“El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que se hagan capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia.”*

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas	X
2)Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: *La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela *Sólo interviene en la primera etapa del curriculum *Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas *Sólo es lengua enseñada	

El Plan y los programas de educación primaria nacional publicado en el 1993, establece los conocimientos fundamentales que deben adquirir los niños, y toma en consideración la diversas realidades de México, por lo que son flexibles. Esto permitió adecuarlos a las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, como está previsto en el artículo 38 de la Ley General de Educación Indígena. Es decir, el

currículo de la educación bilingüe proviene de una adaptación del currículo nacional, atendiendo las características lingüísticas y culturales de las poblaciones indígenas, con lo cual se garantiza que los niños indígenas, desarrollen las mismas habilidades y conocimientos que todos los niños mexicanos, y que el certificado de la educación primaria obtenido tenga la misma validez que la de primaria general. (DGEI 1995:62).

Este nuevo plan de educación obviamente tiene los mismos objetivos en todo EL territorio nacional, aunque no necesariamente la misma estructuración debido, precisamente, a su carácter flexible necesario para atender las características lingüísticas y culturales de los pueblos indígenas.

El curriculum escolar de la educación bilingüe en México favorece el uso de la lengua castellana y la lengua indígena de manera equilibrada a los alumnos, a fin que los mismos tengan las cuatro habilidades necesarias para el dominio de las dos lenguas: hablar, entender, leer y escribir. Las siguientes afirmaciones pueden dar una mayor aclaración sobre el objetivo curricular de la educación bilingüe en México:

•“La propuesta curricular para la educación indígena plantea el bilingüismo como modalidad orientada hacia la formación de niños y jóvenes indígenas que al finalizar la primaria sean capaces de entender, hablar, leer y escribir en español y en la lengua de su comunidad”(SEP 1990:28).

•A lo largo del curriculum, tanto la primera lengua como la segunda lengua encuentran espacios y tiempos suficientes para ser manejadas como lenguas de instrucción y como lenguas objeto de conocimiento, es decir, como lengua de comunicación y de enseñanza para una o varias partes del curriculum y como áreas o asignaturas dentro de éste (SEP 1990:30)”.

•“Desde el punto de vista curricular, la educación indígena debe permitir al educando el dominio del español y de la lengua indígena de manera coordinada y funcional(SEP 1990:28)”

Por esta razón, la educación bilingüe en México, desde la perspectiva del lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum, puede ubicarse en el tipo 1 *“Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas”*.

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).	
2)La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera de este hecho	X
3)La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende este hecho	

Es obvio que en el caso de la educación bilingüe en México, debido a que este tipo de educación está dirigida a las poblaciones indígenas, la lengua de enseñanza: la lengua castellana, es distinta de la lengua nativa de los alumnos. Sin embargo, el sistema educativo toma en consideración este hecho, tal como se estipula en la Ley Federal de Educación Indígena:

La educación indígena propone normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la castellanización preescolar y primaria bilingüe-bicultural que se imparta a las personas que pertenecen a culturas indígenas. (Art. 22 de la Ley Federal de Educación Indígena).

Por ello, la educación bilingüe en México desde la perspectiva de relación entre la

lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza pertenece al tipo 2 : *“La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho”*.

D) Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística.	X
2)Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria.	
3)Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen, en el curriculum	

La educación bilingüe en México pretende atender a los alumnos indígenas con una educación en función de sus características lingüísticas y culturales. Por lo tanto, se supone que los alumnos reciben una educación en su propia lengua, tomando en cuenta su características culturales. Las siguientes afirmaciones pueden aclarar lo anterior:

- El propósito fundamental de la educación bilingüe-bicultural es la formación de ciudadanos a partir de su realidad social, cultural y lingüística, y con pleno conocimiento de los valores nacionales y universales, para que respondan a los intereses y necesidades de su comunidad en particular y de la Nación en general.(SEP 1986:112).

- En México se reformula en 1992 el Artículo 4 de la Constitución Política respecto de los pueblos indígenas, en el que se expresa: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos en que lo establece

la ley". En la ley de Educación de 1993, se expresa en el Capítulo IV. Artículo 38: "en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios".

Debido al hecho de que la educación tiene por objetivo responder a las características lingüísticas de cada uno de los grupos indígenas, así, por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos, la educación bilingüe en México puede clasificarse como tipo 1: "*Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística*".

E) El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país

Educación Bilingüe en México	Tipo
1) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa.	
2) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.	X
3) La enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida.	
4) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.	
5) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.	
6) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional	

En 1986 los indios de México sumaban siete millones de personas(6 855 736), lo que representa el nueve por ciento de la población total. Podría suponerse pues, que

actualmente hay tanta población indígena como a la llegada de los españoles. En lo que va de nuestro siglo los indios han tendido a aumentar en número, aún cuando proporcionalmente continuará hasta fines del siglo, por lo que es de esperarse que para el año 2000 habrá casi nueve millones de indios, que representaran el 8.4% del total de la población de México (Nolasco 1988:106).

La educación indígena es uno de los campos de acción prioritaria del gobierno de la República; su importancia se deriva, precisamente, de la existencia de dichos grupos indígenas, y de gran parte de la sociedad nacional, por atender sus necesidades educativas, considerando sus peculiaridades lingüísticas y culturales.

Bajo dicha consideración, por el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país, puede suponerse que la educación bilingüe en México pertenece al tipo 2, es decir: "*La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística*".

3.2. La Educación Bilingüe en México a nivel práctico

Los datos relativos a la implementación de la educación bilingüe se rescataron por medio de entrevistas con los maestros bilingües que prestan sus servicios en varias escuelas bilingües. Con el propósito de obtener una mejor idea sobre estas prácticas docentes se escogieron maestros, representando cada uno tres distintas zonas de ubicación en función de las siguientes categorías: 1) zona en que predomina el uso del español, 2) zona en que existe un equilibrio entre el uso del español y de la lengua indígena 3) zona en que predomina el uso de la lengua indígena.

Los tres informantes, todos actualmente son alumnos de la UPN- unidad Ajusco. Fueron elegidos por representar cada uno las zonas arriba mencionadas, además de tener una cierta experiencia como maestros bilingües y conocimiento sobre la situación de la práctica de la educación bilingüe actual. De este modo, durante las entrevistas los informantes describieron sus experiencias como maestro bilingüe, así como la situación más reciente de la educación bilingüe en México.

Cabe mencionar que aparte de las entrevistas grabadas con dichos informantes, tuve una aplisima oportunidad durante los dos años de mi participación en la Maestría de la UPN, de discutir con numerosos maestros bilingües, la mayoría de los cuales están realizando sus estudios en la UPN, con el fin de rescatar al máximo los datos relacionados con la investigación.

El perfil de los informantes (todos del sexo masculino) es el siguiente:

Informante 1: Edad: 26 años, Lengua materna: cuicateco; Zona de trabajo: Estado de Oaxaca.

Informante 2: Edad: 36 años, Lengua materna: náhuatl; Zona de trabajo: Atlamajalango del Río, Guerrero.

Informante 3: Edad: 30 años, Lengua materna: tlapaneco, Zona de trabajo: Atlixac, Guerrero.

El resultado de la investigación se describe en las siguientes tablas:

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia	

2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.	X
--	---

Informante 1: Se encontró desubicado por laborar en una comunidad situada en un área lingüístico, distinta de la suya: él maneja el cuicateco y los alumnos, el chinanteco.

“Este...bueno... por lo general no se utiliza la lengua materna en el sentido que... yo me encontraba desubicado de mi área lingüística, por lo que no podía dirigirme en la lengua materna de los alumnos porque en mi caso, pues, yo domino el cuicateco y los niños de esta comunidad dominan el chinanteco”

Sin embargo, el informante intentó aprender el chinanteco y usarlo en ocasiones muy limitadas, tales como cuando llamaba la atención a sus alumnos y cuando se presentaba indisciplina.

“Entonces, este..., bueno, como para no particularizar mucho, tenía que intentar, ¿no? de preferencia las palabras más comunes, tenía que emplearlas. Tenía que aprenderlas más que nada, ¿no?”

“La lengua materna la utilizaba, por ejemplo, como cuando llamo la atención o cuando hay indisciplina, pues. Ahí, cuando utilizaba la lengua materna, como digo, no domino esa lengua pues, mucho muy diferente a la que yo, este...entonces hay preferencia ciento por ciento del español”

Cabe señalar que la mayoría de los alumnos, a pesar de ser de origen indígena, son niños monolingües de español y por lo tanto no manejan la lengua indígena.

“Claro que al ver tres o cuatro bilingües en el salón..para comunicarse, utilizan su lengua materna...para comunicarse entre ellos. Pero, en lo que se refiere a la clase, ya para comunicarse con otros compañeros, tenía que ser en español....”

Al finalizar los seis años de escolaridad sus alumnos que son bilingües son capaces de expresarse en las dos lenguas. No obstante, mientras el conocimiento del español cubre las cuatro habilidades lingüísticas: entender, hablar, leer, y escribir⁹, el conocimiento del chinanteco queda a nivel oral¹⁰: hablar y entender, habilidades que adquirieron previo a su integración al sistema escolar.

“Este...dominan, dominan las dos. Bueno, porque es muy diferente, ¿no? Una cosa, por ejemplo, que lo escriban que lo...más que nada lo escriban que lo lean. Porque...yo pienso, me parece muy difícil para que los niños sepan rebasar en lengua materna, sepa leerlo a lo que lo hablen. Porque nada más oralmente lo mantengan...”

Informante 2) La lengua náhuatl junto con el español se utilizaba para alumnos de primero y de segundo grado.

“En 1993, ahí enTalpacingo del Río, se seleccionó esta escuela como escuela experimental para que se dieran clases en nahuatl en 1993-1994, pero únicamente para el primero y el segundo grado”

A partir del tercer grado en adelante, se empleaba muy poco el náhuatl, es decir, se usaba únicamente cuando el maestro al dar clase en español observaba que los alumnos no

⁹ Zúñiga Castillo denominan las cuatro habilidades lingüísticas como: habilidades receptivas(esuchar y leer) y habilidades productivas(hablar y escribir) (1989:25)

¹⁰ El chinanteco, como la mayoría de las lenguas indígenas son de tradición oral, y por lo tanto no cuentan con una norma estándar y una tradición literaria.

lograban entender su explicación. En tal caso, el maestro repetía la explicación traduciendo el español al náhuatl.

“Yo en ese tiempo estaba yo con los alumnos de quinto grado. Entonces, en ese tiempo se hacía más énfasis de que los niños del primero y segundo debería hacer las clases en náhuatl. Pero ya desde el tercero, cuarto, y sexto como los niños ya son más grandes y ya dominan un poco más el español, entonces las clases ya eran en español...en español..ya era muy poco el uso del náhuatl, era muy poco casi. Generalmente se utilizaba el náhuatl cuando los maestros estaban explicando en español y hay un niño que no entiende, entonces se utiliza el náhuatl.

“El náhuatl es como un apoyo, la instrucción debe ser en español, la instrucción era en español. Cuando un niño no entendía el español, entonces el maestro se auxiliaba en náhuatl, repetía la instrucción traducida en náhuatl...pero en el primer grado y el segundo ahí sí el mayor uso es del náhuatl porque los niños son más pequeños..te digo a partir del 1993 se empezó esto. Antes del 1993 para atrás todo en español desde el primero”

Como en el caso de la zona 1 antes mencionada, al finalizar los seis años, los educandos bilingües son capaces de expresarse en las dos lenguas. Su dominio del español abarca las cuatro habilidades descritas anteriormente, a diferencia del dominio del náhuatl que se limita al oral. Asimismo, el informante dijo haber observado los fenómenos de interferencia a nivel fonético cometidas por los alumnos.

“Los niños sí hablaban. Hablaban español, hablaban nahuatl. Pero, no podían leer y escribir en nahuatl. Nahuatl nada más oralmente”

“Se supone que...se supone que debe dominarlo más porque se...se da mayor atención. Sin embargo, la primera lengua como que a veces generan ciertas interferencias...es decir en la lengua nahuatl no hay / U / nada más hay / O / y a veces a los alumnos se escapan algunas palabras en lugar de decir “burro” dicen “horro” porque en la lengua materna no hay / U / entonces a veces llega a reflejarse en el español...entonces sería relativo decir hablan perfectamente el español cuando a veces hay ciertos errores”

Informante 3) En el primer y el segundo año el informante hacía uso de la lengua tlapaneca al impartir sus clases, incorporando gradualmente el uso del español para cumplir con la recomendación establecida en el programa escolar, según el cual habría que equilibrar el uso del español y de la lengua indígena de 50% - 50%.

“Bueno...cuando tenía yo un grupo de....cuando atendí el primer año, yo tenía que recurrir mucho al uso del tlapaneco para poderme entender con los niños...y poco a poco yo iba incorporando palabras en español incluso algunas palabras en la lengua indígena ...yo las escribía...y trabajamos con esas palabras para que empezaran a leer y escribir ¿ sí?...pero como los programas nos marcan que debemos de equilibrar la enseñanza entre un 50% de español y de tlapaneco, tenía que ir incorporando el español...al terminar el primer año...a partir del segundo año en adelante tercero cuarto quinto sexto pues ya predomina la enseñanza en el español.....”

A partir del tercer año en adelante, predominaba el uso del español, aunque hasta el sexto año, a menor medida, se seguía usando la lengua indígena, especialmente para abordar ciertos temas como en el caso de la enseñanza de Historia. En tal caso, la lengua indígena se utilizaba con el fin de aclarar ciertos conceptos que dificultaban la comprensión de los alumnos de ser explicada exclusivamente en español.

“La lengua indígena se sigue ocupando incluso hasta terminar el sexto año porque cuando uno ve algún tema como es la historia de México hay algunos lugares o algunas palabras que el hablante de lengua indígena no las reconoce o no las sabe interpretar.. entonces uno tiene que buscar una palabra que se parezca al tlapaneco y explicarla porque incluso no existe o se explica con otra palabra y construye unos significados de estos conceptos que vienen en el español en el libro, hace uno la traducción...”

Tras los seis años de escolaridad sus alumnos bilingües son capaces de expresarse en las dos lenguas. No obstante, a nivel oral los alumnos son, de alguna manera, más capaces de expresarse en la lengua indígena, por la razón obvia que es precisamente su lengua materna. Su expresión oral en español sigue siendo marcada por alguna deficiencia. A nivel escrito, en cambio, por el hecho que la lengua tlapaneca es de tradición oral y por lo tanto los alumnos no tenían la oportunidad de desarrollar sus habilidades escritas en esta lengua, los alumnos tienen más facilidad de expresarse en español.

“Se usa más el español..te digo..el caso específico es primero y máximo segundo año donde se hace mucho uso de la lengua indígena...y después de esos grados los niños te comprenden mucho en español y como el material que usan

tiene el español para que ellos lo puedan comprender..usamos ya más el español...pero primer año sí..es más de 50% en lengua indígena..en segundo año digamos que el 50% pudiera ser..pero en algunos casos ya es menos la lengua indígena..pero los siguientes grados va disminuyendo el uso de la lengua indígena..."

"No,..no....es que ellos entienden..entienden lo que uno está explicando..pero todavía no tienen el dominio suficiente para explicarlo en español, por ejemplo lo que entendieron, o sea ellos me lo pueden explicar en tlapaneco...y si yo le digo..."mira,..ahora explicamelo en español"...o sea eso que entendió muy bien que lo puede trabajar en la lengua indígena porque si lo entendió cuando ya me quiere decir en tlapaneco..pues algunos conceptos, algunas palabras no los puede decir...todavía tiene deficiencia..."

"La lengua escrita, esa se le da muy poco énfasis, a partir de..cinco...cuatro años tiene que se empezaron a editar libros en los cuales se tenía que practicar la enseñanza de la lecto-escritura en lengua indígena...pero eso es un proyecto nuevo....no se aplica en todo el país...y no lo aceptan todos los maestros, no todos los maestros lo llevan a cabo...eso es en cuanto a la escritura. La lectura en lengua indígena nada más se da en los grados del primero y segundo año...porque nada más hasta este grado hay...hay libros..yo me he desvinculado un poco no se si hayan hecho más..."

“Mira..el problema de la lengua escrita..es un problema que no...o sea...no se domina..los maestros indigenas.....y no sé escribir en lengua indigena.... en serio....”

“Lo que pasa que sí se han hecho algunas reuniones en las cuales se ha designado un alfabeto....pero no ha sido aceptado...porque las variantes que sí tienen las lengua indígenas hacen que los mismos hablantes tlapanecos que viven en diferentes municipios al mio..si yo propuse eso no lo aceptan....”

La práctica de la educación bilingüe tal como la describieron los tres informantes, me permite concluir que la misma, pretende favorecer la competencia plena del castellano y proporciona poca atención a la lengua de los alumnos. De tal manera que si bien es cierto que, gracias a los contactos lingüísticos permanentes con la lengua local - particularmente fuera del salón de clase-, los niños siguen conservando su lengua nativa (en el caso de zona 2 y 3), la competencia en ésta queda a nivel oral, a diferencia del castellano, que por lo general, manejan tanto a nivel oral como escrito. Ciertamente es que este “manejo” de la lengua es entendido en el sentido relativo, pues varía según la zona. Los niños pertenecientes a la zona 1, por ejemplo, que, al ingresar a la escuela, conocen poco, o en la mayoría de los casos, desconocen completamente la lengua de su comunidad, se convierten, prácticamente, en niños monolingües del castellano y lo manejan a la perfección.

Puede resumirse que la práctica de la educación bilingüe sigue favoreciendo la castellanización en detrimento de la lengua indígena, es decir, esta última interviene cuando es necesario con un solo objetivo: facilitar la comprensión del castellano que es

prácticamente la única lengua de instrucción desde el primer grado de escolaridad(zona 1) y desde el tercer grado de escolaridad (zonas 2 y 3).

Según los informantes, los maestros bilingües ante el hecho de que los niños, debido a la penetración y la difusión cada vez más amplia del castellano, al ingresar a la escuela generalmente poseen algunos elementos básicos de esta lengua, en particular en zona 1 y 2, privilegian el uso del español como medio de comunicación con sus alumnos desde la primera etapa de enseñanza. En zona 3, puesto que ciertos alumnos al ingresar a la escuela desconocen el español, el maestro ve la necesidad de recurrir a la lengua indígena, incorporando al mismo tiempo el español durante el primer y segundo año de escolaridad.

