

¿Tiene razón el Ministerio de Educación Nacional al adoptar el bilingüismo?
Por: Julián De Zubiría Samper¹

Las presiones para que se adopte el bilingüismo en la educación nacional han sido múltiples y crecientes en la última época. De un lado, los empresarios, han jalonado para que el sistema educativo acepte que el inglés es hoy por hoy una lengua altamente universal y la que domina el mundo globalizado contemporáneo. Se habla, se comercia, se escribe y se lee en inglés. El inglés es una lengua universal y no hablarla, escribirla, entenderla y leerla –señalan– coloca a los trabajadores en una situación de clara desventaja frente a quienes si logran el dominio de las competencias sociolingüísticas en la lengua universal de la época: el inglés. De allí – sostienen – que es indispensable que un trabajador que aspire a ascender, viajar y proyectarse nacional e internacionalmente lo domine a un nivel competitivo. Así mismo, y como reiteradamente se argumenta, “El aprendizaje y desarrollo de una lengua extranjera amplía la cultura, el conocimiento de otros mercados y las posibilidades de educación. Entre muchos otros aspectos” (MEN, 2007).

Sin embargo, la presión de los empresarios ha sido relativamente pequeña comparada con la presión ejercida por los padres de familia frente a los colegios y al Ministerio de Educación Nacional (MEN) para que se adopte el bilingüismo. Desde los tiempos en los que estudié en el Gimnasio Moderno, recuerdo los innumerables debates que tenía que dar el creador de la primera escuela activa en América Latina, Don Agustín Nieto Caballero, para explicar a los padres por qué el Moderno no era un Colegio bilingüe. Y hoy, tres décadas después, tampoco lo es. No tenemos – decía Don Agustín – dos culturas, sino una sola, a la que debemos el cimiento de nuestras ideas y nuestros valores y en esa serán formados sus hijos. Necesitamos – decía -, que por encima de todo, los niños dominen su lengua materna, y el tiempo que ello demanda, no nos permite abordar una segunda lengua, argumentaba. Eran otras épocas y otros tiempos, se podría pensar, y por ello hoy en día es necesario revisar los argumentos anteriores.

Bajo la presión de las familias inmigrantes de países de habla inglesa y de familias de estratos altos comenzaron a aparecer en el país colegios bilingües desde los años sesenta, semejantes a los colegios de su país de origen; colegios en los cuales la enseñanza de la segunda lengua se convertiría en una prioridad, incluso superior a la del dominio de la “lengua materna”. Varios de los docentes actuales fuimos durante años profesores de un colegio bilingüe en el cual, en primaria la meta más importante era el dominio de la segunda lengua, ya que se argumentaba, que era necesario que el idioma extranjero se adquiriera desde los primeros años. En la carga curricular, en los textos, en las prioridades y en la selección de docentes, primaba el bilingüismo y así funcionaban y funcionan la mayoría de colegios bilingües del país. El énfasis al desarrollo valorativo, al desarrollo del pensamiento, la comprensión y la interpretación, eran claramente subvalorados y quedaban totalmente subordinados a la consecución de la meta esencial y casi única de los seis primeros años de estudio: adquirir un amplio dominio en las habilidades

¹ Director del Instituto Alberto Merani desde 1990

sociolingüísticas de una segunda lengua. Se suponía que las demás demandas a la educación serían abordadas en bachillerato, ya que el inglés absorbía la mayor parte de prioridades institucionales de los colegios bilingües durante todo el tránsito del niño por primaria.

