

Humanitas

ANUARIO DEL CENTRO
DE
ESTUDIOS HUMANISTICOS

25



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE NUEVO LEON
1998

Universidad Autónoma de Nuevo León
Biblioteca Universitaria
Capilla Alfonso

ROBERTSON, J.C. Goethe and the twentieth century. Cambridge University Press, 1912.

ROD, E. Essai sur Goethe. Paris, 1898.

ROLLAND, R. Goethe y Beethoven. Paris, 1937.

RUDINO, C. Il dramma di Manfredo. Edizione del Goethe Museum, Cassa Editrice Cosulich, 1917.

RUKSER, U. Goethe in der romantischen Welt. Stuttgart, 1938.

SAINT-VICTOR, P.R.B. Mueurs de Goethe. Barcelona, Hispania, 1881.

SALTERAIN Y HERRERA, E. De Goethe. Los contenidos del ciclo organizado por el Instituto de Estudios Superiores de Montevideo, Montevideo, s.n., 1973.

SCHWITZER, A. Goethe. Four studies. Boston, Boston Press, 1919.

SECHE, A. Y BERTAUT, J. Goethe. Paris, 1919.

SHERINGTON, C.S. Goethe on nature and on science. Cambridge University Press, 1919.

SORET, F. Conférences sur Goethe. Paris, Montaigne, 1932.

SPRINGER, E. Goethes Wissenschaftspraxis. Frankfurt, 1937.

STAFFER, P. Études sur Goethe. Paris, Armand Colin, 1937.

STERN, J. Goethe ou les amours de Goethe. Paris, Bernard Cassel, 1937.

STRICH, F. Goethe and world literature. London, Routledge and Kegan Paul, 1940.

SUAREZ, A. Goethe. Le grand français. Paris, Sirey, 1932.

TRAVELMAN, H. Goethe and the Greeks. Cambridge University Press, 1932.

VALLERY, P. De Goethe en l'honneur de Goethe. Paris, Nouvelle revue française, 1937.

WITKOP, P. Goethe as we see his oeuvre. Paris, Sirey, 1932.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, p. 47.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 23-24.

REYES, A. ... Córdoba, 1981, pp. 10-11.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, p. 328.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 25-27.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 7-8.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 28-29.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 30-31.

REYES, A. ... México, F.C.E., 1981, pp. 32-33.

RIBEIRO, J. ... Revista de Lengua Portuguesa, 1981.

RIVA AGUERA, J. ... Lema, 1981.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Laura Esthela García Alvarez

Preparatoria No. 23

Coordinación de Preparatorias, Secretaría Académica, UANL

El presente trabajo es parte de un estudio realizado para fundamentar la decisión de incluir curricularmente la materia de inglés en el programa piloto de la Preparatoria Bilingüe de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Por motivo de la extensión del mismo se presenta solamente una parte de los antecedentes históricos de la educación bilingüe.

Introducción

Como parte del equipo que se encargó de la tarea de desarrollar el Programa de Educación Bilingüe en el Nivel Medio Superior de la U.A.N.L., en su primera fase como proyecto piloto, dos de las muchas cuestiones a resolver, además de las bases teóricas, metas, propósitos y objetivos de este programa fueron ¿Es necesario, además de impartir en inglés los contenidos de las materias de matemáticas y el área de ciencias, añadir más horas al programa de inglés? Y ¿cuál es el curriculum de inglés más apropiado para los estudiantes del Programa de Preparatoria Bilingüe de la U.A.N.L.?

Puesto que esta es la primera vez que una institución pública de educación superior ofrece este tipo de servicio a la comunidad, y es un hecho que los estudiantes, procedentes en su mayoría de instituciones públicas también, necesitan mejorar su competencia lingüística en esta lengua extranjera con el fin de desenvolverse con efectividad en las materias de contenido que se impartirán en inglés -Matemáticas, Química, Física, Biología y Computación, se añadió una hora-clase de Inglés (5 horas-clase por semana) al programa regular del curriculum de preparatoria de la U.A.N.L.

Dado que las características de estos estudiantes difieren de las de los estudiantes que se mencionan en la literatura sobre educación bilingüe en nuestro país, donde el español como segunda lengua ha sido ampliamente estudiado, mas no así el caso del inglés. Y en Estados Unidos

de Norteamérica, los estudiantes de las escuelas bilingües (inglés como segunda lengua) -especialmente los mexicanos, son considerados minorías étnicas con carencias no sólo en el idioma, sino en lo académico, amén de lo económico. Por oposición, en México los estudiantes de instituciones bilingües (inglés/francés/alemán como lengua extranjera) corresponden, por lo general, a un estrato socioeconómico medio y/o medio alto que considera el aspecto académico como importante para el desarrollo personal y profesional de los individuos y cuentan con los medios necesarios para propiciar el aprendizaje del inglés, lo cual los sitúa más cerca de las características del estudiante canadiense del modelo de aprendizaje de francés como segunda lengua llamado "por inmersión".

De ahí la necesidad de desarrollar un curriculum de inglés como lengua extranjera en un sistema de enseñanza bilingüe, que contemple las similitudes y analice las diferencias para que se adecue a las características propias de nuestra institución pública, la cual recibe egresados tanto de escuelas públicas como privadas.

¿Cómo decidir el enfoque más apropiado para apoyar simultáneamente las demandas de la lengua extranjera, así como el progreso cognitivo y académico requerido por nuestros estudiantes? -con características distintas a las de los modelos teóricos estudiados- es la tarea a resolver, y la decisión que se tome para resolverla afectará en forma definitiva la formación integral de los alumnos del Programa de Preparatoria Bilingüe. La decisión además puede ayudar o entorpecer el establecimiento del mencionado programa en nuestra institución que es la primera en el país en implantarlo, y por lo tanto constituye el modelo a seguir por otras instituciones públicas de nivel medio superior.

Las interrogantes que se plantea resolver este trabajo son las siguientes: 1) dado que el modelo de educación que sigue el curriculum de la Preparatoria Bilingüe de la U.A.N.L. -inmersión- asegura, en principio, que el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera a través de los contenidos de sus materias curriculares es más efectiva que a través de la clase tradicional de lengua extranjera, y de acuerdo a la teoría puede prescindir de la enseñanza formal de ésta ¿se justifica la inclusión de 1 hora diaria de clase de inglés (lengua extranjera) a lo largo de todo el curriculum de la preparatoria? Y, 2) dado que los estudiantes necesitan enfrentarse tanto al inglés académico como al interpersonal, lo cual significa no sólo entender nuevos conceptos en otro idioma sino establecer una comunicación en inglés con maestros y compañeros, que satisfaga sus propósitos y necesidades; y que se convierta sistemáticamente en una comunicación cada vez más eficiente y correcta. ¿Cuáles son las

características propias de estos estudiantes, en cuanto a preferencias y estrategias de aprendizaje que podemos tomar en cuenta para que el proceso de mejoramiento constante de la lengua extranjera se facilite?

Este estudio se limitará a las necesidades específicas de inglés formal de los estudiantes presentes y prospectos del Programa de Educación Bilingüe en el Nivel Medio Superior de la U.A.N.L. Se tomarán en cuenta, además de los resultados obtenidos en las investigaciones documentales, el perfil del maestro de inglés de las preparatorias de la UANL, así como los datos arrojados por las encuestas a los alumnos en cuanto a estilos de aprendizaje, y sus preferencias de estrategias de estudio. Los resultados podrán servir de pauta para el diseño del programa de inglés para los alumnos de la preparatoria bilingüe.

Panorama de la educación bilingüe

Definir educación bilingüe es como toda tarea de definición, difícil. Primero necesitamos definir qué entendemos por "educación" y qué entendemos por "bilingüe". Aunque esto resulta insuficiente, pues la yuxtaposición de los dos conceptos no responde al axioma de que 'el todo es igual a la suma de las partes'. El Webster's College Dictionary señala en su primer entrada para *education* lo siguiente: "the act or process of imparting or acquiring general knowledge and developing the powers of reasoning and judgement".

Por otra parte, el diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana es más prolijo en su definición: "El análisis epistemológico pone de manifiesto que e. proviene, fonética y morfológicamente, de *educare* (<<conducir>>, <<guiar>>, <<orientar>>); pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de *educere* (<<hacer salir>>, <<extraer>>, <<dar a luz>>), lo que ha permitido, desde la más antigua tradición, la coexistencia de dos modelos conceptuales básicos: a) un modelo <<directivo>> o de intervención, ajustado a la versión semántica de *educare*; b) un modelo de <<extracción>>, o desarrollo, referido a la versión de *educere*. Actualmente puede conceptualizarse un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas instancias, resolviendo que la e. es dirección (intervención) y desarrollo (perfeccionamiento)".