Esta actitud por parte de la mayoría de los maestros deriva de la consideración que lo que necesitan los alumnos es aprender el castellano cuanto antes, tal como está establecido en los programas y no su lengua nativa que ya, supuestamente, dominan. Además, como muchas lenguas indígenas son de tradición oral y por lo tanto no son todavía codificadas y estandarizadas, resulta mucho más fácil para los maestros enseñar en castellano que en su propia lengua.

Frente a tal situación, este tipo de práctica de la educación bilingüe, desde el punto de vista de los objetivos lingüísticos del sistema, a mi modo de ver, podría, por lo menos parcialmente clasificarse en el tipo 2 de la educación bilingüe propuesta por Mackey y Siguan, es decir, hasta el tercer grado de escolaridad: *se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra..*

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum

Educación Bilingüe en México	Tipo
1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas	
2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: *La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela *Sólo interviene en la primera etapa del curriculum *Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas *Sólo es lengua enseñada	X

Informante 1) Por la desubicación del área lingüístico, el informante optó por usar únicamente la lengua española desde el primer año hasta el sexto año. Todos los materiales didácticos son en español.

“Todas la materias se imparten en español, no? como vuelvo a repetir, no, no domino la lengua materna de los alumnos por la desubicación de la área lingüística...entonces será imposible impartir las clases en su lengua materna porque ni ellos me entienden ni yo los voy a entender..”

Sin embargo, el hecho que los alumnos, por lo regular, al ingresar a la escuela ya dominan el español además de su lengua nativa, no hubo problema significativo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Informante 2) A pesar de la recomendación de hacer uso de la lengua materna de los alumnos, el maestro ante la dificultad de impartir las clases en náhuatl por falta de

términos adecuados en esa lengua (por ejemplo en asignaturas como matemáticas, ciencias naturales etc.), se veía obligado a recurrir a la lengua española en la mayoría de los casos.

“No, no se pueden utilizar las dos lenguas en todas las materias..hay una gran dificultad que encuentran los maestros...por ejemplo..yo como maestro cómo voy a decir “división” yo voy a enseñar la división y la multiplicación...no hay traducción en nahuatl..ahora vamos a las ciencias naturales..igual, cómo voy a decir “ecosistema” en nahuatl...no hay palabra, entonces el maestro dice “no puede nombrar muchas cosas que vienen en las asignaturas”, no se puede...entonces por eso a veces nada más se limita a lo que es enseñar a leer y a escribir palabras que existen en náhuatl...pero casi no se puede decir, este...en todas las asignaturas...hay esa dificultad”

“Una materia que se llame historia, que se llame matemáticas...no nada más la asignatura que se llama “lengua indígena”. En la asignatura de la “lengua indígena” ¿qué hacemos? A aprender a leer y a escribir..nada más”

Los materiales didácticos son básicamente todos en español a excepción de la asignatura “lengua indígena” en el primer y segundo grado de escolaridad.

“Bueno todo los de matemáticas, de..español, casi de...la mayoría de las asignaturas todas en español...son los mismos libros que se utilizan aquí en el DF y todos los estados...el único que está escrito en náhuatl es “la lengua indígena”, un libro de ejercicios y un libro de lectura.. nada más estos libros escritos en náhuatl, y..ya no hay más...todos...todos los libros son en español”

“En la época cuando yo estuve no se consideraba como asignatura la lengua indígena, nada más aparecía en la boleta, no había libros en nahuatl..en 1993 nahuatl para el primer y el segundo grado...era escuela experimental...iban a experimentar si eso funcionaba, ya después cuando me vine aquí a la Universidad Pedagógica dijeron que se están experimentando si ya tiene buenos resultados, entonces ahora para todas las escuelas...ahorita, por ejemplo, ahorita no hay libros para quinto y sexto todavía vamos a elaborar....entonces esto ha venido avanzando gradualmente...”

“En 1993 este.. ya fue el segundo ciclo, el segundo ciclo...ya.. este hoy en día se dice que lo del quinto y sexto también debe de trabajar aunque utilizan los mismos libros del tercer y cuarto de lengua indígena.. los mismos los utilizan.. pero no hay materiales...aunque en su boleta aparece lengua indígena..pero el maestro como que no está trabajando...se da más importancia al español... ¿por qué se da más importancia al español!?Porque ya van a salir ya van a la secundaria..eso es la preocupación del maestro.. es que si yo no los preparo en español, no va a haber examen en náhuatl...”

Informante 3. Utilizaba las dos lenguas en las materias impartidas, unas en un mayor grado que otras. Ciertas materias se daban de preferencia en español, como el caso de Matemáticas y otras en lengua indígena, como el caso de Historia.

“En todas las materias se usan las dos lenguas en unas en un mayor grado...por ejemplo, Matemáticas se utiliza más en español porque para ellos es muy comprensible...o sea la enseñanza de la Matemática es más fácil que la de

cualquier otra materia al menos en la experiencia que yo tengo..enseñar la Matemática, comprenderlo, hacer uso de la Matemática...es más fácil en el español. Otras materias..por ejemplo la enseñanza de la Historia incluso el Español mismo, digamos, es más difícil...es más difícil en español. porque es como segunda lengua para ellos.”

“Yo diría que en algunas materias se hace más el uso de tlapaneco y en algunas ya no tiene uno que recurrir..... En la asignatura “Lengua Española” , por ejemplo, se utiliza más tlapaneco para hacer traducciones para que entiendan.... Si yo estoy enseñado el español, y yo les quiero enseñar los verbos o la conjugación de verbos..esas palabras no existen en tlapaneco..entonces tengo que hacer uso del tlapaneco para que ellos lo puedan comprender..buscando, explicándole el significado de esas palabras como funcionan en español , hago la explicación en lengua indígena...ellos me preguntan en lengua indígena..despues de un rato dos o tres días que ya comprenden..entonces ahora si ya no tengo que explicar, ya les digo “Mira es que aquí es el futuro, el presente, el pasado.. a lo mejor esos tiempos sí existen, ¿no? Yo se les puedo decir entre lo que pasó, lo que va a pasar...no existe la traducción literaria en la lengua indígena...no existe...”

“ La Historia se da básicamente en español...pero yo recurro, digamos, un 40% de una clase, ¿sí? a utilizar la lengua indígena para explicarlo ..para que quede más claro. Si yo utilizo puro español, no me van a entender..entonces yo tengo que hacer uso de la lengua indígena para que el comprenda. El caso de

Matemáticas si yo recurro a 10% de la lengua indígena es mucho, ¿sí? O sea y se lo puedo explicar y a caso para....para..aclararle el planteamiento de un problema.que es escrito,¿ no? Si me voy a las operaciones ya numéricas, números como que para ellos desaparece el bilingüismo, ¿no? como que ya lo asumen como propio...porque es algo que dominan mucho.. o sea que ir a comprar a la tienda, que pagar el carro..que pagar esto y esto... esa operación es básica que se enseña en la primaria que es sumar, restar, multiplicar y dividir... pues en español yo las puedo enseñar..."

Los materiales didácticos son todos en español, excepto el lecto-escrito en lengua indígena en el primer y segundo grado.

" Los materiales didácticos son en español...hay materiales, por ejemplo para el libro de la enseñanza de lecto-escritura en primer año y de la...este lectura en segundo año...de ahí para allá todo el material es en español....Los programas para los maestros están formulados en español...y ahora el libro de...digamos que sería el Español es en lengua indígena "

Los tres informantes confesaron saber de la existencia del curriculum especial para la educación bilingüe. Sin embargo, ninguno de ellos tenía acceso a esto. El curriculum especial para la educación bilingüe aunque oficialmente existe, queda a nivel institucional y en consecuencia es muy poco difundido entre los maestros y en cuanto tal éstos tienden más bien a cumplir con el programa nacional que está a su alcance, favoreciendo, de esta manera, la castellanización.

Informante 1:

“No, no lo he visto...debe de existir, ¿no? Sí, lo he investigado...pero no lo he visto personalmente...”

Informante 2:

“Hasta ahorita...este que yo sepa no hay curriculum claro para la educación bilingüe... o sea...y cuando me refiero que no hay curriculum claro me refiero a que no hay un programa, así como programa nacional,... detallado que se entrega al maestro “Aquí está tu plan de nahuat”,no, no hay! nada más nos entregan dos libritos, un libro de ejercicios para que ejerciten la lecto-escritura y un libro de lecturas..nada más esto que no están dando...ahorita revisando ya encontré por ahí...este...se llama manual..no me acuerdo...ya estando aquí en la universidad, libros de la DGI... ahí había como una especie de programa para quinto, programa para terceropero no nunca llegaron a la escuela...no llegaron a mi escuela...a lo mejor a otras escuelas, ¿quién sabe?”

Informante 3

“Este...utilicé el curriculum nacional...por el tipo de material que uno tiene..pero uno rescata el curriculum también de la población...ahora hay libros de Historia por regiones, o sea en los primeros años ya no se enseña la Historia nacional, sino la Historia regional ahora...en el curriculum ya se está incorporando unos conocimientos de la comunidad..pero nada más eso en la enseñanza de Historia...”

“Hay un curriculum nacional y el de la lengua indígena como un sub curriculum y bueno..¿quién hace valer esto? Los departamentos de la Educación Indígena, o sea los órganos del Estado...porque no hay un reconocimiento nacional de que las lenguas étnicas sean lenguas nacionales....son lenguas regionales..si son lenguas regionales...entonces..como tal están supeditadas a un curriculum nacional..”

“No, no hay...un curriculum especial para la educación bilingüe...a mi me entregan un programa que entregan a cualquier maestro de otra escuela monolingüe...o sea el programa nacional..”

La inexistencia del curriculum bien definido, hace que los maestros hagan uso poco frecuente de la lengua indígena. Está última sólo y exclusivamente interviene para facilitar la comprensión de los alumnos en ciertas ocasiones para ciertas materias durante la primera etapa del proceso de enseñanza- aprendizaje,

A partir del tercer año de primaria y en adelante, se utiliza únicamente el castellano, con excepción del caso de zona 3, rompiendo de manera completa todo contacto con la lengua indígena, sea como lengua de instrucción, sea como lengua enseñada, de tal forma que no existe ninguna diferencia, con respecto al curriculum y la práctica educativa, entre la escuela bilingüe y la escuela monolingüe.

A pesar de la ausencia del curriculum de educación bilingüe en las supuestas escuelas bilingües, se registraron, de todos modos, algunas iniciativas por parte de los maestros de hacer uso de la lengua de los alumnos, particularmente en los primeros

grados, por lo que, al menos, hasta un cierto grado, la práctica de educación bilingüe en México podría clasificarse en el tipo 2, desde esta perspectiva, o sea:

Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir:

**La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela*

**Sólo interviene en la primera etapa del curriculum*

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza

Educación Bilingüe en México	Tipo
1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).	
2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho	X
3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho	

Informante 1) La lengua materna de los alumnos es chinanteco y la lengua principal de enseñanza es el español. Al ingresar a la escuela, los niños dominan ya el español porque los padres, la mayoría de los cuales dominan tanto el chinanteco como el español, les favorecen el aprendizaje del mismo.

“Bueno, al menos en esta comunidad...esta gente o estas personas más que nada están más...este...ellos lo que más les interesan es el español...claro que sin, sin oponerse a su lengua materna...”

“Cuando llegan a la escuela ya no encuentran este obstáculo...ya dominan el español....bueno ahí,..yo al menos sí estoy seguro de que cien por ciento de los señores dominan su lengua materna dominan también el español....”

Informante 2) La lengua materna del 95% de los alumnos es el náhuatl y la lengua principal de enseñanza es el español. Al ingresar a la escuela, los niños poseen alguna noción de la lengua española gracias a la difusión de esta lengua en muchos lugares públicos y los medio de comunicación.

“Cuando estuve trabajando en 1993 con los niños del quinto, el 95% era nahuatl..y el resto era mixteco..pero la mayoría era nahuatl...en otros salones 100% era nahuatl...”

“Cuando ingresa a la escuela el niño generalmente ya tiene alguna noción del español...no domina el español...pero tampoco desconoce el español....ahora, ¿por qué no desconoce el español?...las señoras van a vender tortillas, van a vender verduras, van a vender maíz, van a comprar cosas...llevan a los niños a veces..allá se usa el español...entonces los niños están escuchando..ahora...la radio..también, la radio la escucha, las grabadoras, las canciones todas en español...ahora el centro de educación preescolar también es en español...los niños que van a la secundaria aprenden el español, llegan a su casa y platican con sus hermanitos..entonces no podemos decir que llega, desconoce el español....”

Informante 3) La lengua materna de los alumnos es en un 100% la lengua tlapaneca. Al ingresar a la escuela ciertos niños, por su ambiente familiar manejan ya el español, y otros desconocen totalmente esta lengua.

“La lengua materna de los alumnos es tlapaneco....todos...hay algunos grupos que están compuestos por la ubicación de la comunidad con hablantes de nahuatl, mixteco y tlapaneco..pero en mi caso no, puros hablantes de tlapaneco”

“Es un poco irregular...o sea no te puedo decir que todos no conocen nada...o algunos que sí conocen algo...hay.hay ..serán casos que hay niños que no dominan nada, ninguna palabra en español...bueno te entienden con un lenguaje que es la mimica que es universal...pero hay otros niños que sí se incorporan a la escuela, hablan español y tlapaneco...también hay...es un grupo heterogéneo...o sea no hay homogeneidad...han estado...su ambiente familiar diferente uno a otro,¿ sí? Algunos de mis alumnos eran hijos de maestros...entonces éstos, por ejemplo, ellos ya hablan mucho español y también hablan la lengua indígena...”

La lengua principal de enseñanza es el castellano, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el nivel más bajo hasta el nivel más alto de educación, sin embargo, se recurre a la lengua indígena en el caso de que se presente la necesidad.

Cabe mencionar que los maestros encargados de la educación bilingüe, en algunos casos y por ciertas razones prestan sus servicios en zonas en que se usa una lengua o una

variante ajena a la suya, la razón por la cual, éstos no tienen otra opción que utilizar exclusivamente el español (ejemplo del informante 1).

No obstante, el uso de la lengua indígena, en pocas ocasiones y por ciertos maestros, laborando en zona 2 y 3, en particular, me permitiría clasificar esta práctica en el tipo dos de la educación bilingüe, vista desde la perspectiva de la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de enseñanza, o sea *“la lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho”*..

D) Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos

Educación Bilingüe en México	Tipo
1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística.	X
2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria.	
3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum	

Informante 1) los alumnos son todos de la misma procedencia lingüística, el chinanteco, aunque no todos lo dominan.

“En mi caso, sí que había ...este... homogeneidad, ¿no? en el sentido que sea del mismo grupo étnico, no había diferencias, pues..a excepción de aquellos que eran monolingües del español, ¿no?...”

Informante 2) los alumnos son en su mayoría, de la misma procedencia lingüística (náhuatl), aunque hay una que tiene por lengua materna el mixteca.

“Bueno esto es lo que te mencionaba hace un rato... yo tenía la mayoría el náhuatl como grupo étnico...pero tenía yo una niña que es mixteca...”

Informante 3) los alumnos son todos de la misma procedencia lingüística(el tlalpaneco), y lo dominan perfectamente.

Los alumnos son básicamente de la misma procedencia lingüística, aunque en algunos casos participaban también los alumnos de otros grupos lingüísticos, sin que esto creara problemas considerables (ejemplo de zona 2).

Los tres informantes señalaron que no existía la separación de los alumnos según su procedencia lingüística. De esta forma, los niños cuyos padres que, por ciertos motivos, se trasladaban a zonas en las cuales existían solamente escuelas bilingües, supuestamente reservadas al grupo lingüístico local, se veían obligados a seguir la educación en estas instituciones. Sin embargo, a pesar del nombre que llevan, dado el carácter más bien monolingüe en la práctica de educación en dichas escuelas, los niños por regla general, no encuentran mayor dificultad en su participación

E) El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país

Educación Bilingüe en México	Tipo
1)El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa.	
2)La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.	X
3)la enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida.	
4)La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una	

base personal.	
5)La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.	
6)La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional	X

Los informantes 1, 2 y 3 coincidieron en puntualizar que la enseñanza bilingüe se aplicaba únicamente a los niños de origen indígena.

Además la educación bilingüe en México tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo el territorio nacional.

Informante 1:

“Sí, la educación bilingüe se aplica a nivel nacional, pero sólo para la población indígena, obviamente, ¿no?”

“Son los mismos objetivos, a excepción de que.... ahorita, por ejemplo, en el estado de Oaxaca con el proyecto...ya no, ya quieren..este, ya no, ya no quieren nada más la educación bilingüe..sino ya ahora la educación bilingüe intercultural.....”

Informante 2:

“Pues, este..., según la Dirección de la Educación Indígena que es la dirección normativa de servicio educativo, él dice que se está dando casi en la mayoría de los grupos étnicos...pero, pues..yo creo que no en todos los grupos étnicos...no en todos... pero ya son menos en donde no se da atención...ahora ¿por qué? Porque existen ciertas políticas, ¿no? A veces hay decisiones políticas....Bueno, yo conozco algunos pueblos que hablan náhuatl, pero no se está dando la

educación bilingüe, se está dando la educación monolingüe de español...¿por qué? Bueno, porque las autoridades así lo decidieron...por ejemplo en mi pueblo yo soy de (...), ahí eran maestros monolingües desde 1920 hasta 1990.. eran monolingües...y ¿por qué se daba la educación monolingüe?” ¿Por qué...no...este..bilingüe no? Porque predominó la idea... se decía... es que la diversidad lingüística y cultural es un problema... es un obstáculo, la lengua indígena es un obstáculo para el país... es un obstáculo para el desarrollo del país... y Rafael Ramirez en la escuela rural mexicana decía a los maestros “Maestros vayan a dar clase en español, no hablen en náhuatl... de que el niño quien hable náhuatl péguenle.. es que es un obstáculo la lengua... eso se generalizó...incluso muchos pueblos ... este indígenas todavía tienen esta mentalidad”

Informante 3

“La enseñanza se aplica a todos los grupos étnicos...a partir del 1974 se hizo el programa de la enseñanza bilingüe con este se inició...este gradualmente ha llegado a todas las comunidades...aunque algunos pueblitos donde no hay escuela...no monolingüe ni bilingüe..pero yo creo, como opinión, es un proyecto no terminado porque no hay una continuación... haz de cuenta que nada más es primaria bilingüe indígena..no hay enseñanza..o sea el uso de la lengua indígena para adquirir los conocimientos en el nivel de secundaria y en los siguientes niveles...o sea no se da el bilingüismo...yo como hablante de una lengua indígena a mi me interesaría que se incorporara eso...”

