

NÚMERO 46

2022

ISSN: 1575-720-X

RJUAM

# REVISTA JURÍDICA

UNIVERSIDAD  
AUTÓNOMA  
DE MADRID



FACULTAD DE DERECHO



# Revista Jurídica

Universidad Autónoma de Madrid

N.º 46

2022-II

*Director:* D. Antonio Manuel Luque Reina (Historia del Derecho - UAM)

*Subdirector:* D. Diego Díez Palacios (Derecho romano - UAM)

*Secretario académico:* D. Jorge Castillo Abella (Derecho administrativo - UAM)

*Secretaria económica:* Dña. María García Casas (Derecho internacional público - UAM)

*Responsable de difusión y medios digitales:* D. Carlos Castells Somoza (Derecho civil - UAM)

*Consejo de redacción:*

- D. Javier Antón Merino (Ciencia política y Relaciones Internacionales - Universidad de Burgos)
- Dña. Mar Antonino de la Cámara (Derecho constitucional - UAM)
- D. Víctor Bethencourt Rodríguez (Derecho administrativo - Universitat de València)
- D. Carlos Cabrera Carretero (Derecho financiero y tributario - UAM)
- D. Carlos Castells Somoza (Derecho civil - UAM)
- D. Jorge Castillo Abella (Derecho administrativo - UAM)
- Dña. María Camila Correa Flórez (Derecho penal - Universidad del Rosario)
- D. Jaime Coulbois Bernardo (Ciencia política y Relaciones Internacionales - UAM)
- D. Diego Díez Palacios (Derecho romano - UAM)
- Dña. Ester Farnós Amorós (Derecho civil - Universitat Pompeu Fabra)
- D. Javier Fernández-Lasquetty Martín (Derecho civil - UAM)
- Dña. Ángela Pilar Fernández Rodríguez (Derecho procesal - UAM)
- D. David Gallego Arribas (Derecho penal - UAM)
- D. Gabriel Ángel García Benito (Historia del Derecho - UAM)
- Dña. María García Casas (Derecho internacional público - UAM)
- Dña. Diana Rosa Latova Santamaría (Filosofía del Derecho - UAM)
- Dña. Mariona Llobet Anglís (Derecho penal - Universitat Pompeu Fabra)
- D. Pedro Luis López Herraiz (Historia del Derecho - Universidad de Salamanca)
- D. Antonio Manuel Luque Reina (Historia del Derecho - UAM)
- Dña. Vanessa Menéndez Montero (Derecho internacional público - UAM)
- D. Aitor Navarro Ibarrola (Derecho financiero y tributario - Universidad Carlos III de Madrid)
- Dña. Claudia de Partearroyo Francés (Derecho constitucional - UAM)
- Dña. Alexia Pato (Derecho internacional privado - Universität Bonn)
- D. Daniel Pérez Fernández (Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UAM)
- Dña. Matilde Rey Aramendia (Filosofía del Derecho - UAM)
- D. Javier Roncero Núñez (Derecho romano - UAM)
- D. Antonio Ismael Ruiz Arranz (Derecho civil - Universität Münster)
- D. Víctor Sánchez del Olmo (Derecho del trabajo y de la Seguridad Social - UAM)
- Dña. Margarita Sánchez González (Derecho civil - UAM)
- Dña. Laura Sanjurjo Ríos (Derecho procesal - UAM)
- Dña. Alejandra Soto García (Ciencia Política y Relaciones Internacionales - Universidad de París I Panteón-Sorbona)
- Dña. Ana Belén Valverde Cano (Derecho penal - UAM)
- Dña. Isué Natalia Vargas Brand (Derecho civil - Universidad Sergio Arboleda)

*Consejo asesor:*

- D. Juan Arrieta Martínez de Pisón (Decano de la Facultad de Derecho - UAM)
- D. Ignacio Molina Álvarez de Cienfuegos (Director del Departamento de Ciencia Política y Relaciones Internacionales - UAM)
- Dña. Pilar Pérez Álvarez (Directora del Departamento de Derecho Privado, Social y Económico - UAM)
- Dña. Félix Alberto Vega Borrego (Director del Departamento de Derecho Público y Filosofía Jurídica - UAM)
- D. Carlos Espósito Massici (Catedrático de Derecho internacional público - UAM)
- D. Antonio Fernández de Buján y Fernández (Catedrático de Derecho romano - UAM; y Académico de Número de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España)
- D. Martín Hevia (Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella, Argentina; y Presidente de la Asociación Iberoamericana de Facultades y Escuelas de Derecho Sui Iuris)