Como puede verse cada variante de la definición anterior corresponde a un enfoque epistemológico diferente. De esta manera, se tiene la educación que instruye y desde fuera marca el modelo a imitar y el

camino a seguir por los educandos; y aquella que forma y se concibe como colaboradora del educando en el descubrimiento y construcción del conocimiento. El decidirse por una u otra define una postura frente al fenómeno. Incluso al inclinarse por la opción ecléctica se está conscientemente conciliando dos posturas encierto modo excluyentes. Veamos ahora el siguiente término.

De nuevo el diccionario Webster define bilingüe como: "Able to speak two languages, esp. with the facility of a native speaker". Como cualquier definición de diccionario es muy "objetiva" y, por ende, amplia. Todo cabe. Carece del matiz subjetivo que le dé la consistencia de una postura frente al fenómeno.

Bilingüe, según Haugen (citado en Hakuta, 1986: 4 traducción de la autora) es "el hablante de una lengua que pueda producir enunciados significativos completos en otra lengua". Reduciendo el bilingüismo a aquéllos que hablan la lengua. Sin embargo, algunos autores como Baker (1993), y Hamers y Blanc (1989) se preguntan ¿se es bilingüe sólo cuando se habla una segunda lengua? ¿Qué pasa con los que son capaces de leer y entender completamente lo que leen, aun cuando son incapaces o tienen limitaciones para comunicarse verbalmente? Y los que entienden lo que escuchan, y se pueden dar a entender oralmente, pero no tiene las estrategias necesarias para la comprensión lectora o la redacción, ¿son o no son considerados bilingües, y porqué?

De acuerdo a Baker (1993:34) "a quién se clasifica o no como bilingüe depende del propósito de la clasificación". Podríamos agregar que en algunos casos se observa una doble 'moral' frente al término. Hay bilingües, a secas, y 'bilingües' con una segunda "i" larga de admiración. En una sociedad multicultural -como hay tantas, incluyendo México- donde la inserción en la fuerza de trabajo está condicionada al aprendizaje de la lengua de poder, se etiqueta a los que están en proceso de asimilación a la mayoría como bilingües con un sentido deprecatorio o folklórico. En otra sociedad, o aún más, en esa misma sociedad, los miembros de la mayoría que aprenden otra lengua, por lo general de un status similar o si se puede más elevado que el de la propia son denominados 'bilingües' con un asomo de admiración y/o envidia por parte de aquellos que no lo son. Por lo tanto los intereses y escalas axiológicas sociales, familiares, económicas o políticas pueden intervenir en la selección de los criterios que establecen la línea divisoria y tabla valorativa para personas o pueblos bilingües o 'bilingües'.

Dejando de lado el aspecto social y centrándonos más en individual, Baker también establece otra distinción significativa, entre **capacidad** y **habilidad**. Éstas son producto respectivamente del aprendizaje formal y la **adquisición** informal de una segunda lengua (L2). Es importante hacer notar que la adquisición informal en los pueblos o individuos naturalmente bilingües - y por natural entiéndase no obligados a integrarse a una lengua colonizadora, o a una mayoría dominante- no requiere esfuerzo para tener asegurado el éxito, ni tomar en cuenta las características individuales para facilitar el proceso cognitivo. Contrario a lo que sucede cuando el bilingüismo es producto del aprendizaje -formal o informal- y salvo en ocasiones especiales llega al grado de dominio de una lengua extranjera equiparable a la de un hablante nativo. A continuación presentamos un cuadro que abarca los términos de Baker para conceptualizar algunas categorías del bilingüismo individual, y que debe considerar también las subdimensiones lingüísticas de: pronunciación, vocabulario, gramática, significado y estilo.

CAPACIDAD

COMPETENCIAS

(latentes)

Destrezas receptivas	Dimensiones Lingüísticas	Destrezas productivas
Escuchar	<-----Oralidad----->	Hablar
Leer	<-----Literacidad----->	Escribir

Tabla 1 Categorías del bilingüismo individual de acuerdo a Baker.

Volviendo a la distinción entre ser capaz de: entender, hablar, escribir o leer y, ser hábil o diestro para hacerlo, las diferentes combinaciones que esto puede provocar, y de hecho provoca nos hacen pensar junto con Baker que la línea divisoria entre un monolingüe y un bilingüe generalmente es difusa.

Por ejemplo un joven polaco traído desde la infancia a este país, hablará naturalmente polaco con sus padres, familiares y amigos de ese país radicados aquí, y español con el resto de compañeros de estudios, juegos, trabajo, religión, etc. En la escuela aprenderá a leer y escribir en español, y con suerte a redactar, recados, cartas, documentos, formas y trabajos escolares de diferentes estilos. Por una parte sus destrezas en español se desarrollan en las dos dimensiones, o al menos hipotéticamente

Universidad Autónoma de Nuevo León
 Capilla Altamira Biblioteca Universitaria

es más plausible que así se dé. Mientras que sus destrezas en polaco pueden quedarse en la dimensión de la oralidad, pues las de literacidad, ante la escasez de estímulo y oportunidades para desarrollarlas no evolucionarán.

Se puede, naturalmente dar el caso contrario, y que mientras sus habilidades de escritura en español sean más bien limitadas por una escolaridad deficiente, las correspondientes en polaco, al menos epistolamente, se vean impulsadas por fuertes lazos familiares. O que sólo entienda la lengua del dominio familiar pero no sea capaz de producir más que oraciones a medias o no apropiadas en otro registro como el académico o laboral, etc. Parece entonces que más que línea divisoria, se pueda pensar en una línea que conduce del monolingüismo al bilingüismo, y los que la tomen podrán estar más o menos cerca de sus fines o necesidades específicas y no tanto de un ideal abstracto de perfección en las dimensiones, destrezas y subdimensiones lingüísticas mencionadas, que por otra parte tampoco muchos hablantes nativos alcanzan.

Para el propósito de este estudio, **bilingüe** es la persona capaz de participar en un acto comunicativo -sea entendiéndolo o comunicando de manera verbal o escrita, en una conversación, o en una conferencia, o lectura- y de interactuar de manera satisfactoria a sus posibilidades y necesidades en alguna o varias de estas dimensiones.

Veamos ahora qué es la educación bilingüe. En términos generales, como menciona Fishman (1976:24) y posteriormente Edwards (citado en Baker, 1988:46) este tipo de educación supone el uso de dos o más lenguas para la instrucción de los cursos de las materias del currículo, independientemente de la enseñanza del curso de lengua extranjera. Genesee y Tucker (1989:484 traducción de la autora) amplían la definición: "en un programa educacional bilingüe se usan al menos dos lenguas para la instrucción del currículo durante alguna parte de la educación de los alumnos. La instrucción en ambas lenguas no necesariamente debe ocurrir en el curso de la misma sesión académica, y puede darse de manera consecutiva a lo largo de los años escolares. Tampoco es necesario que los estudiantes conozcan o hablen la lengua antes de entrar a la escuela."

Por lo anterior, se deduce que la condición *sine qua non* para considerar bilingüe o no el tipo de instrucción es que la instrucción de los contenidos de algunas materias se imparta en una lengua, puede ser la

materna, y la del resto de los contenidos en la segunda lengua o lengua extranjera. No se puede denominar educación bilingüe aquella en la que todos los contenidos curriculares se imparten en la lengua materna y sólo existe el curso de lengua extranjera, o donde se imparte la totalidad de la instrucción en lengua extranjera. Veamos ahora un poco del pasado de la educación bilingüe para conocer y tratar de entender su praxis actual.

Perspectiva histórica

"Polyglotism is a very early characteristic of human societies, and monolingualism a cultural limitation."

Lewis, 1977:150

La oportunidad de ser bilingüe o plurilingüe nace, desde los orígenes de la historia, dada la necesidad de comunicación con personas o pueblos enteros para fines comerciales, o por necesidades de expansión. Se puede decir que la educación bilingüe se vuelve un imperativo y práctica generalizada cuando, para recibir una enseñanza que permita el acceso a determinado estatus -académico, económico, social, político- el niño o hablante de una lengua determinada debe aprender otra lengua. Por lo tanto, estamos hablando de una educación bilingüe involuntaria. Se imparte la instrucción en una lengua distinta a la del estudiante y éste al término de la instrucción maneja dos lenguas, la de su comunidad original y la de la comunidad en que quiere desenvolverse.

La verdadera instrucción bilingüe, es decir aquella que se imparte en dos idiomas, aparece con el advenimiento de la escritura y la necesidad de guardar un registro o memoria de las transacciones o eventos significativos -importaciones, exportaciones, conquistas, fusiones, desastres, etc. Con el fin de preparar escribas capaces de registrar en diferentes lenguas los datos o eventos relevantes en el desarrollo de un pueblo se instituye la educación bilingüe. Son entonces las necesidades de expansión comercial y/o política - correspondientes ahora a la globalización, las que impulsan originalmente este tipo de instrucción.

Propósitos de la educación bilingüe

De acuerdo a Lewis (1977:158) se han encontrado tablas sumerias grabadas en tres y hasta cuatro lenguas, aparentemente usadas para enseñar a los escribas. Y, naturalmente, durante los grandes imperios: persa, egipcio, griego y romano, el bilingüismo y en algunos casos el multilingüismo eran la norma más que la excepción. Sobre todo para las

capas media y alta de cualquiera de los grupos en contacto que quisieran ingresar a la vida administrativa o pública de la comunidad.