“La educación bilingüe tiene los mismos objetivos en todo el país...lo que cambia es la forma como se abordan esos objetivos como se cumplen esos objetivos...de todo el sistema educativo nacional. de todo el sistema, o sea los objetivos para la educación indígena planteados, o sea...sí están planteados, o sea responden más que nada al predominio del español...más que nada..”

Asimismo, la educación bilingüe en México no separa a los alumnos según su lengua materna.

Informante 1

“De acuerdo al artículo tercero, no? el niño, pues, por ejemplo, un zapoteco llega a una región mixteca..no por un simple hecho...hable..el domine otra lengua, no pueda ingresar a...”

Informante 2

“Yo creo que no puede haber control rígido..porque...a veces...la..este...las comunidades ya no son....bueno...algunas comunidades no son homogéneas, son heterogéneas...por ejemplo Tlapan, Tlapan una ciudad ahí hay tlapanecos, hay náhuatl..hay este...español...hay muchas lenguas...entonces tú como padre de familia si estás en la ciudad..yo no te voy a decir...sabes que tu hijo habla náhuatl, llévalo allá a esa escuela..¿cómo lo puedo llevar al pueblo si yo vivo aquí en la ciudad?”

Informante 3

“No hay separación oficial, o sea en la práctica existe la recomendación..pero todo el mundo tiene la libertad y el derecho a elegir...porque..tu papá en este

caso, el padre del niño elige donde meter a su hijo...hay señores que llevan a la escuela monolingüe aunque en su comunidad haya una escuela bilingüe, si a veinte minutos está una escuela monolingüe, prefieren llevarlo allá porque quizás la consideran como que tiene más prestigio...no sé que vean ellos, ¿no? También eso ocurre...entonces no hay esta distinción..”

Si embargo, en su implementación, la educación bilingüe varía según la iniciativa de los maestros y su zona de ubicación.

Informante 1

“El programa de la educación indígena o educación bilingüe es el mismo...”

“Claro que ya...el plan, por ejemplo, hablamos del plan de programa..pues no vamos a aplicar directamente...hay ejemplos que dice el plan de programa...que se hable de un semáforo..al menos en algunas comunidades..así.. marginadas, pues..¿cómo vamos a decir a un niño un semáforo cuando el niño ni siquiera...no lo conoce?...no tenía caso, entonces...el maestro, pues, está obligado adoptar estrategias o de adaptarlo...”

Informante 2

“La educación bilingüe tiene los mismos objetivos en Guerrero que la educación bilingüe en Veracruz, la educación bilingüe en Yucatan...en todos los estados...el objetivo general de educación bilingüe de que cuando un niño termine su educación primaria sepa hablar, leer y escribir tanto en su lengua materna como en una segunda lengua...eso es el principal objetivo...de ahí...el otro objetivo es tomar en cuenta las particularidades culturales de cada niño

....se respeta su cultura y se vaya a integrar esa cultura.....desde ahí los objetivos deben ser distintos porque ...la misma cultura náhuatl de la montaña es distinta a la de Yucatány las mismas condiciones son distintas....y estas condiciones van a ser variables.....”

Informante 3

“Te digo que la forma que yo llevé mis objetivos es lo que varia... .incluso las actividades que estaban antes..porque hoy ya tengo libertad a elegir mis actividades....antes ya me sugerían las actividades...entonces las actividades que sugerían estaban planteadas para el medio urbano..para ciudades por ejemplo si voy a enseñar a diferenciar conjuntos de frutas había una actividad que decía”visitar un mercado”, si voy a enseñar algo de la pintura o la Historia del arte, visitar a un museo... bueno.. esto era antes... pero en una comunidad indígena no existe museo, no existe mercado... no lo hay.. .o sea ... entonces ¿qué lo que hace uno? Uno tiene que crear sus propias actividades.. .o sea un museo lo que yo puedo recurrir es si cerca de mi comunidad hay una gruta hay algún (...) histórico tal vez él medio relacione... o sea la enseñanza es más teórica que práctica...¿por qué?Porque no lo puedo llevar a la práctica.. .no hay los medios, no hay esas fuentes que me sugiere el programa nacional... ahora cuando a mi me liberan de esto “Tu creas tus propias actividades... este objetivo tiene que lograr eso, aprender a leer a escribir, ahora ya voy a usar mi método...”

Por lo tanto, desde la perspectiva del lugar que ocupa en el conjunto del sistema educativo del país, la práctica de la educación bilingüe en México se ubica en tipo 2 y 6:

- *La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.*
- *La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo el territorio nacional.*

3.3 . Educación Bilingüe en Indonesia a nivel discursivo

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema

Educación Bilingüe en Indonesia	
1) El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia	
2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.	X

De acuerdo con el análisis a través de la lectura de varios documentos y de fuentes de información oficial, por los objetivos lingüísticos del sistema educativo, la escuela bilingüe en Indonesia puede clasificarse, por lo menos en parte, en la segunda categoría: *“Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.”*

Efectivamente en Indonesia, si bien es cierto que la lengua nacional, “Bahasa Indonesia” y la lengua regional intervienen paralelamente en las instituciones escolares como lengua de instrucción y como lengua enseñada, las dos lenguas tienen dos funciones y estatus distintos.

Los fundamentos jurídicos que apoyan dicha política lingüística y educativa son los siguientes:

Artículo 31

- (1) Todos los ciudadanos poseen los derechos a tener acceso a la educación
- (2) El estado organiza un sistema educativo nacional conforme a la constitución

Artículo 32

“El estado tiene la obligación de desarrollar la cultura nacional”

Explicación: La cultura nacional abarca las distintas culturas regionales existentes en todo el territorio nacional.

La implementación de dichos artículos de la constitución se manifiesta en el programa educativo nacional, en el cual se distinguen los objetivos lingüísticos para la lengua nacional y las lenguas regionales.

El programa de aprendizaje y desarrollo de la lengua indonesia tiene por objetivo que:

- a) los alumnos tengan el dominio completo de la lengua indonesia
- b) se fomente una actitud positiva entre los alumnos hacia su lengua nacional
- c) se favorezca la difusión del uso de la lengua indonesia
- d) se desarrolle y se promueva la estandarización de la lengua indonesia

El programa de aprendizaje y desarrollo de las lenguas regionales tiene por objetivo que:

- a) los alumnos tengan el dominio completo de la lengua regional
- b) se crea una actitud positiva de parte de los alumnos hacia su lengua regional, así como su cultura regional
- c) se promueva la cultura regional
- d) se desarrolle y se favorezca la estandarización de la lengua regional

Al observar dichos objetivos lingüísticos, puede constatarse que el sistema educativo bilingüe pretende que los educandos tengan el dominio de las competencias lingüísticas en las dos lenguas aunque esas competencias se distinguen acorde a la función y al estatus de cada lengua.

B). Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum

Educación Bilingüe en Indonesia	
1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas	
2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: *La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela *Sólo interviene en la primera etapa del curriculum *Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas *Sólo es lengua enseñada	X

Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum, la educación bilingüe

se acerca al tipo 2 “Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir:

**La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela*

**Sólo interviene en la primera etapa del curriculum*

**Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas*

**Sólo es lengua enseñada”*

Desde el punto de vista curricular, debido a su posición como lengua del estado, cuyo uso es obligatorio en todas las instituciones educativas, la lengua nacional ocupa una gran parte, es decir, ésta se utiliza en la mayor parte de materias impartidas, como lengua de instrucción y como lengua enseñada. Mientras, la lengua regional, interviene en los primeros años de escolaridad como introducción a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los alumnos que, supuestamente, aún no dominan la lengua nacional. Posteriormente, la lengua regional se imparte como lengua enseñada con el objeto de conservar y fortalecer el dominio de la lengua materna por parte alumnos hasta el último año de Secundaria. Además de la lengua, se proporcionan también conocimientos sobre la literatura regional, a través de lecturas de textos literarios. En cuanto al estatus, mientras la lengua nacional forma parte del curriculum nacional, la lengua regional es parte del curriculum regional obligatorio, es decir, su programación se efectúa obligatoriamente a nivel regional.

En relación con la enseñanza de las lenguas, Van Ek (1975: 19), propone 6 distintas funciones:

1. proporcionar y buscar informaciones
2. expresar y buscar la actitud intelectual
3. expresar y buscar la actitud emocional
4. expresar y buscar la actitud moral
5. persuasión y
6. socialización

Al aplicar estas funciones en las instituciones educativas a nivel primario, secundario y superior, se obtiene la siguiente ilustración:

Perfil de la enseñanza de las lenguas en Indonesia

CUADRO 8

Lengua y nivel educativo	Escuela Primaria			Escuela Secundaria			Educación Superior		
	LR	LI	LE	LR	LI	LE	LR	LI	LE
1.	√	√	—	√	√	—	—	√	√
2.	√	√	—	√	√	√	—	√	√
3.	√	√	—	√	√	√	—	√	√
4.	√	√	—	√	√	—	—	√	√
5.	√	√	—	√	√	—	—	√	√
6.		√	—	√	√	—	—	√	√

LR=Lengua Regional

LI=Lengua Indonesia

LE=Lengua Extranjera

* 1,2,3,4,5,6 son funciones de las lenguas propuestas por Van Ek

* √ = existe; — = no existe, o no es necesaria

Frente a la complejidad de la situación lingüística marcada por distintos niveles de desarrollo¹¹ de cada lengua y el número de sus hablantes, cada región tiene la libertad de interpretar el currículum regional acorde a sus necesidades y sus posibilidades. Así, en tanto una parte de las regiones implementan la educación de carácter bilingüe, otras, a partir del tercer año, optan por desarrollar los aspectos más bien culturales: danza y música regionales, artesanías, artes marciales, etc.

El Currículum Nacional para Escuela Primaria Y Secundaria

CUADRO 10

Materia	Primaria /Año						Secundaria/Año		
	I	II	III	IV	V	VI	I	II	III
1. Educación Cívica	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2. Religión	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3. Lengua Indonesia	10	10	10	8	8	8	6	6	6
4. Matemáticas	10	10	10	8	8	8	6	6	6
5. Ciencias Naturales	-	-	3	6	6	6	6	6	6
6. Ciencias Sociales	-	-	3	5	5	5	6	6	6
7. Estética	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8. Educación Cívica	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9. Inglés	-	-	-	-	-	-	4	4	4
10. Currículum regional	2	2	4	5	7	7	6	6	6
Total	30	30	38	40	42	42	42	42	42

Nota: - La duración de una materia:

- 1) Primero y Segundo Año de Primaria : una materia dura 30 minutos
- 2) Tercero al Sexto Año de Primaria : una materia dura 40 minutos
- 3) Primero al Tercer Año de Secundaria: una materia dura 45 minutos

¹¹ A diferencia de la mayoría de las lenguas indígenas de México, varias lenguas regionales de Indonesia, tales como la lengua Java y la lengua Sunda son de larga tradición escrita, por lo que poseen una amplia gama de obras literarias de alto nivel.

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza

Educación Bilingüe En Indonesia	
1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra)	
2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho	X
3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho	

Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza, la educación bilingüe es de tipo 2: *“La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera de este hecho”*

Efectivamente, en base a un censo efectuado en 1980, sólo 12 por ciento de la población total de Indonesia hace uso de la lengua nacional en su vida cotidiana.(Dep.Pendidikan dan Kebudayaan, 1996:14), por lo que los indonesios en su mayoría tienen la lengua regional como lengua 1 (lengua nativa), y la lengua nacional como lengua 2 (lengua aprendida a través de la educación escolar). Consecuentemente, los alumnos, por regla general, al llegar a la escuela, dominan únicamente una lengua distinta de la lengua nacional, lo cuál explica la necesidad de la escuela de carácter bilingüe, por lo menos durante los primeros años de escolaridad. Las siguientes tablas pueden confirmar dicha afirmación:

CUADRO 11

Número de los habitantes en función de las lenguas utilizadas en su vida cotidiana

Lengua	Población	
	por mil habitantes	%
1. Java	59.357	40
2. Sunda	22.110	15
3. Indonesia	17.505	12
4. Madura	6.914	5
5. Minang	3.546	2
6. Bugis	3.322	2
7. Batak	3.107	2
8. Bali	2.481	2
9. Banjar	1.662	1
10. Otras	25.653	18
11. No claras	1.118	1
Total	146.775	100

Fuente: Oficina de Centro Estadístico, 1983.

CUADRO 12

Nombre de la población que domina la lengua indonesia

Isla/Provincia	%
1. <u>Java - Madura</u>	
a. La ciudad de Jakarta	99.5
b. Java Occidental	61.6
c. Java Central	5.8
d. Provincia de Yogyakarta	59.5
e. Java Oriental	50.7
2. <u>Sumatra</u>	71.7
3. <u>Kalimantan</u>	63.8
4. <u>Sulawesi</u>	63.5
5. <u>Otras islas</u>	59.5
Indonesia	61.4

Fuente: Oficina de Centro Estadístico, 1980

D) Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos

Educación Bilingüe En Indonesia	
1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística.	X
2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos que tienen como primera lengua la secundaria.	
3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum	

Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos, la educación bilingüe en Indonesia es de tipo 1: *“Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística”*

Como se ha señalado anteriormente, existen en Indonesia, dos tipos del curriculum: por un lado, el curriculum nacional y el curriculum regional, por otro. Es evidente que mientras el curriculum nacional es idéntico en el conjunto del territorio nacional, el curriculum regional es distinto de una región a otra, puesto que debe ser adaptado a las condiciones naturales, culturales, económicas y sociales de cada región. Uno de los principales objetivos del curriculum regional es de fomentar a los alumnos la motivación de conservar y desarrollar su cultura, inclusive su lengua (De.Pendidikan dan Kebudayaan, 1996:).

Según dicho curriculum regional, puede interpretarse que los alumnos provienen todos de la misma región y de la misma procedencia lingüística.

E) El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país

Educación Bilingüe En Indonesia	
1)El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa.	
2)La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.	
3)la enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida.	
4)La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.	
5)La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.	
6)la educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional	X

La enseñanza en y de las lenguas regionales en Indonesia tiene las siguientes funciones:

1. Medio de promoción y de desarrollo de la comunicación en el ámbito familiar, así como en la sociedad en que viven los alumnos.
2. Medio de apoyo para el aprendizaje de la lengua nacional y otras lenguas.
3. Medio de desarrollo y de divulgaciones de las lenguas regionales como identidad regional.
4. Medio de desarrollo de las literaturas y las culturas regionales.
5. Medio de desarrollo y de estandarización de las lenguas regionales.

Ante el hecho que las lenguas regionales son distintas, no solamente respecto a sus estructuras lingüísticas, sino también respecto al número de sus hablantes, la enseñanza en

y de las lenguas regionales se efectúa de acuerdo con las condiciones, las necesidades así como las posibilidades de cada región(Halim, Amran, 1976:21-22).

Desde esta perspectiva, la educación bilingüe en Indonesia, por el lugar que ocupa en el conjunto del sistema educativo del país, se clasifica en el tipo no 6: *“La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional”*.

3.4 Educación Bilingüe en Indonesia a nivel práctico

A fin de conseguir los datos precisos, la investigación se realizó a través de las entrevistas directas con los maestros bilingües laborando en tres tipos de zona señaladas anteriormente, ubicadas en la provincia de Java Occidental - Indonesia en que se habla la lengua regional: Sunda¹².

A diferencia de los maestros bilingües en México, la mayor parte de los maestros bilingües en Indonesia son de sexo femenino. La primera informante (zona I), tiene aproximadamente 56 años, con 20 años de experiencia, laborando en la zona central de la Ciudad de Bandung, la capital de la provincia de Java Occidental. La segunda informante(zona II), tiene 34 años, con 10 años de experiencia, laborando en zona semi rural de Ciawi- Bogor - situada aproximadamente a 80 km. de la capital del país, Jakarta. La tercera informante tiene 32 años de edad, con 8 años de experiencia, laborando en zona rural del pueblo de Cibogo, ubicado aproximadamente a 20 km. de la ciudad de Bandung.

El resultado de la investigación se describe en las siguientes tablas:

¹² La lengua Sunda es la segunda lengua más utilizada en Indonesia después de la lengua Java.

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema

Educación Bilingüe en México	Tipo
1) El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia	
2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.	X

La primera informante, señaló que ante el hecho que los alumnos provienen de diversas provincias del país y en su mayoría son monolingües de indonesio, lo cual representa un fenómeno cada vez más frecuente en grandes ciudades, opta por usar la lengua indonesia en gran parte de las asignaturas impartidas. Sólo y únicamente cuando da clase de la lengua regional: sunda es que habla y se comunica exclusivamente en esta lengua, por lo que en este caso, la lengua sunda es más bien como la lengua enseñada.

“...Bueno, los niños hablan todos el indonesio..porque, lo que pasa,... los mismos padres les hablan en indonesio. No se por qué.. claro que hay niños que hablan todavía sunda, pero pocos...Entonces, al enseñar hablo más bien el indonesio”

“ ...Aquí vienen los niños de diversas regiones...sus papás trabajan aquí en Bandung. Ellos no hablan la lengua sunda. Hablan sólo indonesio.”

“ Yo hablo sólo indonesio cuando enseño. Pero, cuando me toca darles la asignatura de la lengua sunda...claro que hablo sunda.....los niños deben aprender el sunda...al inicio pobrecitos... hay niños que no entendían. Pero yo,

sigo hablando en sunda..porque según el programa deben aprender el Sunda. Ahora, ya lo manejan..Es chistoso escuchar los niños de Java que hablan en nuestro idioma...o también de Batak.....sí, si lo hablan. Me da mucho gusto!"

" Los niños hablan sunda sólo durante la asignatura de la lengua sunda. En otras asignaturas, o cuando se comunican entre ellos hablan indonesio. También fuera del salón de clase o cuando juegan..."