**Dykinson**

**ISSN: 1575-720-X**

La Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid fue creada en 1999 con el fin de fomentar la discusión científica en la comunidad académica de los ámbitos del Derecho y la Ciencia Política y de la Administración. En ella se publican, con una periodicidad semestral, artículos, comentarios de jurisprudencia y reseñas relativos a estas áreas de investigación. La Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid se encuentra indexada en las bases de datos científicas más relevantes. Actualmente, es una de las publicaciones jurídicas y politológicas con vocación generalista de mayor impacto en España.

Asimismo, entre las diversas actividades que lleva a cabo para la difusión y promoción de la investigación, la Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid organiza anualmente unas Jornadas sobre temas de actualidad, así como un Premio para Jóvenes Investigadores, con el fin de fomentar el acercamiento de los estudiantes a la investigación científica y a la presentación de ponencias en congresos científicos.

Con el fin de ayudar a un mayor intercambio global de conocimiento, la RJUAM ofrece un acceso libre y abierto a su contenido transcurrido un año a partir de la publicación del número en formato impreso. Puede encontrarse más información sobre la RJUAM en el Portal de Revistas Electrónicas de la Universidad Autónoma de Madrid ([www.revistas.uam.es](http://www.revistas.uam.es)).

Colaboran:

  
Universidad Autónoma  
de Madrid  
Fundación General  
de la Universidad  
Autónoma de Madrid

  
Dykinson, S. L.

Portada: Marta Conde Diéguez  
Logotipo: Marta Conde Diéguez

© RJUAM, Madrid

Facultad de Derecho. Ciudad Universitaria de Cantoblanco. 28049 Madrid.

**e-mail: [revista.juridica@uam.es](mailto:revista.juridica@uam.es)**

<http://www.uam.es/rjuam>

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 – 28015 Madrid.

Teléfono (+34) 91 544 28 46 – (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>      <http://www.dykinson.com>

ISSN: 1575-720-X

Depósito Legal: M-39772-1999

Maquetación: [german.balaguer@gmail.com](mailto:german.balaguer@gmail.com)

La *RJUAM* no se hace responsable de las opiniones vertidas por los autores de los trabajos publicados.

**Revista Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid**

Índice n.º 46 (2022-II)

<https://doi.org/10.15366/rjuam2021.46>

**LECCIÓN**

Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN Y FERNÁNDEZ «Constitución y discapacidad: la protección de las personas con discapacidad como paradigma del estado social»..9

**ARTÍCULOS**

Sonia TOWNSON AGUILAR «Nuevas perspectivas en torno al Brexit: el impacto de las percepciones sobre la salud en el voto pro-Brexit».....33

José Miguel PEIRO ALBA «Francisco de Paula Canalejas y Casas (1834-1883): aportaciones de un abogado krausista»..... 51

Ana GARCÍA DEL MORAL «Las consecuencias para Europa de la crisis de refugiados del Mediterráneo» ..... 71

María del Mar CUARTERO COBO «Análisis filosófico-jurídico del programa bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid» .....99

Boliá DOUBAI SÁNCHEZ «“Amarás a Dios sobre todas las cosas”: superstición, idolatría y disciplina social en los manuales de confesores novohispanos»..... 121

Inés ECHEVARRÍA GARCÍA «Renta básica universal y rentas mínimas: ¿Cómo garantizar el derecho al mínimo vital ante la crisis del empleo?» ..... 145

Gonzalo CAMPOS RIVERA «Responsabilidad civil derivada del uso de sistemas de IA. situación actual y retos para un futuro reglamento europeo» ..... 173

María VIEIRA CORTADA «El segundo contrato social».....217

**ESTADÍSTICAS** .....241

**NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES** .....243



# ANÁLISIS FILOSÓFICO-JURÍDICO DEL PROGRAMA BILINGÜE ESPAÑOL-INGLÉS DE LA COMUNIDAD DE MADRID\*

## A PHILOSOPHICAL-LEGAL ANALYSIS OF THE SPANISH-ENGLISH BILINGUAL PROGRAMME OF THE REGION OF MADRID

MARÍA DEL MAR CUARTERO COBO\*\*

**Resumen:** La enseñanza bilingüe implementada en la Comunidad de Madrid tiene como objetivo asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso a la enseñanza del inglés para lograr que los alumnos puedan competir de manera solvente en un mercado cada vez más global y competitivo. Sin embargo, desde el año 2004 se han ido desvelando serias carencias que acentuarían problemas estructurales del sistema educativo madrileño –la segregación escolar, la desigualdad por motivos socioeconómicos o de discapacidad y la asimilación pobre o incorrecta de contenidos curriculares– comprometiendo valores esenciales en un sistema educativo democrático, como la igualdad y la justicia.