Sin embargo, es con los romanos que la instrucción del griego supone algo más que un requisito funcional. Aún antes del gran auge del imperio romano y hasta la declinación en el siglo cuarto d.C., los romanos estudiaban griego como una segunda lengua, ya fuera contratando tutores griegos, o incluyendo esclavos griegos en la servidumbre (Mackey, 1965:141; Lewis, 1977:163).

Los romanos consideraban que el estudio del griego era piedra angular de la educación, ya que no sólo lo reconocían como una base sólida para el desarrollo intelectual, sino que además el estudio comparativo de ambas gramáticas les permitía un mejor conocimiento y dominio de su propia lengua (Lewis, 1977:182, citado en Genesee 1987:1).

Esta perspectiva proporciona a la educación bilingüe una nueva dimensión. Ya no sólo tiene como fin satisfacer necesidades o intereses políticos, económicos o comerciales. Adquiere además, a partir de los romanos, un valor intelectual formativo. No obstante, señala Lewis (1977:183), ya desde esa época, los detractores de la enseñanza bilingüe aducen las mismas objeciones que se escuchan hasta la actualidad:

-La adquisición simultánea de dos lenguas puede resultar más una carga intelectual que una ventaja.

-La destreza en el manejo de la lengua materna puede verse afectada si su estudio formal se retrasa en favor del estudio de la segunda lengua.

Cómo podrá observarse no hay mucha diferencia en cuanto a las que se consideraban, y aún actualmente se consideran ventajas y desventajas del bilingüismo.

Razones del bilingüismo

La historia del bilingüismo es compleja además de interesante. Las personas o los pueblos enteros se volvían bilingües por diferentes razones. Los inmigrantes no siempre adoptan la lengua de su anfitrión, o viceversa, y existe también la posibilidad de utilizar una lengua diferente a la de estos dos para usarla como lingua franca (Fishman, 1976:12). En la antigüedad el hecho de eliminar o promover el uso de una lengua se fincaba más en razones administrativas o de comodidad. Pero así como se tendía a la tolerancia de la diversidad, otras razones, como la de la facilidad para la transmisión del conocimiento y la historia favorecieron a algunas lenguas. En el caso de las lenguas semíticas, el acadio, gracias a la invención de su escritura cuneiforme se transformó en el vehículo de transmisión de

cultura y conocimiento del resto de las lenguas vecinas en parte porque su literatura se asoció con las cortes y clase en el poder (Lewis, 1977:157).

Posteriormente el arameo, gracias a una escritura superior a la cuneiforme, captó la atención y el interés de los mismos pueblos mesopotámicos, incluyendo los judíos. También el griego, producto él mismo del contacto e intrusión de lenguas de diferentes grupos -frigios, tracios, ionios, euboanos, helenos, etc.- aceptaba, como colonizador, aprender las lenguas locales. Pero a la vez su alfabeto, por razones de comodidad fue adoptado por otros pueblos (frigios, lidios).

Hasta que llegó el momento cúlpe de unificación/helenización de la lengua griega o *koiné*. En el siglo de esplendor de los griegos, éstos tenían en tal aprecio su cultura y por ende su lengua, que si bien no se interesaron por imponerla tampoco se interesaron por aprender otras lenguas, por lo cual impulsaron un bilingüismo unilateral (Lewis, 1977:164), lo mismo hacia Egipto, Irán y el Punjab, que hacia las costas del mediterráneo - Francia, Italia y España. "La gran contribución de la lengua a la unificación de la civilización, a una sensibilidad compartida y a un conjunto común de prácticas y creencias en educación, derivan de la existencia de bilingües letrados, las élites que han aprendido la lengua dominante además de su lengua nativa, ya sea por razones teocráticas o administrativas, o simplemente porque pertenecían a cierta clase social." (Lewis, 1977:172 traducción de la autora)

Fue hasta finales del S. II a.C. que los romanos establecieron su hegemonía lingüística en Italia. De ahí en adelante, los oficiales, los soldados, y los maestros llevaron consigo la lengua de la administración pública hasta los confines y la caída de su imperio en el S. V d.C. (ibid:177-9).

Durante la Edad Media, aun cuando existe controversia, se tendió a la uniformidad. La imposición del Latín, hasta el siglo trece, se basó en considerar que "el latín, la lengua sagrada, era la única salvaguarda de los acervos de cultura, ciencia y fe del hombre" (ibid:154 traducción de la autora). En la actualidad la uniformidad del uso del inglés está ligada a la difusión científica y tecnológica, razón no muy diferente de la aducida en la Edad Media.

Un país una lengua

Es hasta el Renacimiento que la idea de exclusividad lingüística, por oposición a la de pluralismo lingüístico se relaciona con los intereses propios de grupo o de nación. Después de la Ilustración el sentido de la

identidad de un grupo se ligó, íntimamente, al mantenimiento de su lengua. Y es durante el Romanticismo con la idealización de lo folklórico, que esta idea se reafirma. "Los aspectos Románticos (Idealistas) de la filosofía, el nacionalismo lingüístico, y el desarrollo de la moderna filología que extraen su fuerza de las mismas raíces epistemológicas" (ibid:152 traducción de la autora).

Estas condiciones sin embargo no fueron las determinantes. Fueron otros los factores que convirtieron al nacionalismo lingüístico en un cambio de actitud mental de fuertes implicaciones para la educación en general y para la enseñanza de lengua en particular. El surgimiento de una vigorosa clase media consciente de su poder, la invención de la imprenta que hizo posible el uso de la lengua vernácula como lengua literaria, el rápido crecimiento del industrialismo que requería de un proletariado instruido, y el avance de un proceso de integración social que era alimentado por una autoconciencia nacional como medio de asegurar la aceptación en medio de la incomodidad del violento cambio social aseguraron un nacionalismo lingüístico. La lengua se transforma en este momento en una poderosa arma de acción y cohesión social (ibid:153). Y si bien se estudian y describen diversas lenguas, finalmente sólo se privilegia una como el vehículo de unificación de diversos pueblos.

En síntesis, tomando en cuenta que el fenómeno de la expansión -comercial o militar- de diferentes pueblos nace con la civilización misma, la educación bilingüe fue más la norma que la excepción en el mundo antiguo. El aprendizaje de la lengua de los colonizadores o conquistadores, de la lengua franca usada por los colonizados o conquistados, o de la lengua de prestigio para ambos bandos, fue visto desde entonces como el vehículo para incorporarse a los cambios en la sociedad producto de colonias, conquistas o invasiones.

Lo interesante es observar los cambios de enfoque al valorar las lenguas extranjeras que se aprendían. Algunos pueblos enseñaban/aprendían en otras lenguas como medio de ingreso a la administración pública -éstos son los que querían mantener o elevar su estatus económico o político. Otros sentían que la lengua de las colonias era el vehículo ideal para su administración y no se cuestionaban siquiera la imposición de la lengua de los conquistadores.

Fueron los romanos los que concedieron un valor educativo al aprendizaje a través de otra lengua. Antes y después, otros pueblos habían adoptado otras lenguas por motivos de carencia de escritura en la lengua vernácula, o adopción de alfabetos más sencillos, que facilitarían el proceso de escritura, educación, o de difusión de sus leyes y costumbres. Es hasta el siglo XIX que se ve la lengua como vehículo de cohesión social y

se piensa en la unificación de los estados a través de su enseñanza. Aparece así la lengua nacional, seleccionada arbitrariamente y desde la administración pública, que se enseña e impone a las demás lenguas, que coexistían en un espacio geográfico, como medio de unificación. De esta manera pueblos enteros multilingües van perdiendo sus lenguas y la lengua oficial se vuelve la lengua de la escuela, cerrándose oportunidades al enriquecimiento que la diversidad proporciona. Dejando como accesorio 'folklórico' parte de la identidad nacional.

Modelos de Educación Bilingüe

"Progress and creativity depend on confrontation of ideas, cultures, ideologies, etc. . . . Monolingualism tends to eliminate such necessary conflict." (World Council of Churches, 1972 citado en Hakuta, 1986:191)

En el presente siglo, dos de los principales motores de la evolución de los diferentes enfoques del bilingüismo han sido la perspectiva psicológica y la sociológica ante este fenómeno, esta última marcada no sólo por cambios en la dirección de las tendencias de la profesión sino por los cambios sociales mismos (Hakuta 1986:10). En este apartado se describirán los diferentes criterios para clasificar programas de educación formal bilingüe, con el fin de distinguir los principios que los definen.