La segunda informante, dado el equilibrio del uso entre la lengua nacional y la lengua Sunda en la sociedad de la zona, utiliza más frecuentemente la lengua Sunda en comparación con los maestros laborando en zona I. Así, la lengua Sunda interviene tanto durante las horas especialmente dedicadas a su enseñanza como, en menor medida, en otras materias a fin de proporcionar una mayor comprensión por parte de los alumnos. De igual forma, la lengua Sunda se utiliza como lengua de instrucción en los primeros años de escolaridad. En los niveles posteriores, ya que, de acuerdo al programa escolar establecido, el énfasis está puesto en el uso de la lengua nacional, los maestros utilizan la lengua sunda sólo cuando consideran necesario.

" Hablo sunda además del indonesio...sobre todo con niños pequeños del primer año hasta el tercer año. Pero hay también niños que no lo hablan. Así, a veces hablo indonesio, a veces hablo sunda..."

" En la asignatura de la lengua sunda, sólo hablo sunda, porque así dice el programa. En otras asignaturas, hablo indonesio. Pero de vez en cuando, hablo también sunda cuando veo que no hay ciertas cosas que no entienden....de todos modos los niños tienen que manejar bien nuestra lengua nacional..no?"

“..Sí, sí, .. sigo todavía hablando sunda hasta el sexto año pero poco, porque ya no es necesario como dije a veces, hay cosas que tengo que explicar también en sunda para que entiendan mejor... en la asignatura de la lengua sunda, hablo en 100% la lengua sunda”

“Bueno, los niños hablan sunda en la asignatura de la lengua sunda. Pero, también a veces hablan sunda entre ellos durante otras asignaturas...pero, yo les hablo en indonesio porque tengo que cumplir con el programa.¿ Fuera del salón? No sé. Bueno, sí, hay niños que hablan en indonesio, hay niños que hablan en sunda, depende.....”

La tercera informante, teniendo a los alumnos en gran parte monolingües de sunda, utiliza de manera aún más frecuente que la segunda informante esta lengua. Por ello, además de en la asignatura de lengua Sunda, ésta interviene también en otras asignaturas con el fin de proporcionar una mayor claridad.

Asimismo, la lengua sunda sirve de lengua de comunicación entre maestros y alumnos fuera del salón de clase.

Al igual que en zona II, los maestros utilizan la lengua sunda como lengua de instrucción en los primeros tres años de escolaridad.

“ En los primeros años, hablo sunda para enseñar porque los alumnos aún no hablan indonesio. Nuestra tarea es de enseñarles nuestra lengua nacional, ¿no?...Así pues, hablo también poco a poco indonesio.De esta manera, hago una especie de mezcla de lenguas!”

“ El programa dice que hay que utilizar la lengua sunda hasta el tercer año y en la asignatura de la lengua sunda. Pero, yo, en lo personal, hablo también sunda en otras asignaturas en los niveles más altos. ¿Por qué? Porque siento que si hablo sólo indonesio, a veces hay ciertas cosas que necesitan ser explicadas en sunda”

“ Nosotros hablamos indonesio con los niños en el salón de clase. Pero, afuera, hablamos sunda. Nos sentimos más cómodos así...también los niños cuando juegan fuera del salón hablan sólo en sunda”

En cuanto al dominio de las dos lenguas, la primera informante aseguró que al finalizar el sexto año, los alumnos dominan de manera completa la lengua nacional y 70% la lengua Sunda.

“ Cuando terminan el sexto año, francamente no puedo decirle que los niños manejan las dos lenguas perfectamente. El dominio del indonesio es mayor que el sunda. Es obvio, porque es su lengua materna. La lengua sunda...pues la manejan más o menos a 70%, eso creo”

La segunda y la tercera informante, coinciden en decir que tras el mismo periodo, los alumnos alcanzan a dominar las dos lenguas de manera casi equilibrada. La palabra “casi” la usaría en este caso para explicar el fenómeno en el cual los alumnos se sienten más cómodos y seguros de utilizar una lengua que otra dependiendo de las circunstancias y el tipo de asuntos a los cuales están expuestos. Así, por ejemplo, para hablar de asuntos familiares con sus amigos, prefieren y son más capaces de expresarse en la lengua sunda. De lo contrario, frente a la situación, tales como los asuntos administrativos o científicos,

la escritura de las cartas formales, se recurre más fácilmente a la lengua nacional. La explicación de lo anterior puede ser por la diferencia en el desarrollo de las dos lenguas, es decir, mientras la lengua indonesia es, o por lo menos, está por ser la lengua estándar, la lengua sunda es la lengua vernácula, cuyo uso está limitada en ciertas funciones.

“ Al terminar el sexto año, creo que los niños por lo general dominan las dos lenguas. Sí, las dominan. Pero lo que pasa es que los niños se sienten más cómodos de expresarse en una que otra, dependiendo del tema de la conversación. Claro que para hablar de los asuntos familiares, es más fácil para ellos usar la lengua sunda porque es su lengua nativa, su lengua de todos los días...Así ocurre también cuando escriben”

“Definitivamente dominan bien las dos. De todas maneras, seis años son muchos para aprender una lengua, ¿no? No obstante, veo algo curioso. Hablan y escriben con más facilidad en lengua nacional cuando se trata de cosas científicas, por ejemplo, cuando hablan de la biología. Fijese, ahora bien, la lengua nacional no es su lengua nativa. Quizás, porque los materiales para esta asignatura están escritos en esa lengua. Para hablar de otros asuntos, claro que manejan mejor su lengua nativa...”

De todas formas, el hecho que en los tres casos, la lengua nacional queda notablemente más privilegiada que la lengua Sunda, me llevó a concluir que por los objetivos lingüísticos del sistema, la educación bilingüe en Indonesia, desde la perspectiva de la práctica docente, podría clasificarse, por lo menos en parte, en el segundo tipo” *Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso*

universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra"; "en parte" porque la idea de la "competencia discreta" para referirse a otra lengua no sería muy apropiado en este caso.

Esta situación de bilingüismo en que cada lengua tiene su propia función, a mi modo de ver, corresponde a lo que pretende lograr el programa escolar.

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum

Educación Bilingüe en Indonesia	Tipo
1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas	
2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: *La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela *Sólo interviene en la primera etapa del curriculum *Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas *Sólo es lengua enseñada	X

Las tres informantes coinciden en afirmar que una de las lenguas, en este caso la lengua nacional, siendo la lengua oficial de instrucción, juega un papel mucho mas importante que la lengua sunda.

Informante 1

“ No, claro que no. La lengua nacional es mucho más importante. Además los niños lo hablan todos al ingresar a la escuela, como le dije. La lengua sunda, la uso sólo en la asignatura de la lengua sunda. Los niños tienen que aprenderla”

Informante 2

“ No...bueno, se usa más el indonesio. Los niños necesitan aprender el indonesio. Pero, ¿ qué pasa con los niños que no lo hablan todavía? Pues, yo les hablo y les explico en sunda. Entonces, uso las dos. Pero, claro que hablo más en indonesio”

Informante 3

“No...sí, en los primeros años se usa más el sunda en todas las materias. Pero, después se usa más la lengua indonesia porque los niños ya lo hablan. Sin embargo, si hay problemas sigo hablando sunda, aún hasta el sexto año. No sé, pero me siento más cómoda al hablarles en sunda, tal vez porque somos todos de origen sunda...”

En la zona I, existe la separación clara del uso de las dos lenguas, es decir, en la asignatura de la lengua sunda, se habla esta lengua, en las demás asignaturas se habla únicamente el indonesio.

Informante 1

“ Sí,... Yo..hablo sunda sólo en la asignatura de la lengua sunda. Los niños también. A parte de eso, hablamos en la lengua nacional”

En las zonas II y III, mientras en la asignatura de la lengua sunda, se emplea exclusivamente esa lengua, en otras asignaturas, aunque oficialmente habría que hablar en indonesio, particularmente a partir del tercer año en adelante, interviene la lengua sunda cuando se presente la necesidad. Obviamente, en la zona III, dado el carácter monolingüe, de la comunidad, dicha necesidad resulta más frecuente que en la zona II.

Informante 2

“ No..bueno, oficialmente después del tercer año, habrá que utilizar el indonesio en la medida de lo posible. Sin embargo, de vez en cuando, tengo que recurrir a la lengua sunda porque de no hacerlo, los niños no captan bien ciertas explicaciones..”

Informante 3

“ No, ..para mi, el uso de las dos lenguas es algo permanente hasta el sexto año, aunque tengo que admitir que el uso del indonesio es mucho mayor que la lengua sunda. De todas formas, hay que cumplir con el programa...”

Las tres informantes mencionaron que los materiales didácticos están escritos en su mayoría en la lengua nacional. Sólo los materiales destinados a la signatura de la lengua sunda están escritos en esa lengua.

Informante 1

“ Los materiales didácticos son en dos lenguas. Pero, sólo para enseñar la lengua sunda que uso los materiales en esa lengua, los demás materiales son en indonesio...”

Informante 2

“ Sí, en sunda y indonesia. En la asignatura de la lengua regional, los materiales utilizan la lengua sunda. En otras asignaturas, los materiales son todos en indonesio. No hay equilibrio!..”

Informante 3

“ Bueno..., hay materiales en sunda y indonesio. Pero, hay mucho más en lengua nacional. En lengua sunda, sólo para materiales de la lengua regional”

Como se ha señalado anteriormente, en la zona I, la lengua sunda sólo se usa en la materia dedicada a ésta. En las zonas II y III, en donde se registra el uso más frecuente de la lengua sunda, sin embargo, la lengua nacional domina en la mayoría de las materias impartidas.

Tal situación hace que con respecto al lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum, puede decirse que la educación bilingüe en Indonesia al nivel práctico pertenece al segundo tipo:” *Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir:*

** La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela*

**Sólo interviene en la primera etapa del curriculum*

**Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas.”*

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza

Educación Bilingüe en Indonesia	Tipo
1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).	X
2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera de este hecho	X
3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho	

Según la primera informante, a consecuencia de la difusión de la lengua nacional cada vez más considerable, la mayoría de los padres de los alumnos aún cuando su lengua nativa es la lengua sunda, tienden a acostumbrar a sus hijos a utilizar la lengua nacional en el ámbito familiar, dejando así, el aprendizaje de su lengua nativa. Tal situación hace que los alumnos se conviertan prácticamente en monolingües de la lengua nacional. Asimismo, existen varios casos en que los padres provienen de dos grupos étnicos y lingüísticos distintos, por lo cual el medio de comunicación no puede ser otro que la lengua nacional. Los alumnos, producto de este matrimonio mixto, por supuesto, son también monolingües de la lengua nacional y por lo tanto desconocen totalmente la lengua sunda. Otros casos que se registran en la zona I son referidos a los alumnos que son de grupos étnicos y lingüísticos ajenos al grupo étnico y lingüístico sunda, pero que se ven obligados a frecuentar la escuela en esta zona por motivo del trabajo de sus padres, entre otros.

“ Los alumnos de esta escuela son básicamente todos hablantes de indonesio. Ya no hablan sunda. Sus papás no se lo quieren enseñar. Les hablan sólo en

indonesio. No sé porqué. A lo mejor, porque la lengua nacional es mucho más importante en la escuela...pues en todas partes. No es justo. Hay que conservar nuestra lengua regional, ¿no? Es bella la lengua sunda. Hay ciertas cosas que sólo podemos decir en sunda, ¿no? ¿Usted habla sunda ? Bueno, se puede también en indonesio. Pero..no es lo mismo, ¿verdad?"

"Hay también niños cuyos padres no son los dos hablantes de sunda. La mamá habla sunda porque es de aquí, pero el papá es de,....de.... Sumatra, por ejemplo. Claro que entre ellos hablan en indonesio, y también con los niños"

" Sabe que ahora hay muchas familias que vienen de otras provincias, de Bali, de Sulawesi..también de Kalimantan...sí, tengo un alumno de Kalimantan. Ellos trabajan aquí en Bandung. Y sus hijos vienen a estudiar aquí. No tienen problema con el indonesio porque ya lo hablan. Hoy en día todos hablan indonesio. Pero, aquí, tienen que aprender el sunda porque la hay asignatura de la lengua sunda. ¿Sabe que los niños aprenden rápido? Estos niños ahora hablan bien nuestra lengua regional, que bueno, ¿no?"

En la zona II, en la cual el uso de la lengua Sunda es todavía muy marcado, además de los alumnos cuya lengua nativa es Sunda, existen algunos alumnos provenientes de otros grupos étnicos y lingüísticos.

"La lengua materna de los alumnos de esta escuela es la lengua sunda. Sin embargo, hay varios niños que son de otros grupos étnicos. Ellos por supuesto no hablan todavía sunda. Sólo hablan indonesio y su lengua materna...pero aquí tienen que aprender sunda conforme al programa escolar.."

“La lengua más importante en la escuela es la lengua nacional. La lengua sunda la utilizamos, como se lo dije, en los primeros años y cuando tienen problemas de comprensión. En los demás casos, sólo empleamos nuestra lengua nacional... en la asignatura de la lengua sunda, claro que se utiliza nuestra lengua regional...”

“Hay niños que ya hablan indonesio...pero hay también que no. Nuestra tarea como maestros es enseñarles nuestra lengua nacional cuanto antes porque así dice el programa...”

En la zona III, la lengua nativa de los alumnos en un 100% es la lengua sunda que sirve de medio de comunicación en la sociedad.

“Aquí estamos en la zona rural. Naturalmente aquí viven sólo familias de habla sunda, no hay otras...quizás en otras zonas haya familias de otros grupos étnicos...pero aquí no.”

“No, generalmente, los niños todavía no manejan la lengua nacional cuando ingresan...hablan sólo sunda. Pero, poco a poco les enseñamos el indonesio. Aprenden muy rápido porque ya han escuchado el indonesio a través de la radio, televisión o de otros niños más grandes...”

“Aunque, aquí estemos en la zona de habla sunda, en la escuela prevalece el uso de la lengua nacional. Tenemos que cumplir con el programa. Pero la lengua sunda no se pierde. Nosotros seguimos hablando en sunda con los alumnos, particularmente fuera del salón de clase. También, entre ellos, hablan en sunda...y dentro del salón, hablamos sunda para una mayor explicación de

ciertas materias...y, claro, en la asignatura de la lengua sunda tenemos que hablar sólo en esa lengua...”

En base a estos datos rescatados a lo largo de las entrevistas con dichas informantes, la educación bilingüe vista respecto a la relación existente entre la lengua de los alumnos y la lengua principal de la enseñanza puede resumirse de la siguiente manera:

Zona I: La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).

Zona II Y III: La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera de este hecho.

D) Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos

Educación Bilingüe en Indonesia	Tipo
1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística.	X
2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria.	X
3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum	

La primera informante laborando en la zona I afirmó que los alumnos tienen como primera lengua, la lengua nacional, o sea la lengua principal de enseñanza a pesar que, en muchos casos, sus padres son de lengua nativa Sunda por los motivos anteriormente mencionados.

“No, claro que no. Aquí vienen los niños de diversos grupos étnicos. Eso ya se lo dije, ¿verdad? De hecho, en la mayoría de las grandes ciudades, es raro encontrar las escuelas homogéneas, es decir en donde los niños provienen de un sólo grupo étnico. Aquí vienen los niños de todas partes...”

“Si consideramos que la lengua materna de los alumnos es el indonesio, entonces creo que todos los niños que ingresan aquí ya manejan bien esa lengua....bueno hay niños cuya lengua materna es precisamente sunda, pero varios ya no la hablan.

“Hay familias de otros grupos étnicos que por motivo de trabajo viven en Bandung. Los papás ya les han enseñado la lengua nacional a sus hijos antes de que ellos ingresen a la escuela. Entonces, le puedo decir que son hablantes de la lengua nacional..bueno.. claro que hay familias del grupo étnico sunda. Pero, muchos papás ya no les enseñan a sus hijos la lengua sunda. Les enseñan sólo el indonesio. Qué pena, ¿no?”

La segunda informante dijo que la lengua nativa de la mayoría de sus alumnos es la lengua Sunda. Sin embargo, existe también la presencia de algunos alumnos provenientes de otros grupos étnicos y lingüísticos.

“ Sí, en su mayoría sí son del grupo étnico sunda. Sin embargo, por la cercanía de Bogor de Yakarta, hay también niños de otros grupos étnicos.....”

“Los niños de origen sunda por supuesto hablan esa lengua, aunque haya algunos que no lo manejan bien....manejan mejor nuestra lengua nacional...lo que pasa que aquí en la comunidad tanto la lengua sunda como la lengua

nacional se hablan las dos, casi 50% 50%.. Los niños de otros grupos étnicos no hablan la lengua sunda cuando ingresan. Pero, aquí tienen que aprender....ahora ya lo manejan bastante bien..."

Según la tercera informante, laborando en zona rural, sus alumnos son todos procedentes de la lengua nativa Sunda.

"Sí, definitivamente son todos del grupo étnico sunda. Sus padres son de origen sunda. Hablan sólo en sunda entre ellos y con los niños..."

"Sí, hablan todos sunda. Así, al ingresar a la escuela tienen que aprender la lengua nacional aquí en la escuela..."

En base a dichas informaciones, el tipo de educación bilingüe por la homogeneidad y la heterogeneidad lingüística de los alumnos puede clasificarse así:

Zona I y II: *"Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria."*

Zona III : *"Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística."*

E) El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país

Educación Bilingüe en Indonesia	Tipo
1) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa.	
2) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los	

miembros de una minoría lingüística.	
3) La enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida.	
4) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.	
5) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.	
6) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo el territorio nacional	X

Según las tres informantes la educación bilingüe en Indonesia es una escuela primaria como cualquiera escuela del mismo nivel. Lo que hace la diferencia con otras escuelas es que en el curriculum de las escuelas en donde laboran, las autoridades, por la necesidad de la región, optan por hacer presente la lengua Sunda, como lengua de instrucción y como lengua enseñada, lo cual no significa necesariamente que todas las escuelas en todo el territorio adoptan la misma política.

Informante 1

“Creo que la educación en lengua regional no afecta a toda la población. Hay escuelas donde se utiliza únicamente la lengua nacional, porque no hay necesidad. Le puedo dar un ejemplo, de Jakarta. Que yo sepa, ahí no se da la enseñanza en y de la lengua regional. La gente habla sólo la lengua nacional. Entonces, ¿para que enseñar la lengua regional?”