**Palabras clave:** Programa Bilingüe, igualdad de oportunidades, justicia, segregación escolar, dificultades de aprendizaje.

**Abstract:** The Bilingual Project, launched by the Autonomous Community of Madrid in 2004, aims to provide equal opportunities to learn English in order to make all students competitive in the increasingly global and competing market. However, the Project seems to exacerbate structural problems –school segregation, socioeconomic inequalities, disability-related discrimination and learning difficulties to assimilate curricular contents– that endanger important values in a democratic educational system, such as equality and justice.

**Keywords:** Bilingual Project, equality of opportunity, justice, school segregation, learning difficulties.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN; II. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN; III. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL PROGRAMA BILINGÜE; 1. Interpretaciones de la igualdad de oportunidades; 2. La concepción predominante en el Programa Bilingüe de la CAM; IV. LA CAPACIDAD PARA TRATAR A OTROS COMO IGUALES: DESIGUALDAD EN TÉRMINOS RELACIONALES; 1. Segregación en la escuela; 2. Segregación entre familias; V. PREEMINENCIA DE LOS BIENES POSICIONALES EN EDUCACIÓN Y SUS EFECTOS EN LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES; VI. CONCLUSIÓN; VII. BIBLIOGRAFÍA.

---

\* <https://doi.org/10.15366/rjuam2021.46.004>

Fecha de recepción: 11 de enero de 2022.

Fecha de aceptación: 6 de julio de 2022.

\*\* Graduada en Derecho y en Ciencia Política y de la Administración Pública por la UAM. Una versión de este artículo, que es una síntesis de mi TFG de Derecho tutorizado por el Prof. Dr. Alfonso Ruiz Miguel, obtuvo el Accésit en la modalidad de Derecho Público y Filosofía Jurídica en el XI Premio Jóvenes Investigadores de la RJUAM. Correo electrónico: marcuarcob@gmail.com

## I. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio de esta investigación es el Programa Bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid (en adelante, CAM), implementado desde el curso 2004-2005 en colegios, tanto públicos como privados-concertados, y en Institutos de Educación Secundaria.

El objetivo del Programa Bilingüe de la CAM fue originariamente asegurar la igualdad de oportunidades en la enseñanza del inglés para lograr una mejor inserción de los alumnos en un mundo laboral cada vez más competitivo y globalizado. No obstante, desde sus inicios han sido muchos los que han señalado que su objetivo principal no se cumple; es más, acentuaría las carencias y problemas que presenta el sistema educativo: la segregación escolar, la desigualdad por motivos socioeconómicos o de discapacidad y la asimilación pobre o incorrecta de contenidos curriculares.

Con este trabajo se pretende mostrar cuáles son los problemas de Programa Bilingüe desde la perspectiva de la justicia en la educación. Para ello, analizaremos en primer lugar cuáles son los fines de la educación; después, estudiaremos qué se entiende por igualdad de oportunidades y qué interpretación o concepción predomina en el Programa; asimismo, atendiendo a las críticas sobre la segregación velada que fomentaría el bilingüismo, examinaremos la importancia de que los niños desarrollen la capacidad de la tratarse y verse a sí mismos como iguales en derechos y deberes así como los obstáculos que para lograr ese objetivo suponen la segregación escolar y la subordinación de determinadas materias –generalmente relacionadas con las Artes y Humanidades– al aprendizaje del inglés.

## II. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

En *Pedagogía*, Kant sostiene que «únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser»<sup>1</sup>. Asumiendo que en el sistema educativo se gesta el modelo de ciudadano de un Estado, mediante el análisis de los fines de la educación sabremos qué valores o ideales promueve y fomenta el sistema político y económico en su conjunto. Los términos del debate respecto de cuáles son los fines de la educación se pueden reducir a las siguientes preguntas: ¿el sistema debe formar ciudadanos o preparar lo mejor posible a los futuros adultos para el mercado laboral? ¿son estos objetivos últimos incompatibles entre sí?

