



INFORME BILINGÜISMO

AREA EDUCACIÓN

<https://www.facebook.com/IUEducacion>

@IUEducacion

Contenido

Introducción.....	2
Ni aprendemos inglés ni aprendemos <i>science</i>	3
Segregación explícita	4
El coste del bilingüismo.....	5
El negocio del bilingüismo	6
Colonialismo mental	7
Otra educación bilingüe es posible	8

Introducción

El bilingüismo está de moda. Y nadie se atreve a cuestionarlo. Una cosa es saber hablar, leer y escribir en otro idioma y otra muy diferente es el modelo de bilingüismo que se está implantando en colegios e institutos en todo el Estado.

El “programa bilingüe” es un “sub-currículo escolar” que, en esencia, pretende reforzar el aprendizaje de una lengua extranjera (de forma mayoritaria, el inglés) mediante la impartición de diversas materias en esa lengua extranjera. Comenzó a desarrollarse en el 2005 en la Comunidad de Madrid y se ha extendido por todo el Estado, concentrando cada vez más recursos económicos para desarrollarlo, que se detraen de otros programas educativos, como del de compensación de desigualdades.

Para ser centro bilingüe hay que dar ciertas horas lectivas en el idioma escogido, que habitualmente suele ser en inglés. En Infantil y 1º ciclo de Primaria se hace un primer acercamiento a la lengua extranjera con una hora y media y dos horas semanales de clase respectivamente, impartidas por el profesorado de la lengua extranjera coordinado siempre con el tutor o la tutora del curso. A partir de 3º de Primaria un mínimo del 30% y un máximo del 50% del currículo del alumnado se imparte en la lengua extranjera, concretamente en el Área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural y otra área más. A partir de 5º de Primaria se puede implantar la enseñanza de una segunda Lengua Extranjera con una carga horaria de dos horas semanales.

En ESO se imparten cuatro horas semanales (cinco en 4º ESO) en la lengua extranjera y, al menos, en dos materias, procurando que ocupen como mínimo un 30% del currículo. Para la segunda lengua extranjera la carga lectiva es de tres horas semanales para todos los cursos. Las asignaturas para ser centro “bilingüe” son: educación física, educación artística (que se divide en plástica y música), ciencias sociales y ciencia naturales.

Ni aprendemos inglés ni aprendemos *science*

Tras muchos cursos académicos de implantación en Madrid o Murcia, por ejemplo, las Administraciones Educativas no ha accedido a la petición de evaluar el programa, formulada reiteradamente por la comunidad educativa e incluso el Consejo Escolar, aunque declaren que es necesario hacerlo.

Sin embargo, las investigaciones y estudios realizados sobre el bilingüismo escolar concluyen de forma contundente que *“hay un efecto negativo claro, cuantitativamente sustancial, sobre el aprendizaje de la asignatura enseñada en inglés”* (Anghel & otros, 2012; Carro & otros, 2016). Es decir, aprenden menos cuando la asignatura es en inglés. Es más, los objetivos vinculados a Conocimiento del Medio empeoran sustancialmente después de trabajar en esta materia 6 años usando el inglés como lengua vehicular.

Además de que tiene posibles efectos colaterales. El vocabulario de ciertas materias, que se explican en inglés, y la expresión escrita y oral en castellano, se están viendo afectadas y pueden empobrecerse. De esta forma, el castellano puede ir pasando cada vez más de ser una lengua de cultura y de ciencia, a verse reducida a una lengua recluida a los ámbitos coloquiales: familia, amigos y relaciones personales.

Buena parte del profesorado está planteando que *“el bilingüismo que se está implantando en el actual sistema educativo resulta destructivo para las asignaturas impartidas en inglés, que son sacrificadas en aras del aprendizaje del idioma, con una creciente dificultad en el alumnado a la hora de comprender los conceptos específicos de cada disciplina”* (Alonso Somarriba, 2012). Los libros de texto de las materias en inglés lo único que hacen es reducir los contenidos y abordar las asignaturas, ya desde primaria, dando por supuesto que el alumnado que los utiliza nació siendo bilingüe o en un mundo angloparlante. Es decir, mientras en la asignatura de inglés en primaria trabajan el verbo to be, en *Science* estudian la fotosíntesis en inglés.