Informante 2

“No, hay regiones que no tienen la enseñanza en y de la lengua regional, tal vez porque las comunidades son monolingües de la lengua nacional o a lo mejor porque todavía no hay materiales didácticos en ciertas lenguas regionales. Yo veo difícil la implementación de la enseñanza de la lengua regional destinada a todas las lenguas. ¿Por qué? Porque hay muchas lenguas en nuestro país. Algunas son más desarrolladas que otras. Las autoridades de ciertas regiones no ven la necesidad de integrar la enseñanza en y de la lengua regional porque las mismas comunidades no la quieren. Pero, para sustituirla, optan por desarrollar actividades más bien culturales..”

Informante 3

“No creo, la educación en y de la lengua regional sólo se practica en las regiones que consideran necesario este tipo de educación. Por ejemplo, en las regiones en las cuales predomina todavía el uso de la lengua regional. No obstante, la prioridad siempre está dada al uso y desarrollo de la lengua nacional...”

Informante 1

“No, no hay separación de los alumnos según su lengua nativa. Si la lengua regional de los niños es ajena a la de la región en donde reciben educación, entonces ellos tienen que aprenderla durante la asignatura de la lengua regional en cuestión...”

Informante 2

“No creo que haya separación. Todos pueden ir a la escuela que les guste....”

Informante 3

“No hay separación oficial. Pero, en ciertas regiones sólo van a la escuela los niños de la misma lengua materna, especialmente en zonas rurales en donde todavía no hay mezcla de varios grupos étnicos...”

Cabe reiterar que la enseñanza en y de la lengua regional en Indonesia no se aplica en todo territorio nacional por el carácter optativo de que goza. Ciertas regiones¹³ que no consideran necesario este tipo de educación, practican la educación totalmente monolingüe a partir del tercer año de escolaridad. Sin embargo, las regiones en que sí se practica la educación de carácter bilingüe, tienen los mismos objetivos y la misma estructuración establecidas en el programa educativo nacional. Por ello, el tipo de educación bilingüe por el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país puede clasificarse al tipo 6: *“La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional*

¹³ Existen regiones, particularmente, en zonas urbanas en las cuales los educandos son monolingües de la lengua nacional y por lo tanto desconocen la lengua regional.

3.5 Comparación entre la Educación Bilingüe en México e Indonesia

1. A nivel discursivo:

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema	En México	En Indonesia
1) El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia	X	
2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.		X

Por los objetivos lingüísticos del sistema, existe la diferencia entre la educación bilingüe en México e Indonesia. Mientras en México se propone que los alumnos alcanzan un dominio de dos lenguas, es decir la lengua nativa de los alumnos y el castellano, de manera equilibrada, en Indonesia en cambio, el énfasis está puesto en el aprendizaje de la lengua indonesia, sin que ello signifique que la lengua nativa de los alumnos esté completamente descuidada.

La diferencia en relación con el enfoque lingüístico, puede derivarse del hecho que, mientras en Indonesia el estatus y la función de las lenguas del país están claramente definidas, tal como se ha señalado en las páginas 24-27, el caso opuesto ocurre en México, en donde aún existe poca claridad al respecto. Por consecuencia, mientras en Indonesia, la educación bilingüe tiene por objetivo desarrollar las dos lenguas de acuerdo al estatus y a la función de cada lengua, en México, por la ausencia de la referida definición, la educación bilingüe pretende desarrollar y promover las dos lenguas equitativamente.

En el caso de Indonesia, la preocupación central es la forma de convertir la lengua indonesia, en una lengua de comunicación y de unificación, adecuada para todo el pueblo con un alto nivel de diversidad cultural y lingüística. De hecho, la política lingüística y educativa propone que la lengua indonesia se enseñe desde preescolar hasta el nivel universitario, acorde a la política gubernamental de hacer de esta lengua, lengua nacional y oficial en cumplimiento de lo que está estipulado en la constitución de 1945, artículo 36, según el cual “la lengua de estado es la lengua indonesia” (BP-7, 1994:52). De esta manera, las lenguas regionales, dado su estatus y su función, tienen posición inferior y, por lo tanto, el objetivo pedagógico se orienta al uso limitado en ciertas funciones de las mismas.

En México, por otra parte, la educación bilingüe es un logro y al mismo tiempo un objetivo histórico permanente de los pueblos indios que, de manera organizada, han reivindicado y defendido su derecho a mantener y desarrollar sus formas culturales específicas, en el marco de una sociedad plural. El estado mexicano reconoce este derecho en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, y le da viabilidad política y oportunidad operativa a través de un sistema de educación indígena.

De esta manera, la interpretación del artículo 3o. constitucional, en cuanto dispone que la educación tenderá a favorecer el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, ha de considerar la situación del niño indígena, quien vive dos mundos culturales en conflicto: el propio, en calidad de subordinado y el de la sociedad global, en calidad de dominante.

El artículo 2o. de la Ley Federal de Educación también obliga a considerar las características del universo del educando indígena, al establecer que “la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimiento y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”. Es por ello que el propósito de la educación bilingüe en México consiste en que los niños desarrollen el uso de la lengua indígena y del español con similares niveles de competencia lingüística y comunicativa, para que, a lo largo de un proceso educativo, que comienza por impulsar el desarrollo y la difusión de la lengua materna en todos los ámbitos de la comunicación social, sobre todo cuando ésta es una lengua indígena, tendiendo hacia la formación de un bilingüismo coordinado.

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum	En México	En Indonesia
1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas	X	
2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: * La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela * Sólo interviene en la primera etapa del curriculum * Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas * Sólo es lengua enseñada		X

También existe la distinción entre la educación bilingüe en México y en Indonesia, por lo que concierne al lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum. Es decir, en tanto que en México, debido a los objetivos lingüísticos del sistema que fomenta el dominio equilibrado de las dos lenguas, el curriculum exige que las dos lenguas reciban la misma atención y las materias se repartan en forma equilibrada entre ellas, en Indonesia, por otro lado, en base a los objetivos lingüísticos que se desean lograr, existen dos curriculum, uno nacional y otro regional (véase página 88), en los cuales aparece la disparidad considerable entre las materias impartidas en lengua nacional y en lengua regional.

Tal diferencia curricular es debido a que, efectivamente, la política lingüística y el objetivo del aprendizaje de las lenguas varían de un país a otro. Sin embargo, cualquiera

que sea el objetivo pedagógico, lo cierto es que en la elaboración del curriculum de la enseñanza de las lenguas, por regla general, se toman en cuenta las actividades propuestas por Richards (1984):

- a. análisis de las necesidades: identificar las necesidades de los alumnos.
- b. establecimiento de los objetivos: desarrollar los objetivos de acuerdo a las necesidades.
- c. elaboración de programa de estudios: elegir actividad y experiencia de enseñanza-aprendizaje que permitan cumplir las necesidades de los alumnos.
- d. evaluación: evaluar los resultados de la implementación del programa de estudios

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza	En México	En Indonesia
1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).		

2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho	X	X
3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho		

Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza, existe la semejanza entre la educación bilingüe en México e Indonesia, pues en ambos países la lengua principal de enseñanza (español en el caso de México, y la lengua indonesia en el caso de Indonesia) es efectivamente distinta de la lengua del alumno (lengua indígena en el caso de México, y lengua regional en el caso de Indonesia). No obstante, como se ha señalado previamente, la educación bilingüe tanto en México como en Indonesia, favorece también el uso de la lengua nativa del alumno, ya sea ésta como lengua de instrucción o como la lengua enseñada. Desde esta perspectiva, cabe mencionar que este tipo de educación bilingüe se aplica en los países que reconocen la diversidad lingüística y política en los cuales, precisamente, el estado reconoce la existencia en su territorio de otras lenguas, al lado de la lengua oficial o principal y afirma su voluntad de mantener su existencia y colaborar a su desarrollo. Lo anterior se traduce en conceder a estas lenguas un lugar en el sistema educativo no sólo como lenguas enseñadas, sino como lenguas de enseñanza y, por tanto, convertirlo en un sistema bilingüe. Explícita o implícitamente esta política equivale a proponer el bilingüismo como objetivo del sistema educativo en el territorio considerado.

D. Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos	En México	En Indonesia
1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística	X	X
2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y		

otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria.		
3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum		

Desde el punto de vista de la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos, la educación bilingüe en México e Indonesia tiene la misma característica: se trata de centros de enseñanza en los que todos los alumnos, supuestamente, tienen la misma procedencia lingüística. Sin embargo, la creación del sistema educativo bilingüe dirigido a cada etnia, en ambos países, no parte del mismo objetivo pedagógico.

Las colonizaciones de comienzos de la Edad Moderna en México, así como en la mayoría de los países latinoamericanos, con el correr de los tiempos desembocaron en estados independientes, promovidos por los herederos de los conquistadores, que continuaron dejando al margen a las poblaciones indígenas más o menos importantes que han mantenido sus formas de vida tradicionales y con ellas su lengua. A medida que los estados que incluyen estos grupos han tomado conciencia de sus responsabilidades respecto a ellos, y esta conciencia es muy creciente, han intentado integrarlos en la sociedad común y hacerles participar de algún tipo de desarrollo, proceso que se ha dado por la adquisición de la lengua nacional, como base previa para cualquier aprendizaje. Más modernamente se ha producido un cambio de opinión más de acuerdo con las ideas de la pedagogía moderna, y los esfuerzos actuales para elevar el nivel de instrucción de estas poblaciones parten del reconocimiento de que poseen una lengua propia que es la lengua que debe utilizarse, al menos en la fase inicial de los aprendizajes. En este sentido, se supone que en una escuela bilingüe participan los alumnos de la misma procedencia lingüística.

En Indonesia, las escuelas que ejercen la enseñanza de carácter bilingüe no se denominan escuela bilingüe propiamente dicha, como en el caso de México. Aún así, Mackey si las clasifica como escuela bilingüe:

...Indonesia ha establecido una lengua - el indonesio, variante de Malayo - como base de su identidad nacional a pesar de que es lengua materna de no más de 10 por 100 de la población y de que en las 3.000 islas que constituyen el estado se hablan cerca de 200 lenguas distintas, y por ello ha establecido un sistema bilingüe basado en la lengua local y el indonesio en la enseñanza elemental, con el fin de convertir el indonesio en la segunda lengua de la población, y bilingüe indonesio-inglés en los niveles superiores(1986:91).

En base a lo anterior, se puede suponer que los alumnos que deben integrarse a tal sistema educativo son de la misma procedencia lingüística.

E. El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país	En México	En Indonesia
1) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa		
2) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.	X	
3) La enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida		
4) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.		
5) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.		
6) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional		X

Por el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país, existe la diferencia entre la educación bilingüe en México y en Indonesia.

La educación bilingüe en México es de tipo 2: *“La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística”* por motivos descritos en las páginas:76-78.

En Indonesia, en cambio, la enseñanza bilingüe no se dirige a los miembros de una minoría lingüística, sino a la mayoría lingüística, por el hecho que la lengua nacional es la lengua nativa de sólo 10 por ciento de la población total.

Por lo tanto, como se ha señalado en la página 91, la educación bilingüe en Indonesia es de tipo 6) *“La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional”*

En México la educación bilingüe es la manifestación de los esfuerzos gubernamentales para atender la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indias, acorde a la aceptación actual de la idea de un México pluricultural y plurilingüe.

En Indonesia, al reconocer la diversidad cultural y lingüística de que goza el país, se realiza la educación de carácter bilingüe, enfatizando el desarrollo de la lengua nacional como lengua de unificación y de comunicación de la nación.

2. A nivel práctico

A) Por los objetivos lingüísticos del sistema	En México	En Indonesia
1) El sistema educativo se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y que sean capaces de utilizar una y otra en cualquier circunstancia		
2) Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las		

lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra.	X	X
--	---	---

En relación con los objetivos lingüísticos, la práctica docente de la educación bilingüe en México e Indonesia corresponde a los objetivos lingüísticos planteados en tipo 2: *“Se propone que los alumnos alcancen una competencia plena y una capacidad de uso universal de una de las lenguas y una competencia discreta y un uso limitado a ciertas funciones de la otra”*. Asimismo, el uso de la segunda lengua, que en este caso puede considerarse como la lengua débil, en la enseñanza, tanto en México como en Indonesia, varía según la zona de ubicación de los maestros. Sin embargo, mientras en Indonesia existe la asignatura denominada “lengua regional” desde el primer año hasta el tercer año de la Secundaria, durante la cual los maestros usan exclusivamente la lengua regional, en México tal asignatura aparece únicamente en el primero y el segundo año de escolaridad, por lo que a partir del tercer año en adelante los maestros usan la lengua indígena exclusivamente cuando lo consideran necesario.

Otra diferencia que puede rescatarse es relativa a la coherencia entre el discurso oficial y la práctica docente en ambos países. Mientras en Indonesia, por los objetivos lingüísticos del sistema, existe la coherencia entre el discurso oficial y la práctica docente, en México tal coherencia no se observa, pues mientras al nivel discursivo la educación bilingüe pretende convertir a los alumnos en bilingües coordinados, lo cual efectivamente es el objetivo que se desea lograr en la educación bilingüe tipo 1, a nivel práctico, debido a la disparidad considerable entre el uso del español y la lengua indígena, ésta puede clasificarse en el tipo 2.

B) Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum	En México	En Indonesia
1) Las dos lenguas reciben la misma atención y las materias del curriculum se reparten en forma equilibrada entre ellas		
2) Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir: * La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela * Sólo interviene en la primera etapa del curriculum * Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas * Sólo es lengua enseñada	X	X

La práctica de la educación bilingüe en México y en Indonesia favorece el uso de la lengua principal de la enseñanza, es decir, el español en el caso de México y el indonesio en el caso de Indonesia. En ambos países, la lengua regional interviene como lengua de instrucción durante los primeros años de escolaridad (los primeros dos años en el caso mexicano y los primeros tres años en el caso indonesio) y cuando se presenta la dificultad de comprensión por parte de los alumnos ante la explicación proporcionada en la lengua oficial. Tomando en cuenta dicha situación, ambos países ejercen la educación bilingüe que corresponde al tipo 2 por el lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum: *Una de las lenguas recibe una atención preferente y puede considerarse lengua principal de la educación, y la otra recibe una atención secundaria, es decir:*

** La lengua menos atendida sólo interviene en la introducción en la escuela*

** Sólo interviene en la primera etapa del curriculum*

**Sólo es lengua de enseñanza en materias complementarias o en materias no científicas*

* *Sólo es lengua enseñada.*

Sin embargo, mientras en Indonesia después del tercer año el uso de la lengua regional continua en forma de lengua enseñada, en México tal continuidad no existe. Dicha diferencia de práctica puede originarse en el hecho que, mientras en Indonesia los maestros cuentan con el curriculum bien definido, en México, por lo menos, según los maestros entrevistados para la presente investigación, ninguno de ellos tiene acceso al curriculum especial para la educación bilingüe.

De esta manera, puede decirse que mientras en Indonesia existe la coherencia por lo que concierne el nivel discursivo y el nivel práctico de la educación bilingüe, desde la perspectiva del lugar que ocupan las dos lenguas en el curriculum, en México tal coherencia no existe, tomando en consideración la propuesta curricular mexicana que tiene como objetivo equilibrar el uso del español con la lengua indígena.

C) Por la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza	En México	En Indonesia
1) La lengua principal de enseñanza es también la lengua del alumno(o la primera lengua del alumno en el caso de que al llegar a la escuela tenga ya nociones de otra).		X
2) La lengua de enseñanza es distinta de la lengua del alumno, pero el sistema educativo tiene en cuenta de alguna manera este hecho	X	X
3) La lengua principal de enseñanza es distinta de la del alumno y el sistema educativo se desentiende de este hecho		

Respecto a la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza, se nota la semejanza en la práctica de la enseñanza bilingüe en México y Indonesia, por lo que se refiere la lengua principal de enseñanza: en ambos casos se utiliza la lengua oficial del respectivo país a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La diferencia se registra en la educación bilingüe implementada en la zona 1 (Indonesia), a diferencia de otros casos, los alumnos participantes en su mayoría son monolingües de la lengua indonesia y éstos aprenden la lengua Sunda durante el tiempo que se le ha asignado.

A nivel discursivo oficial, el sistema de educación bilingüe indonesio propone el programa de educación destinado a los alumnos, cuya lengua nativa es distinta a la lengua principal de enseñanza. No obstante, en la práctica, en la zona 1, los alumnos al ingresar dominan la lengua oficial, y desconocen la lengua regional propuesta en el programa. En las Zonas 2 y 3, por otro lado, la práctica de la educación bilingüe corresponde al planteamiento establecido en los documentos oficiales: es decir la lengua de los alumnos es distinta de la lengua principal de enseñanza(tipo2). En el caso mexicano, por otro lado, la práctica de la educación bilingüe es acorde al objetivo educativo, ambos perteneciendo al tipo 2.

D. Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos	En México	En Indonesia
1) Centros de enseñanza bilingüe en los que todos los alumnos tienen la misma procedencia lingüística	X	
2) Centros de enseñanza en los que unos alumnos tienen como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y otros alumnos tienen como primera lengua la secundaria.		X
3) Centros de enseñanza en los que los alumnos tienen una gran variedad de lenguas de origen, de las que sólo una o algunas intervienen en el curriculum		

Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística de los alumnos, la práctica de la educación bilingüe en México e Indonesia puede resumirse de la siguiente manera:

A pesar de que en los documentos oficiales de ambos países se propone que los alumnos participantes en el programa de educación bilingüe tengan la misma procedencia lingüística, en la práctica, en los dos casos, tal homogeneidad lingüística no se manifiesta. Efectivamente, en esta era marcada por la movilización de la población de un lugar a otro, tanto en México como en Indonesia es difícil imaginar la existencia de las sociedades homogéneas que se desconectan completamente de otras, lo cual explica la razón de dicha situación.