La presión de los padres ha venido en aumento y recientemente acaban de coronar su lucha: hace tres años el MEN ha elaborado el lineamiento de un Programa nacional de bilingüismo para el periodo 2004-2019 para todo el país (MEN, 2007), la enseñanza del inglés se ha oficializado, se volvieron obligatorias las pruebas de inglés en los exámenes del ICFES y en todos los colegios se debe enseñar inglés a la par con el idioma nativo. "El Programa del bilingüismo se propone elevar la competencia comunicativa en inglés en todo el sistema educativo y fortalecer la competitividad nacional " (MEN, 2007). Aparentemente esta es una medida progresista que corresponde a la época de la globalización y que podría aplaudirse por tener en cuenta las necesidades contemporáneas de desplazamiento, estudio y trabajo. Sin embargo, brevemente vamos a argumentar por qué estamos ante una decisión en general equivocada desde el punto de vista pedagógico, la cual fue adoptada por el MEN solo al amparo de la presión social. Y esta posición del Merani, ha sido sustentada en los diversos escenarios académicos, para intentar que en el país se legisle en educación en beneficio del desarrollo de los niños y no para dar contentillo a las presiones sociales.

Según los resultados de las pruebas de Estado del año 2007, en Bogotá - ciudad que obtiene los mejores resultados nacionales -, tan solo el 2% de los jóvenes del grado once alcanza niveles satisfactorios en competencias interpretativas, el 3% obtiene resultados satisfactorios en las competencias propositivas y el 4% obtiene resultados positivos en las competencias argumentativas. Con estos resultados, es un despropósito que un país en el que los estudiantes no alcanzan los mínimos niveles de comprensión lectora en su lengua materna, se pretenda abordar el desarrollo de las competencias interpretativas en una segunda lengua.

Estudios desarrollados por diversos investigadores (Vasco, 1986, Instituto Alberto Merani, 1986) han mostrado de tiempo atrás que los niveles alcanzados en el desarrollo de las operaciones intelectuales inductivas y deductivas propias del pensamiento formal son altamente preocupantes en el país. En promedio, solo dos estudiantes por cada salón de clase alcanzan un nivel satisfactorio en el desarrollo de las operaciones intelectuales propias del periodo formal. Apenas el 6% de los estudiantes del grado once alcanzan un nivel satisfactorio en el desarrollo del pensamiento formal.

Estudios más recientes que intentan diagnosticar el nivel alcanzado por los estudiantes colombianos en el desarrollo de las competencias argumentativas, llegan a resultados muy similares. Los resultados obtenidos por los estudios adelantados en la Universidad del Valle concluyen que tan solo un 6% de los bachilleres colombianos está en capacidad de establecer un debate argumentado coherente (Martínez, 2001).

Los resultados de las pruebas SABER aplicados en los colegios del Distrito Especial de Bogotá obtienen un resultado análogo. Para el grado noveno, tan solo el 2% de los estudiantes alcanzaban un nivel de comprensión crítica de los textos y más de la mitad de los estudiantes no podían realizar inferencias directas de lo escrito textualmente en el documento que se les entrega.

El panorama internacional no es muy diferente al señalado en las notas anteriores, salvo para un pequeño grupo de países del sudeste asiático y algunos países del norte de Europa. Pero en la gran mayoría de países los niveles de comprensión lectora son altamente preocupantes. Es así, como según el estudio mundial de lectura, conocido como PISA y aplicado cuatro años atrás (PISA, 2003), en promedio en América Latina, solo el 6% de los estudiantes del grado noveno alcanza un nivel bueno o muy bueno de comprensión lectora, al tiempo que más de la mitad de la población que cuenta con quince años y con el grado noveno, tiene un nivel de lectura que correspondería al que debería tener un niño de seis años de edad cronológica. De esta manera, hay un atraso de nueve años en los niveles alcanzados de comprensión lectora para más de la mitad de la población latinoamericana. Y casos aun más dramáticos se presentan en países como Perú en el cual el 80% de los estudiantes no pudieron ni siquiera contestar el examen. EEUU, tampoco tiene el problema resuelto, ya que uno de cada tres estudiantes del grado noveno no entiende lo escrito en un simple párrafo deportivo, según el mismo estudio (PISA, 2003).

A nivel valorativo, los seguimientos, investigaciones y estudios son claramente menores, y aun así no dejan de preocupar. Es así como cerca del 60% de los estudiantes de 5º y 9º grado en las pruebas de Competencias Ciudadanas para los grados 5º y 9º expresaron que no sienten pesar, o lo sienten sólo a veces, cuando han tratado mal a otras personas. De ellos, el 40% nunca siente pesar ante esta situación, aspecto que, a pesar de lo crítico, resulta relativamente explicable, si se tiene en cuenta que uno de cada tres estudiantes de 5º y 9º grado de Bogotá nunca o casi nunca se dan cuenta de lo que sienten otras personas según los análisis realizados por el ICFES (ICFES, 2004).