Las familias describen la práctica concreta que cuestionan. Relatan que *“no se trata de aprender ni mucho menos de razonar. Se hacen exámenes tipo test. Con muchos dibujos. Y a ser posible que del dibujo – por ejemplo, de una planta – salgan flechas de diversas partes en diversas direcciones y, preferiblemente, con una pequeña pista... En definitiva, no se adquieren conocimientos, basta con que el alumno ejercite la memoria y se aprenda todas las partes de una planta para dar por finiquitado el aburrido tema de la fotosíntesis y el mundo vegetal”* (De la Nuez, 2105; Roda, 2013).



Como dice Abella (2015), no está claro que la mejor forma de aprender una lengua extranjera sea usarla como lengua vehicular al enseñar Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza o Historia de España. La capacidad -aunque solo sea léxica- del comunicador está limitada, la comprensión del oyente está limitada, la interacción está limitada. El aprendizaje intencional de las lenguas no es igual que su adquisición natural en entornos efectivamente bilingües. Incluso pueden convertirse los programas, en muchos casos, en una manera involuntaria de dar por buenos para los oyentes ciertos vicios fonéticos del “spanglish”.

Segregación explícita

Por lo tanto, esta enseñanza del inglés no parece haber demostrado ser especialmente efectiva en el desarrollo de las capacidades comunicativas en inglés, la lengua que monopoliza los programas, y se ha convertido posiblemente en un lastre en cierta medida para los objetivos de otras materias. Pero, lo más grave, es que se está configurando como un elemento de segregación social en las aulas.

En los institutos con programas y secciones bilingües se agrupa al alumnado según demuestren o no el dominio del idioma. En el grupo no bilingüe se concentran precisamente los que más dificultades tienen y arrastran. Produciéndose el denominado efecto Mateo: a quien tiene más se le dará, y al que no tiene, incluso aquello que tiene, se le quitará. Qué pensaríamos si se hiciese lo mismo con las matemáticas, en el supuesto de que alguien diseñara algo parecido a institutos científico-matemáticos, o con las habilidades deportivas, etc., donde agrupáramos al alumnado en función de sus capacidades matemáticas o deportivas, en la educación común y obligatoria. Esto se contradice abiertamente con el diseño general de lo que debe ser una educación basada en la equidad y la inclusividad en la educación obligatoria (Sánchez Ludeña, 2013).

Las investigaciones (Anghel & otros, 2012; Carro & otros, 2016) están mostrando que en las aulas bilingües ha aumentado el porcentaje de alumnado de familias con estudios universitarios (del 33% al 39%), el número de alumnado con familias de ocupaciones profesionales (24% al 29%); mientras que disminuyó el porcentaje de alumnado inmigrante (del 19% al 13%), en particular los de origen latino (que pasaron del 10% al 6%) y el de alumnado con necesidades educativas (del 11% al 6%).

Se está así segregando grupos en función de los factores socioeconómicos. Además, muestran que cuando en la familia no hay un nivel de formación que permita compensar el déficit educativo, los resultados retroceden sustancialmente llegando a un descenso cercano al 20% para el nivel de estudios primarios. Aquel alumnado procedente de contextos sociales con menor capital cultural, asociados en general a entornos socioeconómicos más desfavorables, están empeorando en las materias no lingüísticas de los programas (Carro & otros, 2016).

A esto hay que añadir que la mayor parte de las familias “asocian” que una consecuencia de matricular a sus hijos e hijas en un programa bilingüe es la necesidad de un apoyo externo, bien sea en el propio entorno familiar, bien en academias o clases particulares. Apoyo que las familias de contextos sociales más desfavorecidos no disponen o no pueden permitírselo.