E. El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país	En México	En Indonesia
1) El centro de enseñanza bilingüe es un centro singular, bien por su naturaleza administrativa		
2) La enseñanza bilingüe afecta sólo a los miembros de una minoría lingüística.	X	
3) La enseñanza bilingüe es común a todo territorio con estructura política definida		
4) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos para cada minoría lingüística, bien sobre una base territorial, bien sea sobre una base personal.		
5) La educación bilingüe tiene programas y centros distintos pero separa a los alumnos según su procedencia lingüística.		
6) La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional		X

Por el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país, los informantes de ambos países proporcionaron informaciones distintas. En México la educación bilingüe se destina exclusivamente a los niños indígenas con el propósito de otorgar una educación en función de las necesidades de una minoría

lingüística.(tipo 2) En Indonesia ocurre lo contrario: la educación bilingüe afecta a la mayoría lingüística ante la necesidad de armar a los niños con una lengua de unificación. Por lo tanto, el sistema de la educación bilingüe favorece el aprendizaje de la lengua nacional, al mismo tiempo que desarrolla el uso de la lengua regional en los primeros años de escolaridad y la enseñanza de ésta en los siguientes niveles, por lo que la educación bilingüe de alguna manera corresponde al tipo 6)*La educación bilingüe tiene los mismos objetivos y la misma estructuración en todo territorio nacional*".

4. Reflexión sobre la comparación entre la educación bilingüe en México e Indonesia

A partir del resultado del análisis sobre la comparación entre la educación bilingüe en México e Indonesia tanto a nivel discursivo como a nivel práctico, presentado en el capítulo 3, puedo rescatar algunos factores que, a mi modo de ver, podrían haber generado las diferencias y las semejanzas en la implementación de la educación bilingüe en ambos países.

Nacionalismo

Los Estados nacionales modernos que contienen a la totalidad de la población humana del mundo han tenido que recurrir a diversos tipos de políticas para lograr la unidad y lealtad nacional (Nahmad Sitton 1988:76-77). La mayoría de las naciones contienen, dentro de su estructura poblacional, a grupos étnicos o comunidades culturales, caracterizadas como parte de un segmento dado de la humanidad, marcado por una tendencia de patrones y formas de vida que lo identifican. No extraña que estas especificidades deban estar, inevitablemente, presentes en todo individuo aislado, cualitativa o cuantitativamente. La presencia de estos grupos o comunidades diferenciados ha otorgado a los Estados modernos las diversas formas de organización sociopolítica, con el fin de resolver las contradicciones que emergen de su realidad social y de la composición étnica de su población.

Las diversas modalidades para lograr la unidad nacional se han fincado en el nacionalismo, a partir de la homogenización lingüística o de la homogenización religiosa o política. Estas diversas formas de acciones dirigidas por los Estados, pretenden que la

población en el contexto de las naciones genere, contra las minorías nacionales étnicas, actitudes de xenofobia que han llevado a algunos sectores de la sociedad nacional a cometer actos de genocidio o etnocidio; entiéndase el primero como la destrucción física y biológica de un pueblo, que manifiesta divergencias étnicas en relación con el grupo social dominante y, en el segundo caso, el etnocidio, como la liquidación y muerte de todas las características culturales que son propias de los grupos étnicos dominados.

El grupo dominante controla los mecanismos racionalizadores que justifican su etnocentrismo, tales como hacer creer que las características propias de su grupo étnico son la máxima expresión de cultura y civilización, y por lo tanto, los demás grupos deben sujetarse a sus designios.

Los grupos étnicos minoritarios generalmente fueron y son, dominados y conquistados por otros que mantienen la hegemonía y el poder sobre éstos. Los conquistadores mantienen sistemas de dominio discriminante, ya sea racial o cultural, hacia los grupos sometidos. Esto permite un sistema generalizado en la economía del país.

Por su parte, los grupos étnicos minoritarios generan mecanismos defensivos que preservan sus características culturales, lingüísticas, políticas y religiosas, pero, sobre todo, defienden su espacio territorial, asomándose a las estructuras jurídicas vigentes del Estado.

El esquema que tienen los Estados basados en un centralismo, generalmente ejercen el poder vertical y unilateralmente, lo que genera que el pluralismo, basado en la desigualdad, se acreciente y se fortalezca de tal manera que cualquier posibilidad de demandas presentadas por las minorías étnicas son consideradas ilegales y son reprimidas

por el poder estatal. En muchos de los países con estados centralizados se generan, entre los grupos étnicos, demandas de secesión y autonomía de la nación dominante: a estas acciones, la respuesta ha sido, sin excepción, la represión y el aniquilamiento.

El proceso de descolonización de las naciones hoy emergentes de las metrópolis europeas y coloniales, ha permitido que algunos Estados reconozcan su pluralidad étnica y, a partir de ello, la estructuración y la génesis de su propia constitución social y política, ya que las mismas metrópolis coloniales se reconocen como multiétnicas. En este sentido, algunos Estados que reconocen este hecho lo enmarcan en la igualdad individual y social, con el fin de construir una sociedad cada vez más igualitaria.

México

En el caso de México, a partir de la Colonia, la metrópoli diseñó un modelo de sociedad que siguiera el esquema europeo, encaminado a dar a toda la población india una unidad religiosa y lingüística, al mismo tiempo que su sometimiento político y económico a la sociedad colonizadora. La rebelión indígena, desde el inicio de la Conquista y al final del periodo colonial, fue patente. Sólo a los grupos étnicos que manifestaron sumisión y entrega total al sistema colonial, como fue la minoría étnica tlaxcalteca, se les permitió mantener ciertas características que le daban identidad y autonomía. No fue así, en el caso de otros grupos indígenas que se mantuvieron rebelados, permanentemente a la dominación.

Al final de la etapa colonial, en México no cabe duda que los grupos criollos se apoyaron en la población india para la liberación nacional, y a partir de ello, los autores de la Independencia plantearon tesis y proyectos políticos para erradicar la esclavitud, la

encomienda y todas las formas de explotación feudal. A partir de la Independencia, México se definió como un Estado federal, pero la constitución de sus estados respondió en gran parte a la estructura de tipo colonial y a la presión de los grupos de poder. Los criollos, demandaron la constitución de estados dentro de la república, de acuerdo con sus intereses de hegemonía económica, política y cultural y no a los intereses de la mayoría de la población indígena del país.

Ningún estado, a excepción de Tlaxcala, correspondía en su estructuración a una relación de los grupos étnicos que vivían dentro de las entidades federativas; incluso algunos estados, a propósito, fraccionaron a los grupos étnicos en dos o más entidades federativas e, internamente, los seccionaron en distritos políticos, primero, y después en municipios, de tal manera que no se permitiera la aglutinación del grupo étnico y se evitara su fortalecimiento político y económico.

La presencia de los grupos indígenas en el contexto de la sociedad nacional no ha liquidado la categoría social de indio. Por el contrario, a pesar del manifiesto deseo de la igualdad jurídica, la continuidad del sistema colonial está presente en la conciencia de los dirigentes y de los ciudadanos. El proceso de liberación regional no ha incluido la descolonización interna. La construcción de la identidad nacional se manifiesta ambivalente y contradictoria: se exalta el pasado precolonial de las sociedades étnicas, pero se rechaza y niega su continuidad. La alternativa propuesta es la incautación de su florecimiento histórico, para buscar la fuente del nacionalismo, y la desaparición de la pluralidad actual, para reforzar el esquema del grupo dominante. Esto es, integrarse en el

modelo sin liquidar el colonialismo interno; consolidar el sistema capitalista sobre la continuidad colonial.

México ha optado por construir estados federados, donde, desde el momento mismo de la independencia, se discutió en el congreso la necesidad de respetar las características y peculiaridades de cada región del país, y a partir de ello, constituir una federación de estados que diera la opción para que las distintas regiones de la nación se manifestaran en lo político, en lo económico y en lo cultural, de acuerdo a sus propias características. Pero dichos estados fueron constituidos como respuesta a los intereses de la población criolla, y sólo en algunos casos como respuesta a la población mestiza. Para los pueblos étnicos indígenas no se otorgó ninguna opción; por el contrario, se fracturaron sus regiones en diversos estados, distritos, municipios.

A partir de la organización de la nación mexicana, las contradicciones entre la población indígena y la sociedad nacional se fueron agudizando, y durante todo el siglo pasado se manifestaron en guerras y rebeliones que estallaron durante la Revolución de 1910.

Históricamente se ha negado el reconocimiento de la participación de los indígenas en las luchas revolucionarias de México, pero los hechos confirman su activa participación, y los gobiernos emanados de estas luchas pocas veces han satisfecho sus demandas de carácter agrario y político. Todas las regiones étnicas tienen una muy reducida participación en el ámbito político. Esta última se resume en el manejo de los asuntos domésticos de la propia comunidad, asignando al grupo mestizo dominante aquellos de carácter regional, estatal y nacional.

Los 56 grupos étnicos de México, que se mantienen en condiciones socioculturales de dependencia significativa, conservan las siguientes características que reafirman su identidad:

- a) Territorio integrado
- b) Unidad en la identidad étnica
- c) Demografía amplia
- d) Unidad lingüística
- e) Sistemas de poblamiento disperso y cabeceras políticas
- f) Unidad económica
- g) Sistemas de parentesco y de familia que dan cohesión al grupo étnico
- h) Sistemas de gobierno tradicional que se mantienen sobre los sistemas de gobierno institucional
- I) Ideas acerca del hombre y filosofías propias
- j) Sistemas de reproducción de la sociedad, a través de una educación propia

Estas características, tomadas en su conjunto, nos permiten tener una visión diferente del marginalismo en el que se tiene hoy en día a los grupos indígenas, y quienes, a pesar de esto, poseen una cohesión política, económica, social y cultural que mantienen vigentes a sus instituciones.

Por el contrario, los planes y proyectos del Estado para disminuir la supuesta marginalidad, modificar la relación interétnica asimétrica y las condiciones de desigualdad social, en vez de fortalecer a las poblaciones indígenas, han acrecentado a las estructuras caciquiles regionales y a las burocracias que manejan y administran estos proyectos. Los

resultados se diluyen en la cadena de instituciones y de burócratas que lo único que hacen es impedir la posibilidad del cambio.

La esperanza que desde hace décadas se ha abrigado por eliminar dichas condiciones y lograr una participación real y efectiva de este núcleo de población a la vida nacional, no se ha cumplido. Las estructuras locales, como son los centros rectores regionales y las capitales de los estados, mantienen y reafirman los sistemas de dominio y control que no permiten el cambio. Cada vez que se intenta llevar inversión pública a estas regiones, ésta se queda en el camino; cada vez que se quiere optimizar la organización de los grupos indígenas, éstos caen en los canales de la desorganización y de la manipulación, y cada vez que se desea estimular el desarrollo social, éste se queda en la desorganización y la utopía.

Es cierto que a partir de la Revolución se ha logrado una cierta paz con los grupos étnicos, pero no se ha logrado la sociedad igualitaria a la que utópicamente se ha aspirado. El Estado ha disminuido y aun ha perdido su capacidad de negociación con los grupos étnicos, lo que ha dado como resultado que en algunos casos éstos busquen vías no pacíficas para la solución de sus problemas.

México no ha enfrentado el fenómeno del colonialismo interno para reorientar las líneas políticas para con los grupos étnicos nativos.

La población mexicana que se siente internamente ligada al proceso de la colonización y que participa culturalmente de expresiones de vida ligadas a las metrópolis coloniales, ve con desprecio, con indiferencia e incluso con discriminación, la presencia de otras culturas dentro de lo que se ha llamado la sociedad nacional, y las consideran

arcaicas, atrasadas, primitivas, y hay quienes les atribuyen ser las causantes del subdesarrollo del país. Simultáneamente se da una sobrevaloración del pasado histórico de estos pueblos y se retoma éste para apoyar la nacionalidad mexicana.

También la nación se ha incautado los valores históricos de estos pueblos para, a partir de ellos, construir la historia nacional; pero elementos substanciales de sus antiguas culturas. Esto significa que se ha abierto una barrera para estos pueblos entre su pasado y su presente, al intentar enajenar su patrimonio histórico y cultural y desviar su análisis de acuerdo a los intereses de los grupos dominantes. Son pueblos que desde hace 4 o 5 mil años han tenido experiencias en la convivencia con grupos étnicos diversos, o, para decirlo de otra manera, en el largo proceso histórico de las sociedades indígenas, la pluralidad étnica ha sido su forma de convivir, y por ello, no es de extrañar que representen una experiencia viva, de gran atractivo para el científico social que esté interesado en el estudio de las relaciones interétnicas en un contexto sincrónico y diacrónico amplio.

Las clases dirigentes y la población poseedora del control económico no reflexiona acerca de la pluralidad lingüística y cultural que da especificidad a cada región de México, y a toda la sociedad en su conjunto.

Esta diversidad y pluralidad cultural y étnica ha generado, desde el momento mismo de la constitución de la nación, grandes discusiones y controversias, y se ha llegado a plantear la necesidad de su desaparición, ya que no viven y participan de los valores del resto de la sociedad nacional.

Indonesia

Al inicio de los años veinte la noción de la nación indonesia, aún no existía y el mismo nombre “indonesia”, la invención de un antropólogo británico, J.R Logan¹⁴, se dio a conocer a los estudiantes indonesios que hacían sus estudios en Holanda. Fue, precisamente, en este periodo que comenzaron los movimientos nacionalistas con la fundación de Boedi Oetomo, que literalmente significa “conducta noble”, el 20 de mayo de 1908, una organización de intelectuales, cuya misión fue inicialmente educativa, pero posteriormente se convirtió en asuntos políticos. Inspirado por la victoria del Japón contra Rusia, esta organización fomentó otros movimientos nacionalistas en varias partes de Indonesia.

En 1912 Sarekat Dagang Islam, La Asociación de Comerciantes Musulmanes, fue fundada por Haji Samanhudi y sus colegas con el fin, principalmente, de promover los intereses comerciales en la colonia. Si embargo, en 1912 esta organización se transformó en partido político, por lo que se cambió de nombre para llamarse Sarekat Islam bajo el liderazgo de H.O.S. Tjokroaminoto, Haji Agoes Salim y otros.

En 1912, una organización musulmán, Muhamadiyah, fue establecida por K.H Akhmad Dahlan en Yogyakarta con fines de reformas económicas y sociales.

En diciembre del mismo año, Partai Indonesia, Partido de Indonesia fue fundado por Douwes Dekker en colaboración con Tjipto Mangunkusumo y Ki Hajar Dewantoro. El objetivo fue luchar por la independencia completa de Indonesia.

¹⁴ Véase Mohammad Hatta, ‘Over de naam ‘Indonesia’, Verspreide Geschriften (Jakarta, Amsterdam, Surabaya: C.P.J van der Peet, 1952: 343 - 346)

La legitimación de la fundación de la nación¹⁵ indonesia comenzó oficialmente al momento de la declaración de independencia el 17 de agosto de 1945, días posteriores a la rendición de Japón contra las fuerzas aliadas. En la misma fecha, se oficializó la base filosófica y ideológica de la nueva república denominada "*Pancasila*". *Pancasila* compuesta de dos palabras sánscritas: *panca* cinco y *sila* principio consiste en cinco principios inseparables y interconectados:

1. Creencia en un Dios único
2. Humanidad justa y civilizada
3. Unidad del Pueblo Indonesio
4. Democracia guiada por la sabiduría en la unanimidad, a través de las deliberaciones entre los representantes del pueblo indonesio.
5. Justicia social para todo el pueblo indonesio.

El día siguiente, el 18 de agosto de 1945, fue adoptada la Constitución como base jurídica del país.

El sistema cultural de la nación indonesia consiste en creencias comunes, tales como Creencia en un Dios único; valores comunes adoptados como guías de conducta tal como lo estipulado en la Ideología filosófica *Pancasila* antes mencionada; reglas comunes empleadas como guías especiales en la relación entre el conjunto del pueblo indonesio descritas en la Constitución de 1945; conocimientos y ideas comunes expresados por

¹⁵ Las características de la identidad nacional son las siguientes(Smith 1996:12):

1. un territorio histórico, o patria;
2. recuerdos históricos y mitos colectivos;
3. una cultura de masas pública y común para todos;
4. derechos y deberes legales iguales para todos los miembros, y
5. una economía unificada que permite la movilidad territorial de los miembros

medio de la lengua nacional, el indonesio, así como símbolos utilizados para expresar los sentimientos, tales como símbolos literarios.

Asimismo, la Constitución de 1945 estipula explícitamente que la cultura nacional es una cultura compuesta de las culturas regionales que existen en el territorio indonesio y que se siguen desarrollando (artículo 32 y su explicación). Esto implica, asimismo, que la cultura nacional es percibida como una cultura en desarrollo y no estática, de tal manera, que los elementos provenientes de afuera pueden ser aceptados en la medida que puedan enriquecer la cultura nacional. En otras palabras, los elementos culturales tanto regionales como extranjeros pueden enriquecer la cultura nacional a condición que estos últimos no modifiquen las características de la misma.

Reconocimiento de la pluralidad

En México el reconocimiento oficial de la pluralidad se reformula en 1992 con el Artículo 4° de la Constitución Política respecto de los pueblos indígenas, en el cual se expresa: “La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos, y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos en que lo establezca la ley”. En la Ley de Educación de 1993, se expresa en el capítulo IV, Artículo 38: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas

y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”.

En Indonesia, por otra parte, el reconocimiento oficial de la pluralidad se dá en el año de 1945 (previo al reconocimiento que hace México), coincidiendo con la independencia, la fundación de la república y, la oficialización de la ideología filosófica *Pancasila* antes descrita.

El tercer principio de *Pancasila* “Unidad del Pueblo Indonesio, abarca, precisamente, el concepto del nacionalismo y del amor a la patria, fomentando la necesidad de fortalecer la unidad y la integridad nacional. El nacionalismo de *Pancasila* sugiere que el pueblo indonesio evite todo sentimiento de superioridad por procedencia étnica, religiosa, así como por descendencia nobiliaria, o por el color de la piel. Asimismo, el escudo nacional lleva el símbolo de “*Bhineka Tunggal Ika*”, “unidad en la diversidad”, es decir, a pesar de la diversidad étnica, lingüística y religiosa, se ha de mantener la unidad y la integridad nacional. En este contexto, el ex presidente Suharto señaló: “Nuestra obligación es hacer posible que estas diferencias nos unan armónicamente como los espectros del arco iris”.

El diferente lapso de tiempo que ha transcurrido en cuanto a la fecha del reconocimiento de la pluralidad, indudablemente, influye, de manera general en la organización, en las políticas educativas y en el nivel del desarrollo de la educación bilingüe en los dos países.