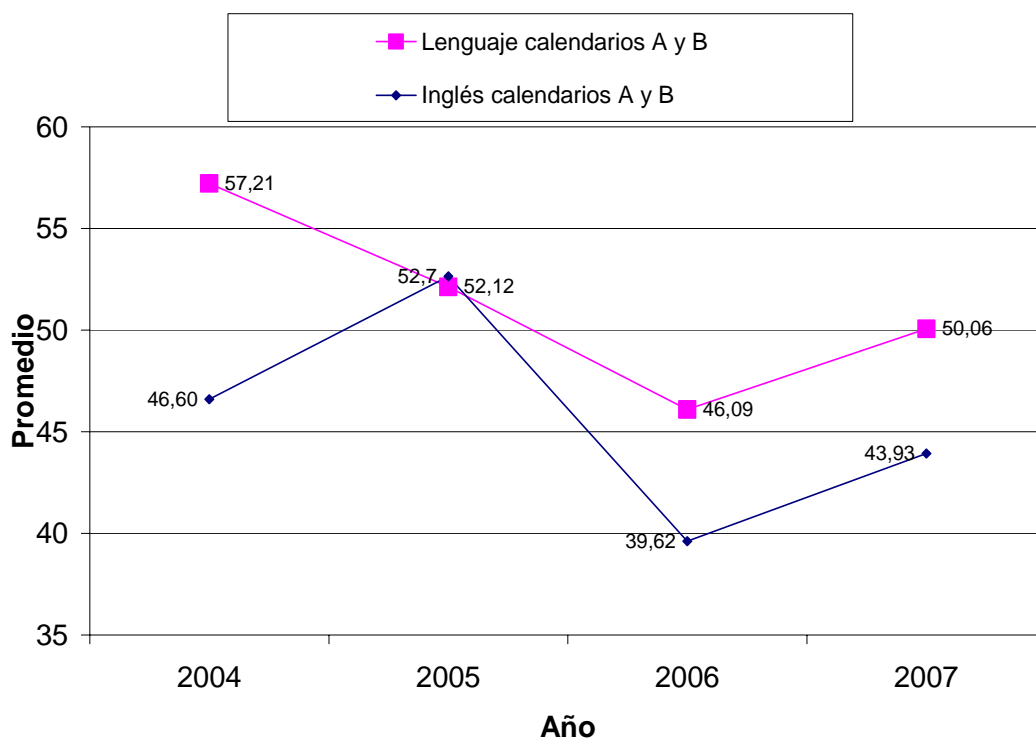
Estudios anteriores habían llegado a conclusiones análogas. Al respecto, el Estudio de Cultura Ciudadana dirigido por Mockus (2002) encontró que el 35% de los estudiantes bogotanos evaluados se podía clasificar como anómicos, entendiendo por tal al joven que justifica desobedecer la ley, cuando esto genera algún beneficio económico, cuando alguien ejemplar lo hace o cuando otro ha sido exitoso al hacerlo. Es decir, se impone la cultura que privilegia el beneficio propio a costa del bien y el espacio común, y se justifica la violación de la ley, cuando ello genera beneficios económicos o sociales para quien la infringe. Estudios similares encontraron que estas actitudes anómicas alcanzaban el 50% de los estudiantes del grado noveno cuando correspondía a zonas con alta presencia guerrillera o paramilitar.

Siendo este el panorama cognitivo y valorativo, cabe preguntarse ¿Qué sentido tiene que el MEN de Colombia y que los Ministerios de Educación de América Latina adopten la enseñanza obligatoria de la segunda lengua si en la primera no se obtienen los mínimos resultados exigidos? Educar, es en esencia elegir,

privilegiar, ¿será que con los resultados expresados unas páginas atrás, la prioridad del país a nivel educativo es alcanzar mayores niveles de dominio en una segunda lengua; o antes de ello será necesario un mayor trabajo en desarrollo del pensamiento, formación valorativa y comprensión lectora? ¿Por qué legislar bajo la presión de los padres de familia y no orientado por principios pedagógicos?

