

La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria

Cristina Roncero Mateos¹

Resumen

En este trabajo se expone cómo el Programa Bilingüe que está implantando la Comunidad de Madrid contribuye a un crear modelo segregador que se materializa en distintas prácticas y discursos dentro de un centro de Secundaria. En este centro se acaba de empezar a implementar por primera vez el programa bilingüe desde Primero de la ESO. Aunque la breve existencia de esta estructura no impide que ya se estén observando numerosas dinámicas que afectan de manera directa a la inclusión del alumnado. Lo que se explicita a continuación son las conductas y discursos que he podido recoger y compartir a lo largo de los meses que he permanecido en el centro, para después analizar cómo pueden estar afectando estás en la idea de inclusión.

Palabras clave: inclusión, capital cultural, identidad etnolingüística

1. Introducción

¿Cuál es la verdadera utilidad del bilingüismo en las escuelas?, ¿la priorización del inglés en la escuela frente a otras formas de saber afecta igual a todos y todas?, ¿de qué manera puede estar afectando a las identidades de los estudiantes?

La enseñanza de una segunda lengua en las escuelas se ha instaurado como si se tratase de una elección neutral y técnica, alejada de relaciones culturales y sociopolíticas. Parece que ésta simplemente fomenta la adecuación y el acceso a un mercado y carece de una

¹ Graduada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, con Máster en Psicología de la Educación y con Máster en Orientación Escolar. Email: crisronceromateos@gmail.com

posición ideológica (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2005). Estas ideas, indudablemente, benefician una exportación de una cultura y conocimiento determinados, y no permiten ser conscientes de las repercusiones que puede desencadenar en las relaciones de poder, favoreciendo los mecanismos de reproducción social. Lo cual no quiere decir que la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de esta misma sea algo que debemos rechazar socialmente, es indudable el beneficio tanto cultural como cognitivo que puede aportar, sino que debemos señalar que la introducción de las lenguas en el currículum, no pueden analizarse de forma aislada, sino que deben contextualizarse en un momento sociopolítico concreto.

Siendo así, la adquisición de una segunda lengua puede pasar a jugar un papel fundamental en la reproducción de desigualdades. Bourdieu (1991) argumenta que el lenguaje puede entenderse como el producto de la relación entre un *habitus* lingüístico (un conjunto de predisposiciones) y un mercado lingüístico. Las unidades lingüísticas se dan en contextos o en mercados y siempre implican una valoración socializada del estado de mercado del hablante como de las expectativas del mercado. Si seguimos con otro concepto de Bourdieu (1991), como es el de *capital cultural*, podemos analizar cómo, en España, cada vez es más evidente que el dominio del inglés como lengua, otorga a una persona una posición de mayor status social, sustentado bajo una lógica de mercado capitalista y globalizado, cuya lengua hegemónica es el inglés. Esto podría explicar por qué muchas de las familias españolas consideran primordial la enseñanza del inglés a la hora de seleccionar una escuela, valorando que ésta tenga un peso muy grande en el currículum escolar. Sus hijos e hijas podrán hacer frente a la competitividad de mercado y sobresalir frente a los demás si pueden apropiarse del manejo de esta lengua.

Podemos ver de ésta manera cómo la enseñanza del inglés y la imposición de éste a través de unos mecanismos sostenidos por un sistema económico, perpetúa una forma de colonialismo más sutil que otras formas legitimadoras de esta opresión (Macedo, Dendrinós y Gounari, 2005). Además, cuando este pensamiento ya está extendido en un país o contexto, vemos cómo el hecho de acceder a su poder simbólico genera fuertes tensiones en el sistema escolar y la elección de los centros por parte de las familias. De esta forma, los hijos e hijas de familias con mayor nivel sociocultural tienen más posibilidades de alcanzar los estándares lingüísticos deseados socialmente (Bourdieu y Thomson, 1991).