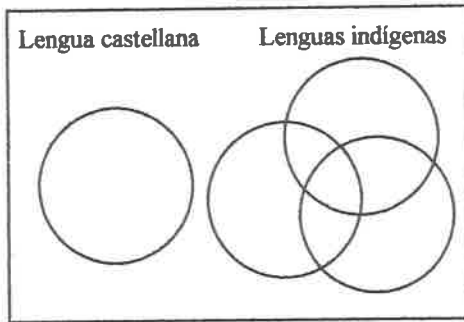
Situación lingüística

Por lo que concierne a la situación lingüística, se puede decir que hay algo en común entre los dos países en términos de la heterogeneidad lingüística. Sin embargo, tal heterogeneidad responde a causas diferentes. Por una parte, en México existe una especie de línea de división muy clara entre el español, perteneciente al grupo de lenguas indoeuropeas, y la yuxtaposición de lenguas indígenas, siendo todas de la familia lingüística Indoamericana. Por otra parte, en Indonesia todas las lenguas habladas se yuxtaponen porque derivan de la misma familia lingüística (Austronesia).

a. México

CUADRO 13

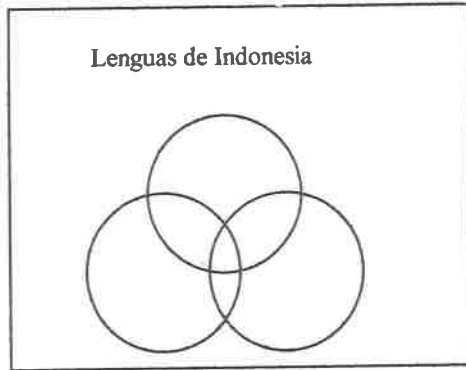
Lenguas de México



b. Indonesia

CUADRO 14

Lenguas de Indonesia



Obviamente, la mayor o menor distancia lingüística puede influir en la organización de la enseñanza bilingüe y por supuesto, en sus resultados. En México, las dos lenguas que intervienen en la educación bilingüe (L1 lengua indígena y L2 lengua castellana) son dos lenguas totalmente inconexas entre sí, en tanto que en Indonesia (L1 lengua regional y L2 lengua oficial) son de la misma familia lingüística y, por lo tanto con ciertas estructuras comunes.

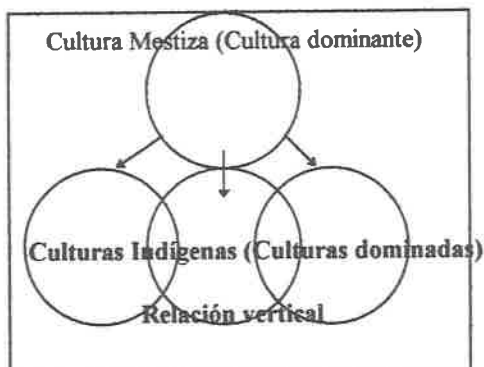
Asimismo, como las culturas difieren ampliamente entre sí en la educación bilingüe, a la distancia entre las lenguas, habrá que añadir la distancia cultural entre los grupos étnicos.

En México, existe la cultura mestiza como la cultura dominante por una parte, y las culturas indígenas dominadas por otra, en tanto que en Indonesia existe la cultura nacional, compuesta de elementos de culturas regionales, y culturas regionales, ambas estando en posición horizontal. Tales situaciones culturales se ilustran en los siguientes cuadros:

a. México

CUADRO 15

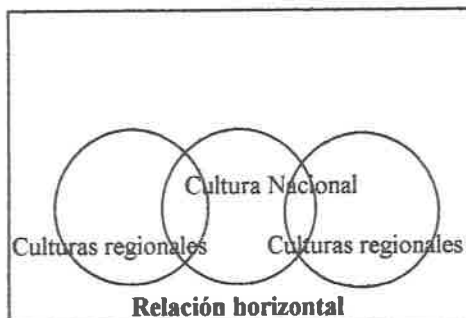
Culturas de México



b. Indonesia

CUADRO 16

Culturas de Indonesia



Razones históricas

La estructura y la dinámica de una sociedad es siempre un hecho histórico, resultado de cambios ocurridos en el pasado, y esto, es más claro todavía en el caso de una situación bilingüe. El que en una sociedad determinada se hablen dos lenguas, sólo puede explicarse por el pasado histórico de la sociedad en cuestión.

En este contexto histórico, puede decirse que la situación bilingüe, o más bien multilingüe en México deriva de la expansión. De hecho, todos los pueblos que a lo largo de la historia se han expansionado más allá de sus lugares de origen han llevado consigo su lengua y generalmente han acabado por imponerla en los que se han establecido. Así fue el caso de los españoles que conquistaron el continente americano. Consecuentemente, aunque ya no se trate ahora de una situación imperial, sino de herencia de una situación pasada, en México, como en la mayoría de los países latinoamericanos, en donde a pesar de un número significativo de población indígena monolingüe, la lengua de la cultura y de la administración es el castellano.

Una situación distinta ocurre en Indonesia en donde la situación multilingüe se resolvió a través de la política de unificación, la cual tiene las siguientes características:

1. Tiene una justificación ideológica que fomenta la unidad lingüística en nombre de la unidad nacional y estatal.
2. Al mismo tiempo que una justificación ideológica, tiene una justificación práctica. Un Estado requiere de una lengua común para simplificar su administración.
3. La unificación lingüística se impone de una manera activa en función de una política lingüística, uno de cuyos apartados es la educación en la lengua oficial.

Competencia lingüística

Si entendemos por competencia lingüística una situación conflictiva entre dos o más lenguas en el mismo territorio nacional, se puede decir que, en México existe este problema, dado que en su territorio coexisten una lengua dominante frente a una gran diversidad de lenguas vernáculas habladas por grupos étnicos; por si ello fuera poco, dentro de cada lengua y comunidades lingüísticas se dan relaciones de poder que también subordinan unas a otras.

En efecto, hay que recordar que la relación entre la lengua nacional y las lenguas indígenas es una relación de dominación. Las lenguas de los grupos étnicos están subordinadas al poder de la lengua nacional, y con toda razón, un sociolingüista debe caracterizar esta situación como diglósica. La diglósia ha sido de tal peso en México que la única solución lingüística para el país era la uniformidad mediante la castellanización efectiva. Había un error fundamental en esta actitud: creer que las lenguas indígenas sobreviven por inercia, arrastrando únicamente el peso de un pretendido inmovilismo histórico. Creer esto era finalmente caer en la trampa que las mismas lenguas indígenas habían construido para enmarcar su propia resistencia. Las lenguas indígenas no sobrevivieron por inercia histórica, sino porque sus interlocutores decidieron explícitamente que no debían morir. La preservación y la continuidad de los códigos lingüísticos mesoamericanos postulan una conciencia clara, aunque no siempre visible, de una voluntad firme de sobrevivir.

En el caso indonesio, en cambio, tal conflicto no se presenta, pues si bien podemos decir que la variedad lingüística es aún mayor que en el caso mexicano - 583 lenguas -

también es cierto que la lengua elegida como oficial fue consensada con todas las comunidades lingüísticas, por lo que, a diferencia de México, la relación es más de tipo horizontal que de subordinación. Efectivamente lo que ocurre en Indonesia es un caso muy especial, puesto que la lengua oficial fue elegida no por ser la lengua del grupo dominante, sino, por el contrario, del grupo relativamente pequeño respecto de otros grupos más grandes. Otra peculiaridad que cabe destacar es que, a diferencia de la mayoría de los países ex-coloniales, México entre otros, en donde en muchos casos, la lengua de los colonializadores se adopta como lengua oficial, tal situación no ocurre en Indonesia, a pesar de tres siglos y medio bajo la colonización holandesa.

La existencia del conflicto lingüístico, sin ninguna duda, hace que la implementación de la educación bilingüe en México sea mucho más ardua que en el caso indonesio, por ejemplo, cuando se trata de decidir acerca de cuáles entre las lenguas o variantes pueden integrarse en el sistema educativo bilingüe.

Lengua oficial

Como se ha mencionado anteriormente, la lengua oficial de México es el castellano y la de Indonesia es el indonesio. Aunque las dos lenguas tengan un estatus muy importante en sus respectivos países, éstas no ocupan el mismo lugar de estatus a nivel mundial. Así, en tanto que el castellano puede clasificarse como lengua mundial¹⁶, el indonesio está todavía luchando por convertirse en lengua estándar¹⁷.

¹⁶ Lengua mundial, 'world language' la lengua empleada en varias áreas del mundo caracterizada por su accesibilidad a la cultura, ciencia, tecnología y vida económica moderna. Según Lewis, es la lengua asociada a la cultura cívica (Spolsky y Cooper 1977:6)

¹⁷ Lengua estandard, 'standard language' es aceptada para su uso dentro de una unidad política y permite las expresiones de un amplio (pero no necesariamente completo) rango de nociones culturales, científicas, tecnológicas y económicas (Spolsky y Cooper 1976:6)

Esta diferencia de estatus y de desarrollo respecto a las lenguas oficiales en ambos países, sin duda alguna influye en la política lingüística y educativa adoptada por éstos.

El estatus del castellano como lengua mundial frente a las lenguas indígenas pertenecientes, en gran parte, a las lenguas vernáculas, hace que estas últimas se encuentran en una posición de subordinación o, sociolingüísticamente hablando, de disglósia. De esta forma, a pesar de la propuesta educativa bien elaborada en relación con la educación, en la cual se involucran las lenguas indígenas, en la práctica, la actitud discriminatoria, sea por parte de los maestros, sea por parte de los educados sigue prevaleciendo.

En Indonesia, en cambio, respecto a la lengua oficial que está en vía de ser la lengua estándar, se favorece su enriquecimiento, sin menoscabo de las lenguas regionales: éstas últimas sirven, a través del sistema educativo adoptado, precisamente para el fortalecimiento de la lengua oficial.

Propósito educativo

Desde el punto de vista demográfico, los pueblos indios sólo representan el 10 por ciento de la población total, mientras que en Indonesia al contrario, sólo el 10 por ciento de la población pertenece al grupo étnico, cuya lengua se adopta como lengua oficial. De esta manera, la educación bilingüe que se implementa en México y en Indonesia está dirigida a dos tipos de sociedad distintos. En México este tipo de educación se destina a un pueblo minoritario, en Indonesia, al contrario, al grupo, o mejor dicho, a grupos mayoritarios.

Por consecuencia, por lo menos a nivel discursivo, en tanto que en México, por objetivo lingüístico se busca promover el uso y el desarrollo de las lenguas indígenas a la par del castellano, lengua mundial altamente desarrollada de forma equitativa, en Indonesia, por otro lado, los esfuerzos están fundamentalmente centrados en el fortalecimiento y la estandarización de la lengua nacional, empleando las lenguas regionales como lenguas de apoyo.

A nivel curricular, en México aunque existe oficialmente el curriculum de la educación bilingüe, ésto aún no está al alcance de todos los maestros. Por consecuencia, los maestros laborando en la escuela denominada “bilingüe”, en muchos casos no tienen una guía bien definida para llevar a cabo el programa de carácter bilingüe, por lo que, en la mayoría de los casos se conforman únicamente con el curriculum nacional. Algunos maestros que sí practican la enseñanza que, de alguna manera, es bilingüe, lo hacen por sus propias iniciativas en busca de cumplir con las necesidades de la comunidad en donde laboran. Las materias diferenciales son estructuradas de tal forma que no propician el contenido bilingüe y bicultural a la carrera. Además, no consideran lo bilingüe pues los programas elaborados por la DGEI no dan las bases lingüísticas para conocer cualquier lengua indígena, ni sugieren la práctica de la lengua indígena a través de las actividades en el aula que los programas señalan. Tampoco ésta se enseña como parte del contenido.

A esta situación, habrá que añadir que gran parte de las comunidades indígenas están perdiendo el uso de la lengua vernácula. Es decir, sus hablantes utilizan cada vez más el español. En general, se estaría manifestando un rápido proceso de transformación

cultural en cuanto se observa la pérdida del uso de la lengua indígena y un aumento del uso del español.

En Indonesia, por otra parte, existen oficialmente dos tipos de curriculum: uno nacional, uniforme en todo el territorio nacional y otro regional, de carácter flexible en función de las particularidades y las necesidades de cada región. De esta forma, según sea la condición y el desarrollo de las lenguas regionales de cada región, el curriculum regional no se traduce de la misma manera. Además de las escuelas que efectivamente llevan a cabo la educación de carácter bilingüe como en el caso de la provincia de Java Oeste que fue el objeto de mi investigación, existen también las escuelas que utilizan el tiempo destinado al curriculum regional para actividades más bien culturales que lingüísticas, tales como: aprendizaje de danzas y música regionales, elaboración de artesanías regionales, práctica de artes marciales regionales, entre otros.

Lo anterior explica el porqué se observan más coherencias entre lo discursivo y lo práctico en la educación bilingüe en Indonesia, en comparación con la educación bilingüe en México.

Práctica Docente

En la práctica, no obstante, se observa la diferencia relativa del trato hacia las lenguas involucradas. En México la educación bilingüe adopta el modelo denominado, modelo de transición: la educación es bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad, para luego continuar empleando sólo una de las lenguas en la instrucción. Un efecto de este tipo de educación denominado bilingüismo sustractivo se caracteriza no por agregar una lengua, sino restar, sustraer la L1 de las habilidades lingüísticas de un hablante, tal como afirma Hamel(1994):

lengua, sino restar, sustraer la L1 de las habilidades lingüísticas de un hablante, tal como afirma Hamel(1994):

“Lo que vemos en la escuela es que las condiciones objetivas del sistema educativo(materiales, método, programas) son adversas a las condiciones sociolingüísticas de los indios y que, de hecho, en la escuela bilingüe existe una práctica de desplazamiento de las lengua indígenas. Los textos escolares, aunque en lengua indígena, refieren a contextos ajenos al de los educandos; las propuestas diseñados en el centro pierden eficacia ante las inercias operativas de los maestros. De esta manera, los escolarizados asimilan la disglotia por la vía de la "minorización" de sus lenguas(...)"

En Indonesia, por otro lado, se emplea el modelo de mantenimiento: tiene como meta, a largo plazo un bilingüismo aditivo, en cuanto busca que los educandos añadan la L2 a su uso de L1 y las siguen desarrollando en función del estatus de cada una, por lo que sus competencias lingüísticas no son iguales, sino más bien complementarias.

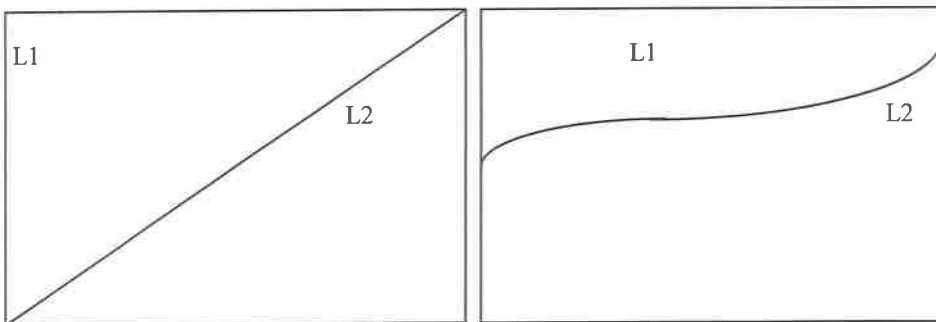
La diferencia de la educación bilingüe a nivel práctico en México y en Indonesia puede ilustrarse de la siguiente manera:

CUADRO 17

Modelo de educación bilingüe

En México

En Indonesia



Modelo de transición

L2 - L1

Bilingüismo sustractivo

Modelo de mantenimiento

L1 + L2

Bilingüismo aditivo

Docentes Bilingües

En realidad, la realización de una educación bilingüe en un país como México, no es una tarea muy simple, como lo que define Calvo Pontón (1992:335): “Poner en marcha la educación bilingüe en México ha sido una tarea demasiado compleja ya que se pretende responder a las necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos del país, en el momento actual”.

En México se registraron casos en donde los maestros encargados de impartir la educación bilingüe se encuentran desubicados lingüísticamente, es decir, éstos, por varios motivos laboran en zonas cuya lengua 1 (lengua indígena) es ajena a la suya. Consecuentemente, la enseñanza en esta supuesta escuela bilingüe se convierte en la enseñanza monolingüe del castellano.

Además, los maestros asesores responsables de ofrecer las materias diferenciales presentan varios problemas. Por una parte, a pesar de contar con una especialidad, esto no significa, en muchos casos, que los maestros tienen capacidad como transmisores del contenido bilingüe.(Calvo Pontón 1992:355).

En Indonesia, por otro lado, aunque existen casos, en los cuales ciertos maestros trabajan en zonas en donde la comunidad lingüística habla la lengua ajena a la suya, éstos comunmente dominan esta lengua de enseñanza. En el caso contrario, estos maestros se encargan de enseñar

únicamente en los grados avanzados en donde la lengua 1 ya no se emplea como lengua de instrucción. En la asignatura de la lengua regional, en la cual el uso de esta lengua como lengua de instrucción es obligatoria, intervienen otros maestros hablantes nativos. De esta forma, se cumple el programa tanto nacional como regional. Es evidente que la implementación de la educación bilingüe por parte de los maestros en Indonesia resulta menos compleja, precisamente por la relativa cercanía entre las lenguas y las culturas involucradas.

Factor económico

Tanto en México como en Indonesia la práctica de la educación bilingüe todavía está lejos de poder atender la diversidad cultural y lingüística de que gozan ambos países de manera completa y satisfactoria. El gran cuestionamiento es: ¿cómo se puede atender a 56 grupos étnicos, en el caso de México y 300 grupos étnicos en Indonesia, hablando centenares de lenguas? “ Cabe mencionar, como afirma Spolsky y Cooper (1977:12), que los programas de la educación bilingüe son muy costosos por varias razones.

En primer lugar, se requiere de la capacitación docente a fin de que los maestros puedan trabajar con más de una lengua. En segundo lugar, se necesitan materiales didácticos en dos lenguas. Por último, se necesitaría también gastos extras para la planeación lingüística y la modernización lingüística. Por estas razones, cuando se habla de costos de la educación bilingüe, se piensa más bien en los costos adicionales que el sistema necesita en comparación con los de un sistema monolingüe. En otras palabras, es cierto, por tanto, que el bilingüismo en la educación es mas caro que una educación monolingüe, y que a la extensión del bilingüismo educativo, se oponen objeciones de tipo económico. En este sentido, cabe mencionar lo que afirma el ex-subsecretario de Educación Pública, Jose Angel Pescador (1994): “El programa bilingüe de la

SEP no ha dado los resultados que esperan no sólo a causa de limitaciones presupuestales, sino también por acciones de corrupción y ejecución”

Lamentablemente, la situación bilingüe ocurre, en la mayoría de los casos, en los países en vías de desarrollo y neocoloniales, como el caso de México y el de Indonesia, que precisamente no son dotados de los recursos económicos suficientes para apoyar eficazmente una educación bilingüe.