Cada vez más “se elige estar dentro para no estar fuera” (Abella, 2015), dado el riesgo que entraña quedar fuera de ellos, pues fuera quedan quienes son excluidos de las posibles ventajas competitivas que supuestamente conllevan en el futuro mercado laboral. La propaganda institucional alimenta también el pretendido prestigio social del “bilingüismo” y ya hay quien presume de la categoría bilingüe del colegio de su prole.

De hecho, algunos colegios situados en “zonas periféricas o deprimidas”, incluso que no querían inicialmente, se han visto forzados a entrar en esta dinámica competitiva, acreditándose como colegio bilingüe precisamente para que no convertirse en guetos,

“*intentando atraer alumnado de un nivel socioeconómico y cultural más elevado*” ya que tienen un alto porcentaje de alumnado de minorías o con dificultades de aprendizaje, con la finalidad de conseguir que el barrio o zona se reparta el alumnado de forma más equitativa.

Lo cierto es que parece que el propósito de la derecha conservadora y de los sectores neoliberales está siendo utilizar el inglés como un elemento discriminatorio y de ventaja comparativa para las clases sociales más altas. Generando segregaciones y guetos que pueden convertir la educación en un riesgo para una parte del alumnado, en vez de ser una oportunidad para todos y todas. Además de intentar utilizarlo también políticamente como arma arrojadiza contra los idiomas propios en determinadas comunidades autónomas.

Como analiza Rendueles (2016) “*seguramente la herramienta de discriminación social más ambiciosa que se ha ideado en España es el programa de bilingüismo de la Comunidad de Madrid (CAM), una auténtica pesadilla elitista. En la actualidad, la mayor parte de los colegios de educación primaria madrileños son bilingües –hay distritos enteros donde no hay ni un solo colegio no bilingüe– y los que no lo son sufren fortísimas presiones de la administración para que entren al redil. Hay que estar muy alienado por la anglofilia para no percibir que el programa bilingüe de la CAM es un delirio pedagógico sin parangón en ningún lugar del mundo, que ha convertido los centros educativos en academias de idiomas donde una parte significativa de las materias son imposibles de impartir porque alumnos y profesores no comparten las herramientas comunicativas mínimas. Es algo tan sencillo como que los profesores de primaria dan clase de ciencias naturales, historia o ciencias sociales en inglés (y sólo en inglés) a niños de 6, 7 u 8 años que... no hablan inglés.*”

El coste del bilingüismo

Se ha generado una mentalidad colectiva, consecuencia en buena parte de la presión de los medios y de los discursos políticos, donde “bilingüismo” se ha asimilado con elemento de “excelencia” en los centros educativos. En un contexto laboral precario, donde la emigración laboral para las clases trabajadoras se convierte en una alternativa cada vez más asumida socialmente, el inglés se ha convertido también en una demanda social pues se valora como una posible necesidad en el futuro laboral para las jóvenes generaciones de precariado. Y buena parte de la comunidad educativa, tanto familias como centros educativos, han emprendido una loca carrera por ser y estar en centros educativos bilingües que se han implantado como las setas en primavera. Pues un centro corre el riesgo de vaciarse si no opta por ello y hay otros centros en sus proximidades que sí ofrecen esta opción (Sánchez Ludeña, 2013).

Dada la extensión exponencial de la implantación del bilingüismo en los centros educativos, y que excepto Matemáticas y Lengua Castellana y Literatura, prácticamente cualquier área puede impartirse en inglés, el profesorado se ha vuelto “loco” tratando de titularse en el nivel requerido de inglés. Se juegan acceso y plazas en los concursos de traslados, oportunidades de empleo interino, reducciones horarias, ofertas formativas, viajes, acreditaciones y, en algunas Comunidades, complementos salariales. A medida que el proyecto va creciendo, el profesorado no habilitado en inglés comienza a verse desplazado, a pesar de lo competentes que sean como docentes. Y podemos

encontrarnos con que una magnífica profesora de historia o de biología sea reemplazada por un docente inexperto que, no obstante, dispone de un nivel C1 de inglés.