En la Comunidad de Madrid estamos viviendo en estos últimos siete años un cambio estructural en la implementación de la educación bilingüe en los centros escolares. Sin embargo, tras este cambio tan significativo, prácticamente no se han analizado las posibles consecuencias, al menos en el espacio público y mediático, a no ser que sea para defender y alabar las ventajas de este sistema en el rendimiento y la adquisición del inglés en comparación con el fracaso de la enseñanza del inglés antes de implantar el Programa de Colegios Bilingües (I Fase de la Evaluación Bilingüe de la Comunidad de Madrid, 2016). Aunque en este momento se están empezando a alzar voces discordantes por parte de colegios y familias, en contra de un sistema que está provocando una segregación y exclusión del alumnado de familias con niveles socioculturales más bajos. Esto es debido a que los alumnos deben pasar una prueba de inglés en secundaria para poder acceder al programa bilingüe y además, la oferta pública de centros no bilingües está siendo coartada y no existe una libre elección real por parte del claustro y el equipo directivo para decidir sobre su proyecto educativo (Prieto y Villamor, 2012).

El Consejo de Gobierno aprobó la selección de los nuevos colegios e institutos que integrarán, a partir de septiembre de 2017, una amplia red de 515 centros públicos bilingües conformada por 365 colegios y 150 institutos. (Comunidad de Madrid, 2017).

Aunque inicialmente era el centro el que podía elegir sobre la ejecución y puesta en marcha del programa bilingüe, la administración recoge como normativa que los centros de nueva construcción públicos cumplan estas características. Así viene recogido en la Comunidad de Madrid por el Decreto 12/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid; DECRETO 13/2011, de 24 de marzo, del Consejo de Gobierno, de autonomía de los planes de estudio de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid; Orden 2774/2011, de 11 de julio, de la Consejería de Educación y Empleo, por la que se desarrollan los Decretos de Autonomía de los Planes de Estudio en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria y se regula su implantación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid (Prieto y Villamor, 2012).

La implementación de estas políticas tiene efectos significativos en el sistema educativo, como resultado se está generando una competitividad entre los centros. Como se recogen en las entrevistas a directores y directoras de centros públicos (Gutiérrez y Pedrosa, 2010), estos utilizan el programa bilingüe como una forma de atraer al alumnado, esto es

debido tres factores: la asignación de recursos por parte de la Comunidad de Madrid, aumento en la matrícula y por el tipo de alumnado que atrae. Por lo que en muchos casos esto no es debido a un criterio de mejora pedagógica por parte del centro sino que se ha visto presionado a acceder al programa para no perder alumnado. En gran medida, esto es debido a que las familias consideran que si sus hijos e hijas no aprenden inglés estarán en inferioridad de condiciones a la hora de acceder al mercado laboral.

Estas denuncias pasan por remarcar que el sistema de educación bilingüe que se ha implementado por parte del Gobierno en la Comunidad de Madrid está favoreciendo que en los centros públicos se segregue a su alumnado (Prieto y Villamor, 2012). Los alumnos con mayor éxito académico son agrupados bajo la excusa del bilingüismo, separándoles así de los alumnos que obtienen peores resultados académicos. Lo que hace que se refuerce aún más esta segregación, ya no solo por el inglés, sino por la estigmatización negativa que obtiene este segundo agrupamiento que proyecta una imagen de rechazo social. Este entramado permite que esto se perpetúe a todas las etapas educativas.

Volviendo a la idea de que esta expansión de la lengua inglesa no está exenta de un componente ideológico, no sólo vemos cómo es el resultado de un sistema neoliberal en el que la lógica de mercado impone su adquisición como capital cultural, promoviendo su enseñanza en el currículo a nivel global, sino que debemos desentramar cómo favorece distintas dinámicas de segregación dentro del aula.

2. Madrid, “Comunidad Bilingüe”

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Colegios Bilingües en el curso 2004/2005. Este proyecto, que se implantó inicialmente en 26 colegios públicos (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2010). Actualmente esta cifra no ha parado de incrementarse hasta llegar a un total de 515 centros públicos, como ya se ha señalado.