Idealmente, a cada grupo lingüístico se le proporciona un sistema educativo adaptado a sus competencias lingüísticas. Sin embargo, tanto en México como en Indonesia no todos los grupos lingüísticos existentes son afectados de forma eficaz por la educación bilingüe, por las razones antes mencionadas.

5. CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS

En base a la investigación realizada, puedo rescatar las siguientes conclusiones y propuestas para mejorar la implementación de la educación bilingüe en México e Indonesia:

En México la educación bilingüe ha tenido varias denominaciones y está bajo la dirección de la DGEI, y por lo tanto, no comparte la misma dirección que las escuelas regulares.

En Indonesia, a la escuela bilingüe, en la cual se implementa la educación de carácter bilingüe no se le da la denominación “escuela bilingüe” y está bajo la misma dirección que cualquier otra escuela monolingüe.

La diferencia en cuanto a la posición de la escuela bilingüe en México respecto de la escuela regular en el sistema educativo nacional, hace que la primera tenga menor prestigio que la segunda. Tal situación desfavorece, por supuesto, el desarrollo de la misma educación bilingüe. Esto trae como consecuencia, en algunos casos, un cierto rechazo por parte de los mismos padres de familia de origen indígena, que son renuentes a mandar a sus hijos a una escuela bilingüe.

El análisis del corpus reveló que existen diferencias y semejanzas tanto a nivel discursivo como a nivel práctico en la implementación de la educación bilingüe en ambos países, debido a factores lingüísticos, culturales, políticos, demográficos e históricos. Asimismo, se observaron las incoherencias más marcadas entre el nivel discursivo y el nivel práctico en el caso mexicano, por los mismos factores.

En cuanto a la clasificación, en algunos casos la educación bilingüe practicada en ambos países no pudo ubicarse exactamente en base a la tipología propuesta por Siguán y Mackey,

puesto que existen situaciones intermedias, lo cual corresponde, precisamente, a la afirmación al respecto, por parte de los mismos autores.

En México, los objetivos lingüísticos de la educación bilingüe me parecen demasiado ambiciosos: convertir a los educandos en bilingües coordinados (véase la definición de lo que se entiende como “bilingüe coordinado” en el Marco Teórico), sin tomar en consideración el grado de desarrollo de las dos lenguas involucradas en la enseñanza, así como la distancia cultural y lingüística que las separan. El caso contrario ocurre en Indonesia, en donde se busca el bilingüismo en función del estatus y de la función de las lenguas, a pesar de la cercanía lingüística y cultural de las dos lenguas de enseñanza.

Los dos países considerados como países en vías de desarrollo y tercermundistas, enfrentan el mismo reto para efectuar de manera eficaz, satisfactoria e integral, la educación bilingüe: problema de recursos económicos por los costes relativamente altos requeridos para este tipo de educación.

Con el fin de mejorar la educación bilingüe en los dos países, mis propuestas serían las siguientes:

- Es indispensable que en México se haga la redefinición explícita del estatus y la función de las lenguas existentes, para a partir de ello, poder adoptar las estrategias políticas, lingüísticas y educativas más adaptadas a las necesidades de la población, así como determinar la posición de las dos lenguas en la enseñanza, es decir, qué lengua se adopta como lengua 1 y cuál como lengua 2. Opino que antes de ampliar la educación bilingüe a otros aspectos, como son: aspecto de bicultural o intercultural, habrá que fortalecer primeramente el aspecto lingüístico que constituye, precisamente, el medio de comunicación de gran importancia en cualquier tipo de enseñanza.

- Proporcionar los derechos lingüísticos a los indígenas: consiste en ampliar la posibilidad a los indígenas de hacer uso de su lengua nativa y de valorarla y desarrollarla como su patrimonio cultural.

- Cualquier intento de planificación de una educación bilingüe ha de apoyarse en un conocimiento previo de las necesidades y de los recursos disponibles. Sin este conocimiento, la planificación corre el riesgo de quedarse en un catálogo de buenos deseos.

En el caso de la educación bilingüe, el conocimiento de las necesidades, quiere decir en primer lugar, el conocimiento de la población potencialmente afectada por esta educación, o sea, el conjunto de datos demográficos que al hablar de situaciones colectivas de bilingüismo se refiere a la definición de una situación de este tipo: número de personas que tienen como primera lengua, cada una de las lenguas en presencia, número de personas que además de conocer su lengua conocen otra u otras y proporción de bilingües en cada grupo lingüístico, y estos datos referidos al conjunto del país y a las diferentes regiones o territorios lingüísticos. A estos datos convendrá añadir los que explican su variación a lo largo del tiempo y permiten prever la población escolar futura: índices de crecimiento y de inmigración y también la estratificación social de los hablantes de cada lengua. En este sentido, para evitar los gastos inútiles canalizados a las comunidades, en donde la educación bilingüe resulta prácticamente poco necesaria por el hecho que, a pesar de ser de origen indígena, los habitantes son más bien monolingües del español, entre otras razones, es indispensable realizar una investigación previa a la fundación de la escuela bilingüe, dialogando y negociando con los maestros, alumnos, padres de familia y los habitantes en general. En el caso de que el resultado de la investigación muestre, que efectivamente tal tipo de educación no corresponde a las necesidades, habrá que considerar otra manera para atender la diversidad entendida como el respeto, por ejemplo, integrando las

asignaturas de carácter cultural local. De esta manera, los gastos extras necesarios para la implementación de una educación bilingüe, pueden ser aprovechados por otras comunidades que necesitan más este tipo de educación.

Un punto importante que no se puede dejar de citar es la información sobre el profesorado. Cuántos profesores hay disponibles para la enseñanza bilingüe, qué características personales (sexo, edad, procedencia...) tienen, qué calificaciones personales poseen, qué lenguas conocen y en qué medida las conocen y son capaces de utilizarlas.

- Una vez obtenidos los resultados de la investigación, se procedería a la alfabetización y al intento, en cierta medida, de estandarización de las lenguas afectadas, por lo que sería necesaria la fundación de centros cuya misión ha de ser de protección y desarrollo de las lenguas, en cuanto a su estatus y función

- Es indispensable la elaboración de un curriculum específico, distinto desde luego, del curriculum de educación monolingüe. Para la educación bilingüe deberá elaborarse con base a los objetivos lingüísticos del sistema, la relación entre la lengua del alumno y la lengua principal de la enseñanza, la homogeneidad o heterogeneidad de los alumnos, el lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo del país.

- Dentro de la programación de la educación bilingüe habrá que tomar en cuenta la necesidad de realizar la formación, así como la actualización de docentes responsables de implementarla, involucrando los futuros maestros, pedagogos, antropólogos, sociólogos, lingüistas y otros expertos. Asimismo, creo que los maestros en cuestión no deben necesariamente ser de origen indígena. La participación de los maestros mestizos, especialmente hablantes de la lengua indígena sería una opción interesante aunque no indispensable, para complementar el equipo de maestros, porque los mismos pueden servir de un buen modelo lingüístico para el fortalecimiento

del dominio del castellano por parte de los alumnos. Los maestros indígenas, cuyo dominio del castellano se adquirió, en la mayoría de los casos, a través de la educación bilingüe de dudosa calidad, por razones descritas anteriormente, no constituyen por supuesto los modelos lingüísticos ideales para sus alumnos. Asimismo, la distribución de maestros debe absolutamente efectuarse según el dominio lingüístico de ellos para, de esta manera, permitir que la educación llevada a cabo sea de carácter verdaderamente “bilingüe”.

- Considero necesaria la ampliación del programa de educación bilingüe por lo menos hasta el tercer año de la secundaria, tal como se ha implementado en Indonesia, de tal manera que los educandos tengan el dominio suficiente de las dos lenguas y que los esfuerzos, por motivos de protección, conservación y valorización de las lenguas no sean en vano.

- Ya que la evaluación es un elemento necesario en todo tipo de enseñanza, la misma resulta aún indispensable en el caso de la educación bilingüe, precisamente por la complejidad derivada del uso de dos lenguas de enseñanza. Dicha evaluación, en mi opinión, debe efectuarse de manera periódica, por lo menos anualmente, en una reunión en la cual deben participar todos los actores involucrados. El objetivo es el de evaluar el resultado de la educación, realizar modificaciones necesarias y adoptar las estrategias adecuadas al desarrollo y las necesidades lingüísticas de los alumnos.

Tanto en México como en Indonesia, la educación bilingüe aún está lejos de llegar a la perfección, a pesar de los avances logrados en los últimos tiempos. Sin embargo, espero que el resultado de la investigación pueda dar una idea de la educación bilingüe implementada en los dos países, permitir el rescate de los puntos débiles y fuertes en el sistema de educación bilingüe adoptado en los respectivos países y abrirse, de esta forma al reconocimiento de otras realidades

en otras partes del mundo, que si bien ameritan formas particulares de instrumentación, pueden ser referentes valiosos para revisar nuestras propias concepciones.

En fin, espero que a través de la presente investigación, se fomente la cooperación cultural y la comprensión mutua entre los dos países multiétnicos, separados por una gran distancia geográfica y que contribuya a una mejor comprensión de las varias manifestaciones de la pluralidad lingüística, étnica y cultural y la necesidad de adaptar las políticas actuales a la racionalidad de dichas manifestaciones.

Bibliografía

- ALWALSILAH, Chaedar. Sosiologi Bahasa. Penerbit Angkasa. Bandung, 1985.
- ALISJAHBANA, Takdir S. Dari Perjuangan Pertumbuhan Bahasa Indonesia. Dian Rakyat. Jakarta, 1988.
- BACHTIAR, Harsja W. “Bhineka Tunggal Ika dan Masalah Kesatuan Bangsa” en Analisis Kebudayaan. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Jakarta, 1980.
- BAEZ-JORGE, Félix. “La Educación Bilingüe - Bicultural”. En: Educación y Desarrollo. Año 5. no.56.,1983.
- BLOOMFIELD, Leonard. Language. Holt. Rienahrt and Winston, Inc., 1933.
- BOYD, Dorothy L. “Bilingualism as an educational objective” En: The Educational Forum. pp 32, no.3,1968.
- CALVO PONTÓN, Beatriz. ¿Una Educación Indígena Bilingüe y Bicultural? Ed.De La Casa Chata, México D.F, 1992.
- CANTON ARJONA, Valentina: “Las ventajas de la diversidad” En: Documento base del encuentro educación y diversidad cultural. El reto ante la globalización. México, SEP/UPN, 1994.
- CHAER, Abdul. Pembakuan Bahasa Indonesia. Penerbit Rineka Cipta. Jakarta, 1993.
- CHRISTIAN,D, DRAPER, J, MCKEON, D, RHODES, N, ZELASKO, N, “The Other Program Down the Hall: A Call for Cooperating Among Language Educators”, Nabe News, 1992
- Departement of Information. Indonesia 1996. Jakarta, 1996.
- DIAZ-COUDER, Ernesto. “Diversidad sociocultural y educación en México, 1995.
- DIETRICH STEFFAN, Heinz. “Globalización y educación en América Latina”. En Memoria del Simposio Internacional sobre Formación Docente Modernización Educativa y Globalización. UPN-SEP, México, D.F., 1995.
- DUCROT, Oswal. Diccionario Enciclopédico de las Ciencias del Lenguaje. Siglo Veintuno Editores, Sa de Cv, 1994.
- ESPINOSA, Guillermo G. “La educación bilingüe entre indígenas no ha tenido el éxito deseado” En: Excelsor. - 08/02/94.

FISCHER, Susana. "Educación Bilingüe, propuesta bicultural". -12.- En: El Nacional. - 27/12/93.

FISHMAN, Joshua A. The Sociology of Language. Newbury House Publishers, Inc., USA, 1972.

_____ (ed) Readings in the Sociology of Language. Mouton & Co. Publishers, 1968

GABRIEL, Franco."La formación de profesores indígenas bilingües".Política cultural para un país multiétnico .SEP.

GENESE, F. Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education, Newbury. New York, 1987.

GIGANTE, Elba. "La Educación Bilingüe Intercultural en Algunas Constituciones Políticas" En: Las políticas de los ministerios de educación para los pueblos indígenas de America Latina. Secretaria de Educación Pública. Queretar, 1995.

GÓMEZ MONTERO, Sergio. "Construcción de valores en espacios multiculturales" en Documento base del encuentro educación y diversidad cultura en la educación. El reto ante la globalización. SEP/UPN, México, D.F, 1994.

HAMEL, Enrique. . "La educación bilingüe entre indígenas no ha tenido el éxito deseado" En: Excelsor. - 08/02/94.

HAMER, J.F y BLANC, M. "Bilinguality in the young child: a social psychological model"en P.H. Nelde(ed): Theorie, Methoden und Modelle der Kontaktinguistik. Bonn. Dummlers Verlag, 1983.

HERNADEZ MORENO, Jorge GUZMAN GÓMEZ, Alba. "Trayectoria y proyección de la educación bilingüe y bicultural en México". -73-89.- En: Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. - 4ª época, vol.8, no. 39., 1982.

HUDSON, R.A. Sociolinguistics. Cambridge University Press,1980.

HYMES, Dell. Foundation in Sociolinguistics. University of Pennsylvania. Philadelphia, 1974.

KOENTJARANINGRAT. Pengantar Antropologi. Aksara Baru. Jakarta, 1974.

LABOV, Williams. Sociolinguistics Patterns. University of Pennsylvania Press. Philadelphia, 1966.

LINTON, Ralph: Cultura y personalidad. México, F.C.E, 1971.

LYONS, John. Language and Linguistics. Cambridge University Press, 1986.

- MACKEY, Williams.F. "The description of Bilinguisme." En: Fishman; (ed.), Reading in the Sociology of Language. Mouten, 1968.
- MASINBOUW, E.K.M. Struktur Bahasa Sebagai Cermin Pandangan Hidup. Budaya Jaya.,1985.
- MEDAN, Tamsin. Antologi Kebahasaan. Angkasa Raya. Padang, 1988.
- NAHMAD SITTON, Salomón. "La pluralidad étnica y la nación mexicana". Política cultural para un país multiétnico. SEP. México, D.F. ,1988.
- _____. "La política educativa bicultural y bilingüe en México".En: Educación: Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación.-4ª época, vol.8,no.39-, 1982.
- NOLASCO, Margarita. "Los indios de Mexico." Política cultural para un país multiétnico. SEP. México, D.F. ,1988
- OHOIWUTUN, Paul. Sociolinguistik. Visipro. Jakarta, 1997.
- REBOLLEDO RESÉNDIZ, Nicanor. "La formación de profesores indígenas bilingües: una visión etnográfica. En: Pedagogía.-3ª época, vol. 9, no.1-,1994.
- RICHARD, Jack.C. The contexts of Language Teaching. Cambridge University Press, 1984.
- RODRÍGEZ - MC KEON, Lucia. E. " Saber e Identidad en la Formación Docente" En: Encuentro de Instituciones Actualizadores, México, DF., 1995
- _____. "La formación Docente en la Diversidad Cultural" En: Encuentro: Educación y Diversidad Cultural. El Reto ante la Globalización. UPN. Mexico, DF.,1994.
- ROSIDI, Ajip. "Pengembangan Bahasa Daerah". Bahasa dan Sastra.P.D.K. Jakarta, 1974.
- SAPIR, Edward. Language An Introduction to the study of Speech. Harcourt, Brace & World, Inc., USA, 1921.
- SEP. "Educación Indígena Bilingüe Bicultural". En: Comunicación Educativa. Año1, no. 3. ,1983.
- SEP. Bases Generales de la Educación Indígena.ISBN, 1986.
- SEP. Fundamentos para la modernización dela educación bilingüe. DGEI, 1990.
- SEP. Orientaciones para la Enseñanza Bilingüe en las Primarias de Zonas Indígenas. Secretaría de Educación Pública,1994.
- SIGUÁN, Miguel, MACKEY, William F. Educación y Bilingüismo. Santillana/Unesco. Madrid, 1986.

SILZER, Peter J. "Bahasa Kebudayaan: Anak Kembar Siam" en Linguistik Indonesia. Año 8 no: 1., 1990.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language in the proces of cultural assimilation, Washington, D.C, 1979.

SMITH, M.G. "Social & Cultural Pluralism." Social and Cultural Pluralism in Carribean. Annals of The Newyork Academy of Sciences, 1960.

SOEBADIO, Haryati. "Mencari Akar Kebudayaan Nasional" en Analisis Kebudayaan. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Jakarta, 1980.

SPOLSKY, Bernard y COOPER, R.L. Frontiers of Bilingual Education. Rowley. Mass., Nebwury House, 1977.

TARWOTJO. "Pengajaran Bahasa Daerah". Pengajaran Bahasa dan Sastra. Departemen Pendidikan dan Kebudayaan. Jakarta, 1976.

TAYLOR, Charles: El multiculturalismo y la política del reconocimiento . México, F.C.E, 1993.

UNESCO. The use of vernacular languages in education: the report of the UNESCO Meeting Specialists, 1951.

USMAN, Zuber. Bahasa Melayu sebelum dan sesudah Lingua Franca. Idayu Press. Jakarta, 1977.

VAN EK, J.A. System Development in Adults Language Learning. The Threshold Level. Strasbough: The Council of Europe, 1975.

VARGAS, María Eugenia. Educación E Ideología Constitución de una Categoría Comunicación Interétnica. Ed. De La Casa Chata, México, D.F., 1994.

VILLORO, Luis. "Igualdad y diferencia: un dilema político" En: Educación Intercultural. Revista de la Escuela de Maestro. Fundación SNTE. Año II, Noviembre-Diciembre de 1995.

WEINREICH, U. Languages in Contact. Mouton & Co, 1953.

ZUNIGA CASTILLO, Madelaine. "Educación Bilingüe". Libro 3. Materiales de apoyo a la Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural. Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1989.