Se crearon así inicialmente programas de formación inicial y permanente, cursos intensivos, estancias en el extranjero. Pero los recursos para formar a docentes han ido descendiendo desde que se puso en marcha el programa, excepto en la inversión en profusión de carteles, propaganda y publicidad. Desde que comenzaron los recortes educativos, la habilitación se la costea cada profesor. Pero, como han apuntado diferentes expertos (Santamaria Barnola, 2015), el esfuerzo de los docentes no los ha convertido en su mayoría en bilingües y su nivel por tanto pueda que no sea suficiente para enseñar la Historia de España o la Biología en inglés.

Moreno (2014) se pregunta ¿acaso va a mejorar el nivel académico porque todos los profesores hablen mejor inglés? ¿Va a mejorar por ello la calidad del sistema educativo y se va a reducir el fracaso escolar? El inglés no tiene por qué ser un elemento selectivo, al mismo nivel que la capacidad científica y didáctica, para la idoneidad docente. Se pregunta ¿por qué va a tener que hacer un examen de inglés selectivo y discriminatorio un aspirante a profesor de lengua castellana, física, matemáticas o geografía?

El programa ha producido efectos negativos también sobre las relaciones laborales y la composición de las plantillas en los centros. Porque se implantaron los profesores y las profesoras nativas, a quienes se les pedía la misma titulación que a los funcionarios pero que entraban sin oposición, es decir, sin acreditar capacidad docente y méritos suficientes en un concurso en igualdad. Que en muchos casos tenían escaso dominio del idioma castellano y se veían incapaces de relacionarse y trabajar conjuntamente con el resto del profesorado y las familias.

El negocio del bilingüismo

En paralelo, a la implantación del bilingüismo, se ha desarrollado el gran negocio de la evaluación del inglés a través de exámenes por empresas externas (Santamaria Barnola, 2015). Dado que se ha establecido que el alumnado de 2º, 4º y 6º de Primaria, y de 2º y 4º de ESO se tenía que examinar externamente para comprobar su nivel de inglés. Unas pruebas que, en vez de asignar a las Escuelas Oficiales de Idiomas, se encargaron a corporaciones autónomas asociadas a universidades inglesas y que cobran por cada examen entre 40 y 100 euros. Dado que han pasado más de 200.000 alumnos y alumnas solo en Madrid en diez años, imaginemos el negocio que pagamos la ciudadanía, para acreditar el nivel de bilingüismo.

Estos exámenes, que son innecesarios por su nula repercusión en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, además no se ajustan al currículo del curso, y aunque según la norma solo la prueba de 6º de Primaria es obligatoria para el alumnado que quiera continuar sus estudios en la sección bilingüe de un instituto, en todos los centros se desarrolla cada año un intenso proceso de preparación específica y de selección del alumnado que cada colegio habrá de presentar a esos exámenes externos, pues la Administración educativa reclama una justificación minuciosa de quienes no se presentan.

Colonialismo mental

Finalmente, lo último que procede aclarar es que el término “bilingüe” es, cuando menos, engañoso. Porque sólo se refiere a determinados idiomas, “del norte”, generalmente el inglés. En todo caso francés y alemán, aunque últimamente algunos centros han introducido el chino. Esto refleja no solo una cierta mentalidad colonial, sino que asume que la finalidad primordial de la educación obligatoria se debe orientar a su inserción en el futuro mercado laboral, como plantea en su preámbulo la LOMCE.

“Para que la invasión cultural triunfe, es esencial que los invadidos se convengan de su inferioridad intrínseca... Cuanto más se acentúe la invasión y los invadidos se alienen del espíritu de su propia cultura y de sí mismos, más querrán éstos ser como los invasores: caminar como ellos, hablar como ellos” (Freire, 1985).