La normativa de la CM para llevar a cabo este programa ha ido avanzando a medida que se ha ido implantando como consecuencia de la experiencia. El número de horas de enseñanza en inglés ha aumentado de tres a cinco horas y se requiere que las enseñanzas se realicen al menos en un 30% de las horas en inglés, por lo que en la actualidad se imparten clases diarias de Inglés, Lengua Castellana y Matemáticas y salvo la Lengua Castellana y las Matemáticas, el resto de las asignaturas pueden impartirse en inglés. De esta manera los

alumnos reciben al menos un tercio de las clases en lengua inglesa, aunque puede llegar al 50% (Gutiérrez y Pedrosa, 2010).

Tal y como se recoge en la normativa, en los institutos de Secundaria encontramos dos modalidades en el curso que se va a impartir el sistema bilingüe: la de Programa y la de Sección.

En la modalidad Programa Bilingüe los alumnos recibirán 5 horas semanales de lengua inglesa, además se pondrá impartir en inglés alguna otra asignatura dependiendo de la competencia del personal docente y la disponibilidad, también podrán impartirse en inglés las horas de tutoría. Todos estos Institutos serán dotados con dos Auxiliares de Conversación de lengua inglesa en el curso en el que inicien el Programa Bilingüe.

La Sección Bilingüe acogerá a los alumnos procedentes de centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Programa de Colegios Bilingües posean el nivel de inglés que la ORDEN establece. De esta forma, los alumnos reciban en primero, segundo y tercer curso de la ESO 5 horas semanales de Inglés avanzado. Además, impartirán en inglés las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Ciencias de la Naturaleza. En tercero se ofertará, al menos, Biología y Geología en inglés. En cuarto los centros asegurarán la oferta en inglés de otra asignatura que será impartida en inglés. Las tutorías serán impartidas también en inglés. En consecuencia, entre un 30 % y un 50 % del currículo será impartido en inglés (Gutiérrez y Pedrosa, 2010).

En este curso 2016/2017 el I.E.S en el que he participado en el Departamento de Orientación se incorpora al programa. Solo participan las clases de 1º de la ESO para que su realización se produzca a lo largo de toda la etapa. El centro en cuestión, es un centro público dependiente de la Consejería de Educación de Madrid que se encuentra ubicado en Coslada, a una distancia aproximada de 17 Km. de Madrid, en la zona geográfica denominada “Corredor del Henares”, al Este del área metropolitana madrileña. Se sitúa en una barriada de dicha localidad que linda con zonas industriales y residenciales de cierta antigüedad.

El instituto, por lo tanto, establece dos cursos (1ºA, 1ºD) que participan en la Sección Bilingüe y otros dos cursos (1ºB, 1ºC) en la modalidad Programa Bilingüe. Lo que coloquialmente en el instituto se maneja como “los de bilingüe” y los de “programa”, como vemos en este último no se hace alusión a su carácter bilingüe como lo plantea la Comunidad de Madrid, ya que las horas de inglés son muy parecidas a las establecidas antes de la puesta

en marcha de este sistema, con la diferencia de la dotación de dos auxiliares de inglés y la posibilidad de extenderlo a alguna otra materia si el centro quisiera.

En el grupo de Sección se encuentran chicos y chicas que provienen de colegios bilingües en su mayoría, muchos de ellos de la zona de Las Rozas, con un nivel socioeconómico alto. En el grupo de Programa se encuentran sobre todo alumnos que provienen de colegios próximos a la zona que no son bilingües, además de varios alumnos diagnosticados con Trastornos del Espectro Autista, ya que el centro es preferente. También se van incorporando alumnos del aula de enlace en su mayoría de origen rumano. No se contempla la posibilidad de que estos alumnos puedan acceder al grupo de Sección ya que difícilmente pueden haber tenido la oportunidad de participar en un colegio bilingüe lo cual es uno de los requisitos.

Esta distribución nos ofrece una ilustración muy gráfica de la segregación que se está produciendo en las aulas bajo este sistema de enseñanza español-bilingüe, que como podemos interpretar, se ve legitimada a través de una serie de prácticas y discursos de los todos los agentes educativos del centro.