Tres años después de adoptada la medida los resultados no pueden ser más desalentadores para el MEN y para el país. Como las horas de inglés hay que sacarlas de algún lado, el MEN ha solicitado a los colegios que las tomen del área de lenguaje. Y llevamos tres años seguidos en que los resultados de lenguaje, que ya eran bastante bajos en el 2004, han seguido mostrando una tendencia a la caída como se observa en la siguiente gráfica, en la cual se socializan los resultados de lenguaje y de inglés para los dos calendarios en los últimos cuatro años.

Resultados de los calendarios A y B en lenguaje según pruebas ICFES (2004 a 2007)

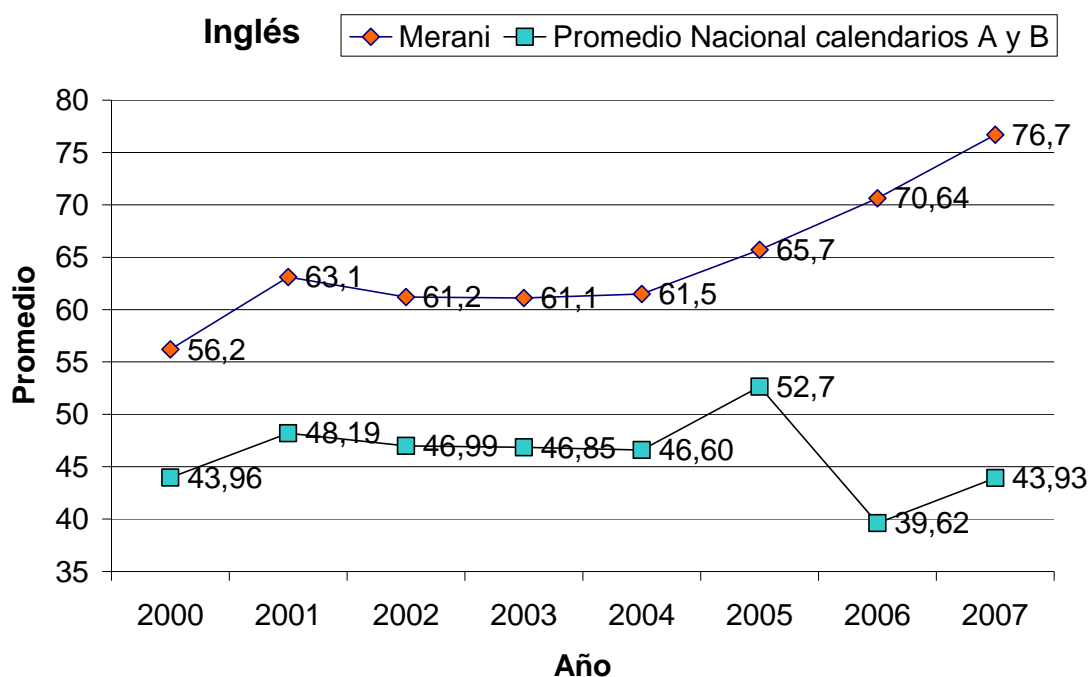


Aprehender una lengua es aprender una lógica, una manera de pensar y de organizar el pensamiento. De lo que se deriva que mientras no se trabaje adecuadamente la relación pensamiento lenguaje serán insuficientes todos los esfuerzos que se realicen para que los estudiantes aprendan una segunda lengua. El Merani ha ratificado en su práctica lo que otros investigadores mundiales han concluido: que el aprendizaje de una segunda lengua cuando la primera está más consolidada, suele resultar favorable, “puesto que permite a los niños, los padres y las escuelas concentrarse en la primera lengua y

cuando ya están listos, entonces pueden tener esa clase de inmersión en la segunda” (Revista del Magisterio, julio de 2007, Entrevista con Fred Genesse)