La perspectiva psicolingüística

Tocó a la naciente psicometría (Binet se revolcaría en su tumba) ser el instrumento con el que se catalogara como inferiores en inteligencia a los inmigrantes llegados a los E.U.A., a principios de siglo. Por un lado se argumentaba que se trataba de razas inferiores -los inmigrantes ya no eran nórdicos sino mediterráneos (factor genético), razón suficiente para cambiar las políticas migratorias (¿causa o consecuencia?). Por otra se argüía que el bilingüismo temprano conducía a consecuencias negativas para el desarrollo intelectual y del lenguaje (factor experiencial): "Al aprender un segundo idioma se vuelven a recorrer los pasos del niño que aprende la lengua en situaciones naturales de comunicación.

Cada lengua es un sistema internamente consistente de relaciones y contrastes, y por lo tanto uno debe aprenderlos por separado para evitar interferencia y errores" (Smith y Yoshioka citados en Hakuta, 1986:29-30, traducción de la autora).

Como se mencionaba en el apartado anterior, este último juicio data de los romanos.

Las posiciones de la psicolingüística han ido de la negación extrema de la posibilidad de aprender dos idiomas simultáneamente, so pena de crear confusión en la mente de los niños y retardar su aprendizaje; a la afirmación de que el aprendizaje de dos o más lenguas desde la infancia propicia un mejor y más rápido desarrollo cognitivo. Como puede verse el punto de conexión en ambos es la relación inteligencia/L2. Y como en tantas otras áreas del conocimiento, un punto intermedio entre estas dos posiciones extremas parece lo más sensato.

Además la psicolingüística se interesa también en la relación entre aprendizaje de L2 y edad. Refiriéndola con otra clasificación del aspecto neurológico, según la cual existen dos tipos de bilingüismo: compuesto un solo sistema conceptual para las dos lenguas, y coordinado -sistemas conceptuales diferentes para cada lengua; se clasifica la edad en que los individuos aprenden la lengua. Genesee y sus colegas (1978) en un estudio denominaron tempranos (early) y tardíos (late) a los bilingües según hubieran aprendido los dos idiomas más o menos jóvenes. Después, ésta ha sido la nomenclatura que se usa para clasificar los programas de enseñanza bilingüe.

En principio se dividió el espectro de la escuela elemental, media y media superior en tres categorías: temprana (early), demorada o media (delayed), y tardía (late) (Baker, 1993:227). A los programas que inician desde preescolar hasta el 6o. grado de educación elemental se les denomina de educación bilingüe primaria. Aquellos que posponen el uso de la segunda lengua hasta el grado 5 ó 6 de educación elemental, de acuerdo al sistema educativo americano, se les llama de educación bilingüe media. Y los que inician en el grado 9 se les conoce como programas de educación bilingüe tardía, estos programas pueden estar precedidos de cursos de L2 durante la primaria o cursos especiales preparatorios uno o dos años antes del programa de inmersión (Genesee, 1987:22).

La perspectiva sociolingüística

Por otra parte la sociolingüística se ha ocupado a nivel micro de los valores de identificación (dominio) expresados a través del uso de L1 o L2 (Hakuta, 1986:187-8), y a nivel macro del estatus que goza cada lengua en el contexto social, nacional e internacional.

De ahí la clasificación de la orientación de los programas bilingües a nivel macro: aditivo y sustractivo (Lambert citado en Baker, 1988:182). Aditivo se denomina el enfoque según el cual una lengua se enseña con el fin de ser usada al igual que la lengua materna y otorga a ambas lenguas el

mismo valor. Por el contrario, en el enfoque sustractivo se enseña una lengua con el fin de que ésta sustituya a la lengua materna para incorporarse a un grupo social de estatus -económico, político y/o cultural- más elevado. Estas dos categorías se refieren al estatus que el sistema social y educativo le confieren al bilingüismo a la vez que establecen las variables sociales y culturales del contexto que lo determinan tanto en el nivel sociopolítico como en el individual.

Modelos

Dentro de las dos categorías mencionadas -aditivo y sustractivo- a nivel macro, se ubican otras subcategorías que definen el modelo de programa de acuerdo al enfoque. En el aditivo se presentan: el de mantenimiento de una lengua patrimonial en vía de desaparición, y el de enriquecimiento con otra lengua de igual estatus social, o que se quiere revalorizar, el de inmersión de doble dirección, el de inmersión en dos lenguas extranjeras. Estos modelos serán descritos sucintamente en el apartado **Modelo de inmersión canadiense**. Por otra parte, dentro del enfoque sustractivo -paso de la L1 a la L2 con el propósito de integrarse a la cultura dominante se distinguen: el modelo de sumersión, y el de transición o transitorio.

El modelo de sumersión hace referencia a la alegoría de nadar o hundirse con que se compara la experiencia de los estudiantes del grupo minoritario de L1 que se ven forzados a 'aprender' en una L2, que no dominan, contenidos del plan de estudios, con altas posibilidades de fracaso (Cohen y Swain, 1976:46). Y el de transición se refiere a aquellos programas bilingües que ofrecen temporalmente instrucción en L1 a los estudiantes del grupo minoritario hasta que se considere que han alcanzado el manejo adecuado de L2 para recibir la instrucción de contenidos en esta lengua (Baker 1993:224).

Orientación social, económica y política

También a la sociolingüística debemos la clasificación de los programas en cuanto a la orientación social, económica y política que define a los programas bilingües. Stern (1983:270-7) al hablar de las relaciones entre el medio social y el aprendizaje de lengua en el ámbito escolar se refiere a los modelos de Mackey y Spolsky principalmente (ver anexo 1) que sin duda alguna son muy comprensivos, pero no se aplican a la situación del programa de la UANL. Por lo tanto, para los fines de este estudio nos referiremos a otros dos modelos. En el primero de ellos se han

Universidad Autónoma de Nuevo León
Capilla Altavoz Biblioteca Universitaria

delineado 10 diferentes categorías. De acuerdo a sus metas los programas se pueden clasificar en aquéllos que buscan:

1. asimilar a individuos o grupos a la sociedad o grupo social/étnico dominante
 2. unificar una sociedad multilingüe
 3. capacitar a las personas para comunicarse con el mundo exterior
 4. ganar beneficios económicos para individuos o grupos
 5. conservar identidad étnica o religiosa
 6. reconciliar diferentes comunidades política o socialmente separadas
 7. difundir y mantener el uso de una lengua colonizadora
 8. embellecer o reforzar la educación de las élites
 9. dar estatus iguales a lenguas de preeminencia desigual en la sociedad
 10. profundizar el conocimiento de la cultura y la lengua
- (Ferguson, Houghton, y Wells 1977 citado en Hakuta, 1986:4 traducción de la autora).

Con respecto a la importancia de la percepción de la instrucción bilingüe, las categorías 1 y 2, así como la número 7 han sido generalmente decididas desde una posición de lengua de prestigio o de poder. En muchas ocasiones, sobre todo en la historia moderna, la lengua colonizadora desconoce o descalifica no sólo la lengua de la colonia, sino el valor de ser bilingüe. Así mismo de acuerdo a Dendrinos (1992:97 traducción de la autora): "El discurso como práctica social . . . su uso y usuarios son afectados por la estructura social y la forma cómo se usa y la manera cómo los usuarios se ubican frente a él puede afectar el orden social. Manteniéndolo o transformándolo". Por lo que es importante tener claro en que posición se ubica la L1 y sus usuarios frente a la L2 en el modelo de educación bilingüe que se desee seguir.

Según Phillipson (1992:186-191), uno de los dogmas de la Enseñanza de la Lengua Inglesa (English Language Teaching ELT) es la percepción de que ser monolingüe, especialmente en inglés, es mejor que ser bilingüe o en su caso plurilingüe. De acuerdo a la tradición imperialista del inglés el bilingüismo es asociado con los países de la periferia del inglés o sea los del tercer mundo y por tanto el bilingüismo o multilingüismo está asociado a condiciones de pobreza, subdesarrollo y ausencia de poder.

Opina lo mismo Bolinger (1981, 217) quien precisa que generalmente es la minoría desprovista de poder la que es obligada a desempeñarse en más de una lengua. Las más de las veces la lengua de la mayoría es obligatoria y, en el mejor de los casos la lengua de la minoría se mantiene con diversos grados de éxito, o se enseña otra lengua distinta de la dominante a una comunidad multilingüe con propósitos segregacionistas -Apartheid (Baker, 1993:223). En este tenor, en diversas

etapas de la enseñanza del inglés, se ha fundido la tradición colonialista de enseñanza de lengua y algunos principios de los métodos directos, que desalientan un conocimiento o manejo profundo, por parte del maestro de inglés -nativo o no- de la lengua nativa y de su cultura.

Sin embargo podemos pensar que la posición de los países donde el bilingüismo o trilingüismo ha formado parte de su historia y desarrollo, y donde de alguna manera los grupos étnicos han conservado, y/o luchado por conservar su estatus, es diferente. Así mismo, en fecha reciente "la actitud oficial es favorable por lo general al desarrollo de las lenguas y un número de países cada vez mayor apoya una política educativa bilingüe o multilingüe, al menos en principio" (Crystal, 1994: 366).