3. Dinámicas, discursos y creación de identidades en torno al bilingüismo

Cuando llego al centro enseguida sale el tema del bilingüismo entre las preocupaciones de las personas que componen el equipo de orientación, en concreto entre el orientador y la integradora social. Me comentan que eran conscientes de la división que podía generar el romper la heterogeneidad de esa forma en las aulas. Propusieron crear alguna medida integradora entre los cursos y para ello cuadraron dos horas en las que se iba a trabajar la asignatura de biología a la vez entre los distintos primeros (uno de sección y otro de programa). Estos iban a realizar una vez a la semana un proyecto de biología que debían abordar tanto en inglés como en castellano: leer la información, escribir los resultados, etc. en ambos idiomas. De esta forma se buscaba tanto que estuvieran juntos dentro del horario de alguna asignatura estrictamente académica y que ninguna de las lenguas pudiera apreciarse con una connotación negativa, por lo que se utilizan las dos.

Sin embargo, esto no quedó sin cuestionar por parte de los alumnos y alumnas del grupo de sección. De manera independiente al proyecto, el alumnado de todo el centro rellena unos formularios donde tienen que evaluar tanto cómo se ven a ellos mismos en el aula como qué les gustaría cambiar del funcionamiento de esta. Lo curioso es que, mientras los alumnos de

los cursos de programa no hacían alusión alguna al bilingüismo en la evaluación. Algunos de los alumnos de Sección señalaban como aspectos a mejorar en el aula que no les juntaran con el otro 1º puesto que tenían que hablar en castellano y en inglés.

Hamers y Blanc (2000, p. 206) hacen referencia a que “la utilización de una lengua está relacionada con la identidad etnolingüística”. Aunque estos autores se centran en contextos donde hay personas culturalmente bilingües, donde la lengua es significativa de una cultura determinada, como podría ser el caso del catalán y castellano en Cataluña. Pero bien es cierto que algunos de sus conceptos pueden servirnos para explicar como en cierta medida se dan estas diferencias y rechazos hacia una lengua determinada. En contextos bilingües, la lengua se convierte en un elemento fundamental de identidad, entendido como elemento compartido de un grupo, fomentando el sentimiento de pertenencia. Así, la identidad etnolingüística activada y regulada por medio del proceso de socialización.

De este modo, la pertenencia a un grupo y la posición que se tiene dentro del mismo, es alcanzada considerablemente a través de la lengua que se usa. En relación con esto, el prestigio lingüístico juega un rol fundamental, dado que algunas lenguas son consideradas más prestigiosas que otras. “Cuando se elige entre dos lenguas diferentes, el problema de la identidad es más marcado, particularmente cuando dicha elección está ligada al estatus social y político de una lengua” (González, 2009).

En el centro, los alumnos pueden configurar su identidad identificándose según el estatus y prestigio de la lengua que utilizan. Esto también se ve reforzado y reproducido por los discursos por parte de los y las docentes del centro. En una reunión de tutores y tutoras de 1º, a raíz de debatir acerca de la actitud de 1º que los docentes consideraban disruptiva en el aula, se producen comentarios en los que algunos docentes etiquetan y separan a un grupo de otro a la hora de hablar de ellos, haciendo valoraciones negativas sobre los de “programa” en comparación con los de “sección” en lugar de hablar de grupos de aula.

Yo les he puesto un medidor de decibelios a los de programa y a los de bilingüe, y me salía el doble de alto en los de programa. Cuando les he dicho que los de bilingüe no daban ni la mitad, lo han vuelto a intentar y ni aún así lo han conseguido (Tutor de 1ºB y profesor de tecnología).

Aquí podemos ver claramente cómo estos discursos han calado tanto en la forma que los docentes separan y distinguen a un grupo y otro, como dentro del aula cuando establecen estas comparaciones tan marcadas entre “vosotros” y los de “bilingüe”. González (2009) afirma:

En casos de bilingüismo, la relación entre las lenguas y la identidad es recíproca, pues el bilingüismo influye en el desarrollo de la identidad etnolingüística que a su vez influye en el desarrollo del bilingüismo. Así, el sujeto bilingüe integra dos lenguas y dos culturas dependiendo de las dinámicas sociales y psicológicas que lo afecten; entre las que se encuentra, por ejemplo, las actitudes hacia las lenguas, el prestigio de los códigos utilizados y la relación de poder de los grupos a los que pertenecen dichas lenguas. Los grupos pueden manifestar que uno de sus códigos lingüísticos los diferencia de otros grupos sociales. (p.10)