Ninguna administración educativa ni centro considera implantar un programa bilingüe en wólof (la lengua del alumnado que proviene de Senegal y Gambia), en árabe o amazigh (los idiomas del alumnado marroquí), o rumano, que hablan tantos chicos y chicas de nuestros colegios que provienen de Rumanía, con quienes el alumnado de primaria y secundaria sí que tienen que convivir en sus centros. No veremos en la inmensa mayoría de los centros educativos prácticamente ningún compañero inglés, francés o alemán. Pero los niños y niñas deben aprender cuanto antes esos idiomas. Con vistas a tener mayores ventajas competitivas en el futuro mercado laboral. No de cara a las finalidades educativas que aparecen plasmadas en los proyectos educativos, donde se habla de convivencia, desarrollo personal, aprender a ser ciudadanos y ciudadanas, conocer y entender la realidad que le rodea, etc.

“Igual que las políticas coloniales del pasado, la ideología neoliberal, con la globalización como su símbolo, continúa para promocionar políticas lingüísticas que lanzan al inglés como una ‘súper’ lengua que no sólo es inofensiva, sino que además debería ser adquirida por todas las sociedades que aspiran a la competitividad en el orden económico del mundo globalizado. Como consecuencia, muchos países, incluidas muchas naciones desarrolladas, promocionan con entusiasmo una campaña de enseñanza del inglés sin problemas, en la que los ciudadanos que optan por no aprender inglés se convierten en los responsables de su falta de avance. Dicho de otra manera, hoy en día, el inglés está relacionado con el éxito hasta tal punto que la adquisición del inglés se considera necesaria para reunir los requisitos de nuestra siempre más compleja sociedad tecnológica” (Macedo, Dendrinos y Gounari, 2005, 24).

Las investigaciones coinciden en que el conocimiento de “esos” segundos idiomas, “es ampliamente reconocido como esencial para que los trabajadores tengan éxito en un mundo de negocios cada vez más interconectado y para el desarrollo en el comercio internacional de un país” (Ginsburgh & Prieto-Rodríguez, 2011; Fidrmuc & Fidrmuc, 2009). La pregunta es si ésta es o debe ser la finalidad de la educación obligatoria para la clase trabajadora. Porque parece que más bien se orienta para un determinado modelo de negocio internacional destinado a determinadas élites. En todo caso, también sería necesario el inglés en un modelo de desarrollo de un país basado en el turismo y la emigración, afianzando un precariado en constante rotación por puestos de trabajo temporales, precarios y mal pagados.

La iniciativa privada en todo el mundo hace tiempo que se fijó en este modelo, especialmente aquellas que atienden a las élites, ofreciendo educación bilingüe a su alumnado (Banfi & Day, 2004; Ordoñez, 2004). Probablemente esta asociación con las escuelas de élite ha movido a algunas administraciones educativas de diferentes comunidades autónomas en nuestro Estado a convertir en la “panacea de futuro” y el elemento central de impulso la extensión como una plaga de la educación bilingüe en inglés en los centros educativos. Esta colonización mental, sin estudios en profundidad que valoren sus efectos, se ha extendido como una plaga en el panorama nacional, de tal forma que los grandes partidos políticos, tanto de carácter conservador como socialdemócrata, incluyeron la promesa de extenderla a todo el territorio en sus programas de 2011. Y los nuevos partidos surgidos posteriormente, de corte neoliberal, lo han convertido también en promesa estrella en sus programas educativos.

La implantación masiva del bilingüismo y el ritmo tan elevado al que se está haciendo está obligando a encontrar docentes preparados donde no los hay, está añadiendo todavía más dificultades al alumnado que ya las tenía, está vaciando ciertas materias de contenido al tiempo que desplaza o expulsa a otras materias de los horarios, está creando distintas categorías de alumnado y profesorado, está suponiendo un gasto considerable que podría emplearse en otras partidas y, en definitiva, está primando una habilidad sobre otras que son tanto o más necesarias que ella (Sánchez Ludeña, 2013).

Otra educación bilingüe es posible

El hecho de que el nivel de manejo en una lengua extranjera en el Estado español sea muy bajo comparativamente con otros países, no tiene por qué implicar que la solución pase por incrementar su aplicación en el currículo usándolo como lengua vehicular desde edades tempranas. No podemos convertir el inglés en el eje sobre el que gira el resto del aprendizaje.