Los saberes que se enseñan en la escuela o en la universidad han sido objeto de crítica por su presunta poca utilidad para un mercado laboral cada vez más tecnificado y cambiante, donde es escasa la oferta de especialistas en ámbitos relacionados con las nuevas

---

<sup>1</sup> KANT, I., *Pedagogía* (trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual), 4ª ed., Madrid (Akal), 2013, p. 34.

tecnologías y, en cambio, el porcentaje de desempleo se dispara entre los titulados en Artes y Humanidades<sup>2</sup>.

Por un lado, se dice que la escuela debe estar más conectada con el mundo real y, por otro, se critica que, en la era de la globalización y el neoliberalismo, lo que los dirigentes políticos promueven es la mercantilización de la educación, con la consiguiente infravaloración de los saberes que no proporcionan réditos inmediatos. Estas visiones aparecen como polos opuestos que nunca se atraen y, sin embargo, parecen decir lo mismo: la educación rara vez es crítica y emancipadora.

Aterrizando en nuestro objeto de estudio: casi nadie hoy día niega la importancia de aprender idiomas extranjeros. En la Estrategia de Lisboa, lanzada en el año 2000 por la Unión Europea (UE) para hacer de Europa una de las economías basadas en el conocimiento más potentes del mundo, se recomendó a los Estados Miembros que garantizaran el aprendizaje de al menos dos lenguas extranjeras desde edades tempranas, además de la materna. Reiterada en el Consejo de Europa celebrado en Barcelona en el 2002<sup>3</sup>, la mayoría de los Estados introdujo la enseñanza obligatoria del inglés como primera lengua extranjera; en cambio, el tratamiento de la segunda lengua extranjera es bastante dispar.

La sociedad asume que aprender idiomas es sinónimo de aprender inglés, relegando el aprendizaje de otras lenguas que, aunque minoritarias, son también oficiales en la UE. Esta premisa es perjudicial si se quiere fomentar una unión económica y política basada en la diversidad lingüística: que el inglés sea casi la única lengua extranjera que aprenden casi todos los europeos implica, entre otras cosas, que la movilidad por razones de estudio o de trabajo entre Estados Miembros se vea reducida, puesto que normalmente se exige el conocimiento de alguna de las lenguas oficiales del país de destino. Por ejemplo, es posible hacer un Erasmus en Bruselas sabiendo solo inglés, pero la oferta de asignaturas a las que se puede optar es bastante más amplia si se conoce el francés y/o el neerlandés.

Por otro lado, la inmersión lingüística total en una lengua extranjera sin tener en cuenta la lengua materna es desproporcionada e inidónea para el fin que teóricamente se persigue –una mayor inserción en el mercado laboral– por dos motivos. En primer lugar, en otros países europeos –Suecia, Dinamarca o Finlandia– se consigue un buen dominio de las lenguas extranjeras empezando su enseñanza en primaria durante pocas horas a la semana

---

<sup>2</sup> La Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal (AIReF) en su estudio sobre el Sistema Universitario Público Andaluz de 2020 recomendaba la suspensión de la matriculación en grados de la rama de Artes y Humanidades con exceso de oferta y baja demanda en el mercado laboral, así como la reorientación de los estudiantes hacia titulaciones con mayor empleabilidad en los casos en que, a pesar del desempleo, las carreras siguen siendo demandadas.

<sup>3</sup> CONSEJO EUROPEO, «Conclusiones de la Presidencia – Barcelona 15 y 16 de marzo de 2002», 16 de marzo 2002, p. 19. Disponible en <<https://www.consilium.europa.eu/media/20933/70829.pdf>>. [Consultado el 10/01/2022].

y posponiendo la enseñanza de materias en esas otras lenguas a los estudios terciarios<sup>4</sup>. En segundo lugar, porque el art. 27.2 de la Constitución Española dispone que: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Para lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana, es condición indispensable respetar la lengua materna del alumnado. En este sentido, la UNESCO<sup>5</sup> ha advertido que la enseñanza debe impartirse en un idioma que los niños entiendan porque emplear una lengua distinta de la materna tiene efectos negativos en el aprendizaje, en particular en la adquisición de las habilidades tempranas de lectura y escritura.