4. Discusión

Llegados a este punto podríamos destacar que el lenguaje está mercantilizado y que si queremos ir en otra dirección hace falta criticar que el lenguaje esté al servicio del mercado. Sin embargo, no solo es suficiente con eso, sino que este lenguaje tiene que tener un potencial transformador y crítico. Necesitamos un nuevo tipo de alfabetización que vaya más allá de la acción “comunicativa”. Tal como sugieren Macedo, Dendrinis y Gounari (2005), necesitamos un tipo de alfabetización que funcione como una fuerza “igualadora”. La alfabetización que no se centra solo en la capacidad sino que se centra en la intervención y la posibilidad, en la reinterpretación a través del cuestionamiento, la pregunta, la revisión, la reinterpretación la cual no se enseña en las instituciones. Una lengua capaz de generar posibilidades y crítica. Para ello es necesario que no este vacía de contenido histórico y social, donde palabras como libertad, democracia, igualdad, pierden su significado. Una lengua que permita que las personas a través de ella puedan reflexionar sobre sus propias posiciones y auto cuestionarse con significados contruidos en su propio contexto y en constante transformación. Esta lengua no solo permitiría la interpretación de la comunicación sino fomentaría una autonomía para que los individuos tuviéramos autonomía para desafiarnos a nosotros mismos (Castoriadis, 1991).

En las escuelas no debería enseñarse una lengua u otra como si se tratase de una cuestión técnica y neutra, sino que deberíamos cambiar la concepción de lo que es el lenguaje y lo que implica. No se enseñaría entonces como lengua aislada de una realidad concreta sino como parte de esa realidad, que no niegue la capacidad emancipadora de los individuos y la creatividad potencial. Esto va acompañado de un cambio epistemológico de qué es aprender y cómo debemos hacerlo, tanto en el aprendizaje de un idioma como en todas las materias, las cuales no se verían como meras encapsulaciones de contenidos distintos ni

aisladas de la funcionalidad del lenguaje. Entendiendo así, el lenguaje y la construcción de conocimiento como algo indivisible.

Además no podemos olvidar que toda actividad pedagógica como la enseñanza de una materia específica depende del currículo en su conjunto y de sus enfoques. Esto se torna más evidente en el caso de las lenguas, ya que no representan materias como cualquier otra: son actividades transversales que tienen la función de desarrollar competencias y habilidades cognitivas como núcleo de todo el currículo. Por esta razón, no podemos discutir cómo y qué se enseña en la segunda lengua si no tomamos en cuenta lo que pasa con la materna (Hamel, 2004).

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Castoriadis, C. (1991). *Philosophy, politics, autonomy*. New York: Oxford University Press.
- Comunidad de Madrid. (2016). *I Fase de la Evaluación Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Disponible en <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadename1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DEvaluaciones+Bilinguismo+Diciembre+2016+VERSION+FINAL.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352921373721&ssbinary=true>
- Comunidad de Madrid. (2017). El Consejo de Gobierno da a conocer la relación de centros que se incorporan al programa en el curso 2017/2018. Disponible en <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blob>
- Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid (2010). *Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid. Un estudio comparado*. Disponible en www.madrid.org/publicamadrid
- González, P. (2009). Hacia una interpretación psicosociológica-como fenómenos de poder-del bilingüismo y la diglosia. *Quaderns de Psicologia*, (8), 115-125.
- Gutiérrez, C. L. y Pedrosa, E. P. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.

- Hamel, R. E. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla?: la enseñanza del español como segunda lengua en el currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 83-107.
- Hamers, J. F. y Blanc, M. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge University Press.
- Macedo, D., Dendrinis, B. y Gounari, P. (2005). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés* (Vol. 4). Barcelona: Graó.
- Prieto, M. y Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Revista de currículum y formación del profesorado* 16(3), 132-134.

Fecha de recepción: 9 de octubre de 2017

Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2018