En Europa, aunque hay enseñanza bilingüe, no es el modelo general, sino que está orientada hacia la integración de alumnado inmigrante o bien destinada a comunidades que ya son bilingües al llegar a la escuela, los que viven en zonas fronterizas con otro país. Y en el caso concreto de Finlandia, que sí tiene una red de escuelas bilingües, las circunstancias del país y la preparación del profesorado son muy diferentes de las nuestras (Sánchez Ludeña, 2013).

Es necesario un debate serio y con participación de toda la comunidad escolar, partiendo del hecho demostrado de que la alternativa evidente es la inmersión, largas estancias en otros países, bibliotecas bilingües en los centros educativos, intercambios de estudiantes, etc. El aprendizaje de idiomas necesita ayudar al alumnado para pensar en la lengua adquirida como si fuera la nativa. Para conseguir esto hacen falta recursos en forma de becas y dotaciones a los centros.

No se trata de cuestionar la importancia de una mayor capacidad de comunicación con personas de otros países (no solo con ingleses), sino de abordar esa comunicación desde otro enfoque, más global, más integrador, que no tenga tantos efectos negativos, segregadores y colonizadores en el desarrollo educativo.

Bibliografía

- ANGHEL, B. CABRALES, A. & CARRO, JM. (2013). *Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: El impacto más allá del aprendizaje del idioma extranjero*. [Recuperado de <http://documentos.fedea.net/pubs/dt/2013/dt-2013-08.pdf> el 29/11/2016]
- ABELLA CACHERO, P. (2015). El fracaso de la enseñanza bilingüe. *Atlántica, Revista asturiana de información y pensamiento*, 35. [Recuperado de <https://goo.gl/XZuufh> el 17/11/2016]
- ALONSO SOMARRIBA, L. (2012). La enseñanza bilingüe. *El País*, 10 de marzo. [Recuperado de <https://goo.gl/GB5GYg> el 28/11/2016]
- BANFI, C. & RAYMOND, D. (2004). The Evolution of Bilingual Schools in Argentina. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 398-411.
- CARRO, JM. CABRALES, A. & ANGHEL, B. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: the impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, (54), 2, 1202-1223. DOI:10.1111/ecin.12305.
- DE LA NUEZ, S. (2015). *El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid*. [Recuperado de <https://goo.gl/5V8Mk9> el 12/11/2016]
- FIDRMUC, J. & FIDRMUC, J. (2009). *Foreign Languages and Trade: What are you sinking about?* [Recuperado de <https://goo.gl/Ap4wyl> el 06/12/2016]
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- GINSBURGH, V. A. & PRIETO-RODRIGUEZ, J. (2011). Returns to Foreign Languages of Native Workers in the EU. *Industrial & Labor Relations Review*. 64, 599-618.
- MACEDO, D. DENDRINOS, B. & GOUNARI, P. (2005). *Lengua, ideología y poder. La hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó.
- ORDÓÑEZ, C. L. (2004). EFL and Native Spanish in Elite Bilingual Schools in Colombia: A First Look at Bilingual Adolescent Frog Stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7, 449-474.
- RENDUELES, C. (2016). La antinomia educativa española. Los desafíos de la educación más allá de la ideología formativa. *La maleta de Port Bou*, 16. [Recuperado de <https://goo.gl/61xwvu> el 07/12/2016]
- RODA, R. (2013). *¿Qué bilingüismo estamos dando?* [Recuperado de <https://goo.gl/f0Oy5V> el 07/12/2016]
- SÁNCHEZ LUDEÑA, E. (2013). Bilingüismo. *Otras Políticas. Reflexiones sobre el modelo político y social y las posibles alternativas*. [Recuperado de <https://goo.gl/kdIHUh> el 01/12/2016]
- SANTAMARIA BARNOLA, A. (2015). El bilingüismo y el negocio del inglés. *El País*, 2 de junio. [Recuperado de <https://goo.gl/YmOUFD> el 04/12/2016]

Área de Educación de Izquierda Unida

2017