Brothy (1995 :17 traducción de la autora) menciona una tipología de proyectos de educación bilingüe de acuerdo a seis situaciones sociolingüísticas en los países de la Unión Europea.

1. Defensa prioritaria de identidad y de lengua de un grupo étnico integrado a un estado-nación cuya lengua es diferente. (Tirol du Sud alemán e italiano)
2. Recuperación de la lengua de una minoría. (Romanche en Suiza)
3. Definición de una nueva identidad regional. (nueva identidad bilingüe y bicultural común a todos los habitantes de la región: Alsacia, francés/lengua regional -alemán/dialecto)
4. Cohabitación de dos comunidades de lengua diferente en el mismo pueblo o región donde una de ellas se siente amenazada. (Bienne)
5. Una población con una lengua relativamente homogénea se abre a la lengua del vecino. (Sierre)
6. Educación bilingüe con vocación internacional en una región no fronteriza. (Alemán o inglés en París)

De esta manera, se matizan las posiciones asimétricas y se promueve la coexistencia pacífica.

ENFOQUE ADITIVO	
Modelos	Orientación social, política y económica
Mantenimiento de lengua patrimonial	Conservar lazos étnicos o religiosos. Dar estatus igual a lenguas desiguales ante la sociedad. Profundizar el conocimiento de lengua y cultura.
Enriquecimiento	Capacitar a la gente para comunicarse con el exterior. Obtener beneficios económicos individuales o de grupos. Reconciliar comunidades política o socialmente separadas. Profundizar el conocimiento de lengua y cultura.
Inmersión en doble dirección	Unificar una sociedad multilingüe. Conservar identidad étnica o religiosa. Dar estatus iguales a lenguas de preeminencia desigual en la sociedad.

Inmersión en dos lenguas	Capacitar a personas para comunicarse con el mundo exterior. Conservar identidad étnica o religiosa. Dar estatus iguales a lenguas de preeminencia desigual en la sociedad. Profundizar el conocimiento de la cultura y la lengua
--------------------------	--

ENFOQUE SUSTRACTIVO	
Modelos	Orientación social, política y económica
Sumersión	Asimilar a individuos o grupos al grupo dominante. Unificar una sociedad multilingüe. Difundir y mantener el uso de una lengua colonizadora.
Transitorio	Asimilar a individuos o grupos al grupo dominante. Unificar una sociedad multilingüe. Difundir y mantener el uso de una lengua colonizadora.

Tabla 2 Modelos de programas bilingües de acuerdo a la clasificación de Ferguson, Houghton y Wells.

Origen de modelos de lengua a través de contenido

Por otra parte, de acuerdo al modelo de instrucción tenemos desde el tradicional L2 como segunda lengua o lengua extranjera cuyos resultados no parecen ser siempre los óptimos en cuanto al dominio de L2; y los programas de instrucción de L2 a través de contenidos. Varios autores (Björklund, 1997:85; Snow: 1989:43) afirman que uno de los motores del desarrollo de enseñanza de la lengua a través de contenido fue el grado de aprovechamiento tan poco satisfactorio de la mayoría de los programas de L2 o lengua extranjera (FL).

Los modelos de Instrucción de Lengua basada en Contenidos o Integración de Instrucción de Contenido y Lengua comparten la noción de la importancia de un contenido significativo. El desarrollo de estos modelos fue influenciado por tres grandes movimientos: Lengua a Través del Currículum (Language Across the Curriculum), Lengua para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes ESP) y la Educación por Inmersión (Brinton, Snow and Wesche, 1993:136, Crandall, 1994:2).

El movimiento de Lengua a Través del Currículum corresponde al resultado obtenido por el reporte Bullock de 1975, en el cual un comité especialmente formado por las autoridades de educación del gobierno británico preocupado por los altos índices de deserción escolar, daba cuenta de la necesidad de reforzar la enseñanza del lenguaje - lectura y escritura- con la enseñanza de todas las materias del currículum. Las políticas derivadas de este reporte intentan proporcionar al hablante nativo

de inglés (primero en Inglaterra y posteriormente en EUA) acceso a un amplia gama de actividades, donde el contenido y la lengua están enlazadas, con el fin de que le permitan afinar sus habilidades de lenguaje en el aspecto académico y lo preparen para la educación superior. Este movimiento ha repercutido en la teoría y práctica de la enseñanza de segunda lengua (Brinton, Snow and Wesche, 1993:139).

Las autoras antes citadas también mencionan que de acuerdo a los principios de Lengua para Propósitos Específicos (English for Specific Purposes ESP) el programa debe contemplar el uso que el alumno hará de la lengua. Se presume que el uso de contenido informativo relevante para el alumno aumenta la motivación del mismo. Además este modelo de instrucción aplica el principio pedagógico de que el nuevo conocimiento debe construirse sobre un conocimiento previo, lo cual se logra a través del conocimiento previo de la materia y del medio académico y el de la lengua. Por lo tanto, se enseña la lengua concentrándose en su uso contextualizado más que en la norma formal. El más importante promotor de la enseñanza de ESP es sin duda alguna Widdowson quien fue uno de los primeros en analizar la forma en que se usa la lengua en la comunicación real y no en cuanto a lo que prescribe la norma (Hutchinson y Waters, 1990:7).

Modelo de inmersión canadiense

En la década de los sesenta se introdujo en Quebec un nuevo tipo de educación bilingüe que resultó exitoso (Stern, 1983:271; Genesee, 1987; Hakuta, 1986; Snow, 1989; Crystal, 1994), y se conoce con el nombre de Modelo de Inmersión. Estos programas de inmersión canadienses se dieron como "respuesta a eventos políticos sociolingüísticos particulares en la provincia de Quebec y Canadá" (Genesee, 1987:11 traducción de la autora).

De acuerdo a Met (1993:1 traducción de la autora) "Inmersión se define como un método de instrucción de lengua extranjera en el cual los contenidos del currículum regular de la escuela se enseñan a través de la lengua". Ella misma menciona que las metas de este tipo de programa son al mismo tiempo: el desarrollo de un alto nivel de dominio de L2, y aprender las habilidades y conocimientos de las áreas de contenido del currículum.

El objetivo del programa es aditivo (Snow, 1989; Baker, 1993; Baker, 1993; Johnson & Swain, 1997). Los estudiantes ingresan con niveles similares o limitados de L2; la exposición a L2 está circunscrita al salón de clase y se permite exposición abierta a la L1 (Baker, 1993; Johnson & Swain, 1997). La participación en el programa es voluntaria (Baker, 1993; Swain,

Universidad Autónoma de Nuevo León
 Capilla Alfonso Bibliotecaria Universitaria

Universidad Autónoma de Nuevo León
 Biblioteca Universitaria
 Capilla Alfonso de la Parra

1989:63). Johnson y Swain (1997:) se refieren a los contextos en los cuales se han desarrollado los programas de inmersión.

- Inmersión para estudiantes del idioma de la mayoría en un idioma de minoría.
- Inmersión para apoyo de lengua y revitalización de lengua.
- Inmersión en una lengua de poder.

Así mismo el reconocimiento del estatus de L2 beneficia a los alumnos socialmente, académicamente (Johnson & Swain, 1997), y en un futuro quizás económicamente también. Finalmente, a nivel de primaria no se da instrucción formal de L2 (Met, 1993; Rennie, 1993:).

Respecto a este último punto, Snow (1989:56) afirma que gracias a la experiencia acumulada cada vez más maestros de inmersión, a causa de persistentes errores gramaticales, aceptan que enseñan reglas formales de gramática en la lengua de inmersión. Esto ha servido como argumento para proponer la inclusión de las 5 horas por semana adicionales de inglés en el programa de la preparatoria bilingüe de la UANL.

Los modelos de inmersión se denominan: de Inmersión Total cuando el 100 por ciento del curriculum se cubre en L2; Inmersión Parcial - más del 40 por ciento del curriculum se imparte en L2. Doble Inmersión o de Lengua Dual cuando se realiza inmersión en dos idiomas diferentes de L1. Y, por último, Inmersión de Doble Dirección (two-way) cuando la L1 de la mitad de los alumnos, o una proporción que no exceda 70/30, en un salón de clases es diferente de la L1 de la otra parte del salón y las dos lenguas se usan para impartir el curriculum. Ya sea un día una y al siguiente la otra, o aumentado el promedio de tiempo que se le dedica a una y otra lengua desde 90/10 hasta alcanzar la meta de 50/50 (s/a 1990 ERIC Digest DE321589).

	TOTAL	PARCIAL	DOBLE DIRECCIÓN
Cantidad de tiempo de instrucción en la segunda lengua	Toda la instrucción se imparte en la segunda lengua. La instrucción en L1 se reduce a Español.	Cincuenta por ciento de la instrucción se imparte en Español y cincuenta en segunda lengua.	La cantidad de instrucción en cada lengua varía. No menos del cincuenta por ciento de la instrucción diaria se imparte en L2.