A conclusiones similares nos conducen las investigaciones adelantadas en el Instituto Alberto Merani. Una reciente tesis de grado dirigida por Vanessa Vargas y realizada por Juan Manuel Cassiano y Germán Machado, indaga por la correlación entre los niveles de comprensión lectora en la lengua materna y aquellos obtenidos en lengua extranjera por los estudiantes del Instituto Alberto Merani. La investigación intentó explicar los óptimos resultados en las pruebas de inglés realizadas en el IAM en las pruebas ICFES de los últimos años. El estudio encuentra correlación positiva y significativa entre los niveles de comprensión lectora en español y los niveles de comprensión lectora en inglés, hecho que sugiere que los niveles de lectura en la primera lengua pueden ser determinantes de los niveles logrados en una lengua extranjera, como señalan investigadores teóricos como Chomsky y Krashen (Vargas, Cassiano y Machado, 2007).

Resultados en el área de inglés según pruebas ICFES Merani frente al promedio de los calendarios A y B (2000 a 2007)



Lo más triste del tema que estamos analizando es que los esfuerzos realizados por el propio Ministerio de Educación Nacional, muy seguramente estén siendo condenados al fracaso, porque pensar, hablar, escribir y leer en una segunda lengua, implica modificaciones educativas mucho más complejas y amplias que las inicialmente abordadas. No basta con asignar una hora más a un área, si previamente no se revisan los fines, los contenidos, las secuencias o los textos; y si previamente no hay modificaciones esenciales en los modelos pedagógicos dominantes o en los sistemas y programas de formación de los maestros. ¿Dónde están – por ejemplo – los maestros que enseñarán inglés, o más aun, los que enseñarán en inglés las asignaturas de historia o de biología? ¿Dónde

existen maestros con desarrollo en sus competencias interpretativas para que las favorezcan enseñando matemáticas o lenguaje? ¿Dónde están escritos en inglés los textos que favorecerán el desarrollo de las competencias argumentativas, interpretativas y propositivas de los estudiantes, si todavía no existen en español?

Otro argumento de lo que hemos dicho es que cerca de veinte colegios no bilingües del calendario A obtenemos en las pruebas ICFES del año 2007 para el área de inglés un resultado claramente superior al alcanzado por la totalidad de colegios bilingües del país. Y esto solo es posible, porque estos colegios hemos cualificado el nivel de comprensión lectora en español y de ella se parte para el trabajo de la segunda lengua y no al revés como sucede en los colegios bilingües. Sin esta condición, no es posible alcanzar buenos niveles de comprensión lectora en una segunda lengua. Aunque esto parece relativamente sencillo de entender, no parece que haya sido claro para los padres de familia que presionan al MEN, ni para el MEN que ha aceptado la presión.

Es cierto que lo que hemos dicho corresponde al país y no necesariamente al Merani, ya que en el IAM los altos niveles alcanzados en pensamiento y en comprensión lectora en español y en inglés, nos permiten pensar en la búsqueda de nuevas metas. Pero eso solo lo hemos propuesto cuando hemos cumplido con las metas iniciales y no al revés como pretende hacerlo el MEN al calor de las presiones realizadas en general con más criterio social y político que pedagógico.

Referencias

CELI, R. (2007). Programa nacional del bilingüismo. En búsqueda de la calidad de la educación; que aparece en Revista internacional del magisterio, Bogotá: mayo de 2007.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Programa nacional del bilingüismo. Bogotá, ediciones del MEN.

MOCKUS, A. (2002). Convivencia: Reglas y acuerdos. En: *Seminario internacional de educación ciudadana*, MEN, Educación Integral, Año II, Nov 15, Junio.

REVISTA INTERNACIONAL DEL MAGISTERIO (2007). Entrevista con Fred Genesse. Bogotá. Julio.

VARGAS, CASSIANO y MACHADO (2007) La comprensión lectora en español como lengua materna y en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del IAM. Tesis de grado meritoria del Instituto Alberto Merani.