A pesar de las recomendaciones y advertencias anteriores, en Madrid languidece la enseñanza de las segundas lenguas extranjeras<sup>6</sup> y se obliga a impartir en los colegios bilingües las clases de Ciencias de la Naturaleza o Ciencias Sociales en inglés sin que el castellano tenga, en teoría, cabida más que como apoyo puntual en casos debidamente justificados. Además, los alumnos con necesidades educativas especiales que necesiten que parte de su formación se realice en castellano verán esta circunstancia reflejada en su expediente académico<sup>7</sup>.

### III. LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL PROGRAMA BILINGÜE

#### 1. Interpretaciones de la igualdad de oportunidades

Aunque es un lugar común que debe garantizarse la igualdad de oportunidades en todo sistema educativo democrático, qué se entiende por ello y, por tanto, cómo lograrla es objeto de debate en la filosofía política.

---

<sup>4</sup> ACCIÓN EDUCATIVA, *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*, Madrid (Asociación Acción Educativa), 2017, pp. 29-34.

<sup>5</sup> UNESCO, *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?*, Documento de Política, núm. 24, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, París (UNESCO), 2016.

<sup>6</sup> De acuerdo con el Decreto 59/2020, de 29 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, a partir del curso 2021/2022 se impartirán tres horas de Ed. Física en la ESO –que en los institutos bilingües se imparte en inglés normalmente– y se reduce a una hora semanal la carga lectiva de las asignaturas optativas, entre las cuales se encuentran las Segundas Lenguas Extranjeras, como el francés, el alemán o el italiano.

<sup>7</sup> Vid., CONSERJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD, *Instrucciones de la Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza sobre la organización de las enseñanzas en colegios públicos e institutos bilingües español-inglés de la Comunidad de Madrid para el curso escolar 2020-2021*, Ref: 49/108521.9/20, 5 de febrero 2021.

Ante todo, deberíamos empezar por escoger una definición de «oportunidades educativas». De acuerdo con Arneson<sup>8</sup>, son «aquellas oportunidades que buscan capacitar al individuo para adquirir conocimiento y determinadas habilidades, así como cultivar ciertas capacidades». En el caso de la enseñanza bilingüe, las oportunidades que se quieren ofrecer mediante la enseñanza de determinadas materias en inglés tienen el fin de que los alumnos puedan integrarse con facilidad en un mercado global cada vez más competitivo donde la lengua franca es el inglés.

Tras definir de manera breve qué es la oportunidad, Arneson<sup>9</sup> expone las interpretaciones que existen sobre el concepto de «igualdad de oportunidades»: la igualdad formal o meritocrática y la justa igualdad de oportunidades. La igualdad formal o meritocrática se conoce también como principio de no discriminación. Sus defensores entienden que la educación es igualitaria cuando características arbitrarias —el sexo, la etnia, la religión...— no constituyen un obstáculo *a priori* para acceder a las instituciones educativas. Para muchos, sin embargo, la no discriminación es requisito necesario, pero no suficiente, para cumplir el valor de la igualdad, pues es compatible con normas sociales injustas o situaciones de partida desiguales.

Por ejemplo, de poco sirve que una niña rica y una niña pobre tengan el mismo libro de texto de *Science* si, mientras la primera lo entiende bien porque sus padres pueden costearle clases de inglés privadas, la segunda apenas entiende algo porque tiene dificultades en el aprendizaje, las ratios en el aula son elevadas y su familia no puede costearle clases extraescolares. En este modelo meramente formal de igualdad de oportunidades, una vez asegurada únicamente la posibilidad de acceder a la educación de todos los niños, los recursos educativos se distribuirían desigualmente en función del mérito. Este, a su vez, se mediría mediante exámenes de aptitud, calificaciones escolares o, aplicado al programa bilingüe, certificaciones de nivel de inglés.

Frente a la igualdad meramente formal, la justa igualdad de oportunidades teorizada por Rawls en su *Teoría de la justicia* implica que las posiciones sociales no solo deben estar formalmente abiertas a todo el mundo, sino que también los individuos con talento y motivación similares deben tener iguales oportunidades para alcanzar estas posiciones con independencia de su origen socioeconómico<sup>10</sup>. Con el fin de que se cumpla ese principio, a veces son necesarias políticas de discriminación positiva o acción afirmativa porque la igualdad formal por sí sola no logra los resultados deseados. Un ejemplo son los cupos de acceso a la función pública o a los estudios superiores reservados para las personas con discapacidad.