Materias que se imparten en segunda lengua	La instrucción es la del curriculum regular de la escuela; p.e. matemática, ciencias sociales, redacción, etc.	La selección de las materias que se imparten en segunda lengua es decisión de la escuela	La selección de las materias que se imparten en segunda lengua es decisión de la escuela
Grado de dominio de la segunda lengua	Al final de la escuela primaria los estudiantes alcanzan habilidades receptivas casi nativas y un alto grado de soltura en las habilidades productivas.	Al final de la escuela primaria los estudiantes alcanzan un alto nivel de dominio de la segunda lengua.	Los estudios en progreso indican que los dos grupos desarrollan un alto nivel de dominio en ambas lenguas.
Dominio académico alcanzado	Los estudiantes alcanzan los mismos niveles de sus compañeros que no están en programa de inmersión.	Los estudiantes alcanzan los mismos niveles de sus compañeros que no están en programa de inmersión.	Los resultados a la fecha indican el mismo nivel de dominio de sus compañeros que no están en programa de inmersión.
Fortalezas	Después que inician las clases de español se, las habilidades de los estudiantes son del mismo nivel en español que las de sus compañeros de no inmersión. En medidas de habilidades de L2, los alumnos de programas de inmersión total se desempeñan por encima de sus compañeros en programas de inmersión parcial y en no inmersión.	Los estudiantes generalmente no experimentan ningún retraso en las habilidades de español. Un maestro de inmersión parcial puede enseñar a dos grupos diariamente.	Los estudiantes desarrollan relaciones intergrupales positivas. El programa proporciona interacción diaria con hablantes nativos.
Consideraciones especiales	El programa requiere maestros calificados y materiales adecuados. El programa requiere	El programa requiere maestros calificados y El programa requiere la separación de los dos idiomas.	El programa requiere maestros calificados y la separación de los dos idiomas. El programa requiere un número suficiente de

la separación de los dos idiomas, una vez introducido el español. En los primeros años, los estudiantes experimentan un retraso en cuanto a la puntuación, ortografía y uso de mayúsculas en español.	El programa necesita asegurar que los estudiantes desarrollen las habilidades en lengua extranjera necesarias para aprender el curriculum.	hablantes nativos de la lengua extranjera en cada grado escolar.
---	--	--

Tabla 3. Características de los modelos de acuerdo a Snow reproducido en Lorenz & Met, 1989:50-2 (traducción de la autora).

Finalmente Brinton, Snow y Wesche, establecen que los tres modelos de prototipos básicos que ellas describen en su artículo: Basado en Temas, Instrucción Protegida, y Modelo Adjunto; se apoyan en los resultados de la investigación en Adquisición de Segunda Lengua (Second Language Acquisition SLA), concretamente en Krashen. Las investigaciones de este autor señalan que el nivel de dificultad del input debe ser entendido por el alumno y además debe incluir nuevos elementos para ser aprendidos. Los tres modelos comparten también las siguientes características: a) Se usa el contenido como el principio organizador del curriculum; los modelos persiguen un doble objetivo: b) Dominio del contenido y desarrollo de la segunda lengua; se utilizan materiales auténticos y tareas (que reflejen los tipos de demandas académicas planteadas a los alumnos), con apoyos y adaptación por parte del maestro c) se realizan ajustes a los materiales (y a los enfoques pedagógicos usados) de acuerdo a las necesidades y nivel de dominio de L2 por parte de los estudiantes.

De acuerdo a las tipologías antes mencionadas el enfoque del programa de la preparatoria bilingüe de la U.A.N.L., es aditivo. Se busca agregar al acervo de los estudiantes el manejo con destreza del inglés como lengua extranjera. Además existe un fuerte compromiso y recursos conducentes a hacer del programa un éxito y mantener una actitud clara hacia la cultura de la lengua objetivo (Baker, 1993). En el caso del programa bilingüe de la UANL el alto nivel de desempeño de los alumnos en L2 no debe afectar su sentido de identidad ni de pertenencia a su propia cultura. En cuanto a la edad de sus estudiantes y el nivel de instrucción en que se imparten contenidos a través de una segunda lengua se considera tardío. Las metas u objetivos sociales del programa bilingüe se ubican en el tipo 3 de Ferguson 'capacitar a las personas para comunicarse con el

mundo exterior', pues este programa está desarrollado para permitir a los estudiantes de educación pública tener las herramientas necesarias para acceder a intercambios, becas y programas de apoyo que muchas veces no pueden ser aprovechados en las diferentes dependencias de nuestra Universidad por la falta de dominio de una L2. Y en cuanto a la situación sociolingüística se ubica en el tipo 6 de la clasificación propuesta por Brothy, y mencionada en este mismo apartado, la cual se denomina "educación bilingüe con vocación internacional en una región no fronteriza". Por las características de la instrucción se utiliza un modelo de inmersión parcial, ya que no todas las materias se imparten en inglés.

Educación bilingüe en México

"La sustitución de una lengua no es un proceso evolutivo natural. Refleja un cambio económico, cultural, político, social y tecnológico." Baker, 1993:75

Desde la Colonia la política del lenguaje en México, entonces la Nueva España, ha sido en favor del castellano como lengua oficial, pero en la práctica la transición a la nueva lengua se vio afectada por otras disposiciones políticas y administrativas. Además las características de la composición de la población tampoco ayudó a la difusión del castellano. Por ejemplo, en el momento de contacto con los españoles en 1521, había en México aproximadamente entre 7 y 9 millones de habitantes que se comunicaban en 147 lenguas (Cifuentes, 1992).

De origen se puede considerar a México un país multicultural, y por ende multilingüe, ante lo cual una sola lengua manejada por un reducido número de conquistadores y evangelizadores hizo su mejor esfuerzo. La lengua de dominio -el castellano- fue permeando de manera lenta durante la Colonia, y de manera brusca durante el siglo XIX las diferentes capas sociales y las comunidades urbanas y rurales que conformaban la naciente república.

De acuerdo a Baker (1993:75) "la sustitución de una lengua no es un proceso evolutivo natural. Refleja un cambio económico, cultural, político, social y tecnológico". En el caso de México, como el de cualquier otra colonia, todos estos cambios se dieron, aunque no simultáneamente. Si bien podría pensarse que el conquistador impuso su lengua al triunfo sobre los indios, la realidad del proceso concuerda con otros indicadores

La lenta penetración del español es reflejo fiel de los cambios de composición de la población y de las políticas de segregación para los indios, y prohibición de mezcla de razas, donde vivían los indios no podían vivir españoles, mestizos, ni negros. En el siglo XVI la población indígena se vio reducida a 2 millones como resultado de la esclavitud y hambruna a que fue sometida después de la conquista. Lentamente se recuperó, y para fines del siglo diecisiete la población indígena representaba el 83 por ciento de un total de cuatro y medio millones de habitantes, y a principios del siglo diecinueve representaba un 64 por ciento de la población de seis millones, de los cuales la inmensa mayoría no tenía acceso a la educación, y por lo mismo la exposición al castellano por parte de los indígenas era limitada al comercio o trabajo, pero en su comunidad y hogar utilizaban su lengua materna.

Sin embargo un siglo después la proporción se invirtió y del total de la población de México sólo el 13 por ciento eran indígenas que se comunicaban en no más de 60 lenguas pre-hispánicas. Muchas de sus lenguas habían desaparecido producto de la extinción de las etnias que las hablaban o debido a políticas de reubicación -en ocasiones de etnias enteras- que por esta razón al paso de dos o tres generaciones la olvidaban por no usarla más.

Es después de terminado el dominio de España y con el nacimiento de México como república independiente, que se decide el uso del castellano como el lenguaje exclusivo de las funciones del gobierno y la administración, como parte de un proyecto que ayudara a uniformizar tan vasto y heterogéneo territorio. Por consiguiente, el castellano, aún sin ser declarado lengua oficial se convierte de facto en ello. "En 1810, el español, la lengua materna del 36 por ciento de la población mexicana, inicia un intrincado proceso que lo convertirá en el idioma legal y estadísticamente dominante" (Cifuentes, 1982:12 traducción de la autora).

Retomando lo expuesto con anterioridad y parafraseando de nuevo a Lewis (1977:153): El surgimiento de una vigorosa clase media consciente de su poder... y el avance de un proceso de integración social que era alimentado por una autoconciencia nacional como medio de asegurar la aceptación en medio de la incomodidad del violento cambio social aseguraron un nacionalismo lingüístico. En este momento se transformó la lengua en una poderosa arma de acción y cohesión social.

Esto naturalmente tuvo un efecto decisivo para el multilingüismo en México. Ante las políticas de modernización del recién surgido país y los movimientos migratorios producto de las guerras y rebeliones agrarias en la primera mitad del diecinueve, y la creación o crecimiento de las ciudades en la segunda mitad, la proporción de la población indígena y el uso de sus lenguas disminuyó. Por otra parte la población total de México aumentó en 149 por ciento y "La lengua oficial se volvió la única llave para el ascenso social dentro de las fronteras de México" (Cifuentes, 1982:13 traducción de la autora), lo que forzó a millones de indígenas a usar el español.

Bilingüismo L1 - español

Es hasta el siglo XX, que las autoridades educativas trataron de cubrir las necesidades de educación de las comunidades indígenas mexicanas, función que al principio de la Colonia era desempeñada por los evangelizadores. Francisco León de la Barra firmó en 1910 un decreto, como presidente interino, autorizando el establecimiento de una instrucción 'rudimentaria' diseñada para educar

"... principalmente a aquellos individuos de razas indígenas, ... a hablar, leer, y escribir en castellano, y efectuar las operaciones aritméticas más usuales y fundamentales." (Aguirre Beltrán citado en Nunez, 1994:15)

Bilingüismo español - L2

Este enfoque paternalista percibía a nuestros indígenas como intelectualmente inferiores, y por lo mismo tenían que ser instruidos con un curriculum que incluyera sólo lo básico de matemáticas y ninguna otra materia de contenido en su lengua. Las poblaciones indígenas se resistieron a esta metodología, así como posteriormente -1925- a la escuela rural de Moisés Sáenz cuya "meta final sería la integración de la nacionalidad mexicana: la eliminación del mosaico racial y cultural que impedía el progreso de México" (Arce, 1981:182). Afortunadamente estas metodologías fueron rechazadas y olvidadas después de muchos años de aplicación infructuosa.

Posteriormente, en 1939, gracias a los esfuerzos de la Asamblea Filológica Mexicana, se creó un instituto de metodología y enseñanza, llamado el Proyecto Tarasco, en Paracho, población purépecha en Michoacán. El objetivo de este proyecto fue integrar la instrucción con materiales y temas que los purépechas consideraran útiles, como medidas

de higiene, profilaxis de enfermedades, técnicas de irrigación, actividades de extensión agrícola, etc. El proyecto fue doblemente exitoso ya que no sólo sirvió para enseñar a los indígenas a leer y escribir en español, sino que además logró documentar la literatura tarasca oral (Aguirre Beltrán citado en Nunez, 1944:16). Sin embargo, aun cuando se estudió y documentó la lengua tarasca, el enfoque de este modelo bilingüe seguía siendo de asimilación.

En 1948, después del Segundo Congreso Indigenista Americano en Cuzco, Perú, el presidente Miguel Alemán Valdés aprobó la ley para crear el Instituto Nacional Indigenista (INI). Con esto se satisfacían dos necesidades: mostrar a la comunidad internacional que México estaba comprometido con las necesidades educativas y administrativas de su población indígena; y ejecutar las políticas que la SEP creyera conveniente imponer a estas comunidades. Los intentos de este Instituto de cambiar la vida de las comunidades indígenas y 'educarlas' para assimilarlas al resto de la cultura de los que hablan español fueron infructuosos. El INI se convirtió en otra instancia burocrática inútil, mientras las necesidades de los indígenas permanecían insatisfechas (Nunez, 1994:16).

En la actualidad existen 56 lenguas nativas en México (Francis, 1991:51; Nunez, 1994:17; Curriculum Perspectives, 1995:8), con algunas variantes dialectales. Al respecto, el Artículo 4o. de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos (1997:4) dice a la letra:

"La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado."

Y el artículo 38 de la Ley de Educación que se refiere a la educación bilingüe establece que:

"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".

Así mismo, en el Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000 se menciona el compromiso singular con la población indígena y con la diversidad étnica y cultural del país que ha dado origen a la educación bilingüe y bicultural. Lo anterior, no necesariamente se ve cubierto en toda su extensión.

Si bien actualmente se imparte educación bilingüe en 54 lenguas, con cartillas para primer y segundo años, la política de lenguaje en México no apoya las lenguas de las etnias nacionales. Retomando lo que menciona Cifuentes a propósito de los estudios sobre las lenguas indígenas de fines del siglo diecinueve y principios del veinte "Éstas no son consideradas iguales al español, ya que no se les apoya política o legalmente para su mantenimiento como lenguas de trabajo, y sólo interesan en la medida que proporcionen información sobre el pasado" (1992:16 traducción de la autora).

En síntesis la educación bilingüe en México está dirigida a una minoría compuesta de muy diversas etnias cuyo rezago económico y social las sitúa en desventaja y desigualdad de oportunidades. El objetivo de este modelo de educación bilingüe, si bien en un principio se vale de la lengua materna para su alfabetización, es la asimilación a lo que se denomina la lengua y cultura nacionales.

Bilingüismo español - L2

Por otra parte, se denomina también educación bilingüe aquella que se imparte en una lengua extranjera -inglés, francés, japonés, etc. Su historia se remonta a la conquista cuando la educación se impartía en latín, o en alguna lengua vehículo -náhuatl- diferente a la lengua materna de los evangelizados, y se encuentra documentada en las crónicas de los evangelizadores. En 1830, Luis Napoleón Jaubert y M. Teissier fundaron un colegio francés que si bien no impartía las clases en este idioma, "ofrecía español, francés, inglés, álgebra, geometría, trigonometría, historia antigua y moderna, sagrada y profana, teneduría de libros, dibujo de planos y mapas y algo de música." (Staples, 1981:137). Sin embargo, en esta época la principal preocupación consistía en cómo ofrecer educación a la población, estando el erario público tan desprovisto a causa del reacomodo después de la emancipación y los cambios consiguientes, por lo cual la educación bilingüe de cualquier tipo significaba un lujo.

Más recientemente Joshua Fishman realiza una investigación a nivel mundial sobre el estatus de la educación bilingüe en el mundo. He aquí una reseña del panorama en México de la información recabada en ciento diez países durante 1972-73, sobre la educación bilingüe a nivel secundaria:

"México

En las grandes ciudades abundan las escuelas secundarias para la minoría de residentes y miembros de la colonia extranjera, las cuales sirven a una pequeña proporción de los estudiantes locales también. Sin embargo no se encuentra disponible ninguna forma de educación secundaria bilingüe para la gran mayoría de los jóvenes mexicanos, ni para ninguno de los cuatro millones y cuarto de indígenas que constituyen cerca del diez por ciento de la población total. Para estos últimos, de los cuales una pequeña proporción no conocen el español, la educación primaria bilingüe compensatoria está recibiendo de nuevo limitada atención, después de un siglo de cambios de una política oscilante entre el apoyo y el olvido a este respecto. La mayoría de los jóvenes mexicanos inevitablemente aprenden un poco de inglés (en gran medida de manera informal, de turistas o medios masivos de comunicación), pero no se proporciona instrucción en este idioma debido a sensibilidades históricas y políticas." (1976:64, traducción de la autora).

Comparación de políticas

¿Cuánto ha cambiado en poco más de veinte años la realidad de la instrucción primaria y secundaria en inglés, o en lenguas indígenas en México? Poco y mucho. Según declaraciones de la Profesora Ludka de Gortari, entonces Directora General de Educación Indígena de la SEP, en 1994 la población indígena representaba el diez por ciento de la población total del país. También mencionó que gracias a recientes políticas de iniciativas legislativas, se ha hecho un llamado para que los programas educativos se adapten a las características lingüísticas y culturales de los 56 grupos étnicos del país (Curriculum Perspectives, 1995:8). En 1990 se había elaborado cartillas de lecto-escritura en lengua indígena para 36 de las 56 mencionadas, pero sólo para el primer grado. Francis (1991:51), añade que la distribución de las mismas es limitada y que, si bien las

cartillas valoran significativamente las lenguas indígenas, éstas no satisfacen las necesidades de desarrollo de habilidades para la lectura independiente y la redacción.

Existen intentos de revalorización de las lenguas indígenas, como el caso del proyecto Corima en la zona Tarahumara del estado de Chihuahua. Éste está apoyado en un enfoque de orientación aditiva "híbrido entre un programa de transición y uno de mantenimiento" (Nunez, 1994:20 traducción de la autora) y consiste de un programa de inmersión parcial combinado con uno de doble dirección de enriquecimiento a través del contenido (two way content enriched). Pero, si bien el autor lo considera un exitoso programa de mantenimiento de las lenguas: Tarahumara, Tepehuano, Guarijio, y Pima, podemos hablar de que ésta es, hasta el momento, la excepción y no la regla. Por lo tanto en esta oscilación atención-olvido, mencionada por Fishman respecto a la educación bilingüe, nos encontramos en periodo de atención a lenguas indígenas en cuanto a la retórica oficial, más no de forma contundente en los hechos.