---

<sup>8</sup> ARNESON, R. J., «Equality of Opportunity», en ZALTA, E. N., NODELMAN, U. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford (Stanford University), 2015. Disponible en <<https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>>. [Consultado el 9/01/2022].

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> RAWLS, J., *Teoría de la justicia* (trad. María Dolores González), 2ª ed., México (FCE – Fondo de Cultura Económica), 2012, p. 79.

## 2. La concepción predominante en el Programa Bilingüe de la CAM

De lo analizado previamente se desprende que la igualdad formal o meritocrática se encuentra en la base del modelo bilingüe implementado en Madrid. Al inicio de la escolaridad, todos los niños matriculados en colegios bilingües tienen las mismas horas de enseñanza en inglés. Al finalizar la primaria, se los somete a un examen de nivel de inglés para decidir en qué grupo se integrarán al comienzo de la educación secundaria: los grupos de Sección –con más horas lectivas en inglés–, o los grupos de Programa –con más horas lectivas en castellano–.

Esta separación, aparentemente inocua, esconde una separación por nivel socioeconómico. Si, como explica Satz<sup>11</sup> las oportunidades educativas disfrutadas determinan el mérito que se obtiene, lo normal será que quien tenga un mejor nivel de inglés haya tenido previamente mayor apoyo escolar, sea en forma de academias privadas o sea en forma de padres universitarios con capacidad para ayudar a sus hijos con los deberes. Aunque el criterio del mérito parece útil para otorgar acceso a bienes escasos, resulta injusto clasificar a los niños en función de sus méritos porque estos están condicionados por su origen socioeconómico y por el nivel educativo de sus padres, de los cuales no son responsables.

El discurso de la meritocracia hace pensar al estudiante rico que se ha ganado su posición privilegiada gracias al esfuerzo personal, sin considerar sus ventajas previas, mientras que el pobre, si no llega a un nivel determinado, es porque no tiene talento o no se ha esforzado lo suficiente. Lo que pasa, en realidad, es que el sistema «no ha funcionado como un motor de movilidad social; al contrario, ha reforzado las ventajas que los padres privilegiados transmiten a sus hijos». <sup>12</sup> Rendueles<sup>13</sup> sostiene que proyectos «superficialmente igualitaristas» como el programa bilingüe de la CAM no buscan la igualdad social, sino que son un «mecanismo de emulación de las clases altas». No tratan de lograr la igualdad social gracias al sistema educativo; más bien, tienden a favorecer a las familias privilegiadas que pueden «surfear las ocurrencias educativas más o menos delirantes de la administración» y a convertir la vida de las familias de clase trabajadora sin estudios superiores en «un infierno».

Por otro lado, desde el punto de vista del programa mismo, la separación obligatoria en dos vías al inicio de la enseñanza secundaria supone reconocer de antemano el fracaso de la justa igualdad de oportunidades que deberían promover: si, *a priori*, los niños de todos los colegios bilingües reciben las mismas horas de enseñanza en lengua inglesa, ¿por qué solo

---

<sup>11</sup> SATZ, D., «Equality, Adequacy, and Education for Citizenship», *Ethics*, vol. 117, núm.4, 2007, p. 630.

<sup>12</sup> SANDEL, M., *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* (trad. Albino Santos Mosquera), Barcelona (Debate), 2020, pp. 212, 227-228.

<sup>13</sup> RENDUELES, C., *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*, Barcelona (Seix Barral), 2020, pp. 284-286.

una tercera parte del alumnado –de media– está capacitado<sup>14</sup>, de acuerdo con los criterios autonómicos, para seguir su formación en la vía con mayor exposición a la lengua inglesa?

Los criterios de acceso, además, fueron modificados sustancialmente sin que el Gobierno autonómico haya explicado las razones de dichos cambios. En efecto, hasta el año 2017, el alumnado procedente de colegios bilingües debía superar en 6º de Primaria el *Preliminary English Test (PET)* de la Universidad de Cambridge –que acredita el B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)– para seguir sus estudios de ESO en la Sección Bilingüe.

Sin embargo, Arigita García<sup>15</sup> explicaba que la Consejería de Educación se estaba planteando exigir la superación del examen de nivel inmediatamente inferior (A2) con una calificación de *merit*, para entrar en la Sección dadas las dificultades de los alumnos para superar el PET.