En otros países del continente como Bolivia y Perú, ambos con población indígena mayor al 60 por ciento y que reconocen el Quechua y el Español como lenguas oficiales, se han creado programas de cooperación horizontal para proporcionar instrucción a la población indígena que comparte cultura y tradiciones y sólo es separada por una frontera nacional. Perú ha proporcionado principalmente asesoría a Bolivia, pues gracias al Programa de Educación Bilingüe en Puno desarrolló en 10 años los materiales de grado 1 a 6 en Quechua y Aymará y otras lenguas amazónicas con la intención de convertir estas en lenguas polifuncionales y no sólo para comunicación informal. Además creó cuatro centros de capacitación para maestros y cuenta con una especialidad de educación bilingüe a nivel superior y un postgrado (López y D'Emilio, 1992). A decir de los autores, sin embargo este proyecto se encuentra aún en fase experimental y no ha alcanzado el grueso de la población indígena en ninguno de los dos países.

Volviendo a México, por lo que respecta a la educación bilingüe en lengua extranjera, a mediados de los 70s -primero en el Distrito Federal y luego en las ciudades polo del país- se empezaron a crear escuelas bilingües privadas conforme a los acuerdos publicados en el Diario Oficial de la Federación (DOF) de esta época. Algunas desde pre-primaria hasta preparatoria, pero la mayoría hasta secundaria solamente y con rangos de calidad que van de regular a excelente. Predominan las que imparten las

materias en inglés. Si bien existen escuelas para francés, alemán, italiano, etc., éstas representan un porcentaje mínimo comparativamente. La mayoría de los programas que se siguen en estas escuelas son, en cuanto a contenidos, los aprobados por la SEP.

El caso de "American School Foundation" es diferente, ya que su instalación en el país se remonta a hace más de 50 años y, aunque incorporado a la SEP hasta nivel medio -en el medio superior está incorporado, localmente a la UDEM (Keller comunicación personal)- su programa sigue los contenidos y libros del nivel equivalente en preparatoria en E.U.A. (high school), en inglés y la única materia que se cursa en español es, naturalmente, español. Aproximadamente el 5% de los estudiantes son de nacionalidad estadounidense o canadiense (Keller comunicación personal), y el resto son mexicanos. Por lo tanto estamos hablando en realidad de un programa general en inglés con la impartición de español como lengua extranjera, que resulta en bilingüismo pero tal vez no en biteracidad -al menos en español.

Además, tenemos el caso único del "Colegio Japonés", el cual con autorización expresa de la SEP ofrece programas que corresponden a sus equivalentes en Japón - desde pre-primaria hasta preparatoria (DOF Acuerdo 1974).

Así mismo, en enero 26 de 1983 se firmó el Acuerdo No. 91 (DOF, 1983) por el que se autoriza el Plan de Estudios del Bachillerato Internacional, el cual menciona los siguientes considerandos:

"Que la Oficina del Bachillerato Internacional es una organización no gubernamental que posee estatus consultivo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), e impulsa la adopción del Plan de Bachillerato Internacional, como opción curricular de reconocimiento múltiple entre los países que autoricen su aplicación;

Que para mejorar permanentemente los servicios educativos y elevar su nivel, es necesario buscar nuevas alternativas, que impulsen su evolución en función de las necesidades del desarrollo Nacional e Internacional".

En Monterrey la única institución que ofrece esta modalidad es el ITESM y sus últimas dos generaciones no rebasaron los 30 estudiantes cada una (Ing. Maqueo comunicación personal).

Los problemas de estos dos tipos de educación bilingüe son de alguna manera similares y disímolos a la vez. Mientras que la instrucción bilingüe en lengua nativa para los grupos étnicos no cuenta con una amplia escolarización formalizada a nivel universitario, pues sólo la Universidad Nacional Autónoma de México, la Dirección General de Educación Indígena de la SEP y el Instituto Nacional de Antropología e Historia ofrece preparación para los maestros bilingües L1 - español, contadas universidades estatales se diversan carreras para preparar a los maestros de lengua extranjera, principalmente en inglés.

Sin embargo, como bien apunta en su comentario Fishman, en México las mayorías no reciben instrucción en lengua diferente al español. Son las minorías a quienes está dirigida la educación bilingüe. El 10% correspondiente a la población indígena, con su respectiva carga de marginalidad geográfica, rezago económico, social y cultural -de acuerdo a la cultura dominante- y bajo nivel de rendimiento académico que recibe instrucción en su lengua materna, contrasta sobremanera con el perfil de la otra minoría que recibe educación bilingüe en lengua extranjera -asociada esta minoría a zonas urbanas-residenciales, prestigio social, estatus socioeconómico medio o alto, y que relaciona los logros académicos con movilidad social o beneficio económico. Los contrastes se observan también en el grado de rendimiento y escolaridad máxima de las dos minorías.

Por otra parte el curriculum oculto de la planeación de lengua, parece mostrar un desbalance en cuanto a la preparación que se ofrece a los maestros de los dos tipos de minorías arriba mencionados, lo cual nos habla de una limitante más para el bilingüismo L1 - español. Y si bien se da instrucción en los primeros 2 años de primaria en lengua nativa, ésta no se continúa en los años subsiguientes. Además, debido al uso limitado de las lenguas nativas, sobre todo en zonas urbanas -familia, miembros de la misma comunidad- éstas están en peligro de desaparecer aún más. Así mismo, la preparación que se ofrece a los maestros bilingües en lengua extranjera en la mayoría de los casos los capacita para trabajar como maestros de lengua extranjera y no de contenidos en lengua extranjera. Esto en el nivel de primaria, mas para los niveles de secundaria y sobre todo preparatoria no se ofrece una preparación sólida ni por parte de la SEP, ni de ninguna otra institución superior. Por lo cual en ambos se observa siempre una limitada oferta de personal docente capacitado, y en múltiples ocasiones se echa mano de maestros que dominan la materia, pero no la lengua, o viceversa.

Universidad Autónoma de Nuevo León
Capilla Alfonso Bibliotecaria

En síntesis podemos parafrasear a Fishman (1976:20) quien sintetizaba la situación de la educación bilingüe en U.S.A. de la siguiente manera: carencia de fondos suficientes; de personal capacitado; de experiencia evaluada; y de perspectiva sociohistórica; midiendo las necesidades de la instrucción bilingüe actual en México con la misma vara.

En síntesis podemos parafrasear a Fishman (1976:20) quien sintetizaba la situación de la educación bilingüe en U.S.A. de la siguiente manera: carencia de fondos suficientes; de personal capacitado; de experiencia evaluada; y de perspectiva sociohistórica; midiendo las necesidades de la instrucción bilingüe actual en México con la misma vara.

En síntesis podemos parafrasear a Fishman (1976:20) quien sintetizaba la situación de la educación bilingüe en U.S.A. de la siguiente manera: carencia de fondos suficientes; de personal capacitado; de experiencia evaluada; y de perspectiva sociohistórica; midiendo las necesidades de la instrucción bilingüe actual en México con la misma vara.

EL AMOR EN LOS TIEMPOS DEL CÓLERA (Reflexiones sobre un discurso amoroso)

Dr. Ivan Mendiola.
Psiquiatra Egresado de la U.A.N.L.
Psicoanalista de la Asociación Regiomontana
de Psicoanálisis

Llegó con tres heridas :
la del amor,
la de la muerte,
la de la vida.
Miguel Hernández

Estas líneas, más que un análisis, expresan la reflexión, envuelta de dudas y pasmo, que produjo la lectura alucinada de *El Amor en Los Tiempos Del Cólera*. Se trata -como el título lo ostenta- de una historia de amor llena de datos que muestran el profundo conocimiento que tiene Gabriel García Márquez del ser humano. El libro es una sinfonía, en el que una vez presentado el tema en las primeras páginas, éste, será lo que le dará cuerpo a la novela. Como la mejor de las sinfonías, tiene un inicio y un final que se unen, de tal manera, que el FIN de la página 473 expande su significado, es decir, deja que el lector continúe su propia novela. Lo que no tiene fin, es la cantidad de recursos literarios, poéticos y nuevamente, de la asombrosa conciencia que tiene de la vida, de los actos y mas que nada de los sentimientos humanos, de los que hace gala Gabriel García Márquez en este libro. El tema central es la historia de amor triangular -como todas las historias de amor- entre Florentino Ariza, Fermina Daza y Juvenal Urbino de la Calle. De la temprana adolescencia a la senectud. Y como todos los cuentos, el final será ... y vivieron felices el resto de sus días; lo que suena tan falso como la democracia, la justicia o la verdad. Antes de iniciar, quisiera advertir que las especulaciones tienen este mismo rasero y solo son responsabilidad mía. Relato aquí los sentimientos e ideas que el libro *El Amor en Los Tiempos Del Cólera* despertó en mí.

Cuando por primera vez leí el título del libro, tuve un lapsus visual, leí "*El Amor en Los Tiempos De Cólera*". No me sorprendió, cotociendo las excentricidades del autor por un lado y la cólera como otra de las caras del amor, por el otro, lo tuve como algo de lo mas razonable. Es mas, hoy día, pienso que no hubiese estado mal un título así. Pero mi equivocación no fue un simple lapsus lecturis, pues todo el libro está plagado de nombres que dicen más que lo que tienen escrito. Para esto, empezaré por el título, pues en diferentes partes del libro el autor invita a