La orden 972/2017, de 7 de abril de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte dispone que la admisión en la Sección Bilingüe para los alumnos que provengan de centros de la misma naturaleza se motivará en función del «expediente académico, el informe final de etapa y cualquier otro criterio objetivo que comporte la comprobación del nivel de lengua inglesa (...)» (art. 7).

En el Informe de evaluación del Programa Bilingüe presentado por el Gobierno autonómico en 2018, se presenta este cambio de criterio como una flexibilización y, por tanto, mejora de los requisitos de la Orden 3331/2010. La regulación derogada establecía, en su art. 5.3., como primer requisito para el acceso a la Sección bilingüe la superación de la prueba de nivel de inglés externa en 6º de Primaria, siendo el expediente académico y el informe final de etapa criterios complementarios.

En el marco de un programa educativo que emplea el inglés como lengua vehicular en varias materias, cuyo horario comprende entre un tercio y la mitad de la jornada lectiva desde primero de Primaria –en función de la organización de cada centro escolar– es cuanto menos sospechoso que el primer y único Informe de evaluación realizado por la CAM hasta la fecha diera por supuesto que los niveles objetivo eran un A1 para 3º de Primaria y un A2 para 6º curso, omitiendo que el programa pretendía en sus inicios –desde el curso 2010/2011– que el alumnado alcanzara el A1 en 2º, el A2 en 4º y el B1 en 6º de Primaria,

---

<sup>14</sup> De acuerdo con el *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, de la Comunidad de Madrid y publicado en junio de 2018, solo un 36,5% de los alumnos (de media, desde el curso 2010/11 hasta el curso 2017/18) de centros bilingües están en la vía de Sección (p. 15, gráfica 2ª). Este porcentaje aumenta a lo largo de la serie, pero es probable que ese incremento se deba a una relajación *de facto* del nivel requerido para acceder a esta vía. Disponible en: <[https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea\\_eval\\_informe\\_programabilingue.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_informe_programabilingue.pdf)>. [Consultado el 08/09/2022].

<sup>15</sup> ARIGITA GARCÍA, A., *El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio en la etapa de Educación Primaria*, Tesis doctoral, Universidad de Huelva, 2017, p. 230.

evaluados mediante pruebas externas del *Trinity College* de Londres y de la Universidad de Cambridge<sup>16</sup>

Si acudimos al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el nivel A2 corresponde al del usuario básico, mientras que aquel que obtiene un B1 es considerado usuario independiente. *A priori*, existen diferencias notables entre ser independiente y solo poder expresarnos en situaciones muy sencillas.

Trasladado al ámbito de las asignaturas que se enseñan en lengua extranjera –Ciencias Naturales, Sociales, Arte, Música o Educación Física–, el propio MCERL nos señala ya dos problemas. En primer lugar, es probable que los alumnos –suponiendo que los profesores impartan las clases en inglés en su totalidad– no perciban la complejidad de las ciencias o de las humanidades, puesto que las clases deberán simplificarse para consistir en «tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales»<sup>17</sup> (nivel A2). En segundo lugar, si el nivel A2 es el punto de llegada máximo para un tercio del alumnado aproximadamente, estaríamos asumiendo que la mayoría de los niños no adquieren los conocimientos del currículo de Primaria porque su nivel de lengua inglesa es extremadamente bajo.

La metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), concebida por el lingüista David Marsh, pretende evitar justamente los dos problemas mencionados: dado que se busca que el alumno domine una lengua gracias a su empleo contextualizado en la vida escolar, lengua y contenidos deben considerarse igual de importantes sin que los segundos se subordinen a la primera<sup>18</sup>. De lo contrario, se perjudica el aprendizaje de todos los alumnos, especialmente de aquellos cuyas familias no tienen recursos para suplir lo que la escuela deja de enseñar.

En este punto debemos resaltar que el caso de Madrid es singular por varios motivos. En primer lugar, es discutible que el programa siga el AICLE cuando, de acuerdo con Vigner, el nivel A2 debe ser el punto de partida para comenzar la impartición de Disciplinas No Lingüísticas en una lengua distinta a la materna<sup>19</sup>, esto es, podría empezarse a impartir una asignatura en inglés cuando los alumnos hayan adquirido al menos un A2. En Madrid los alumnos comienzan a dar *Science* en 1º de Primaria sin haber tenido necesariamente con-

<sup>16</sup> ARIGITA GARCÍA, A. *El programa bilingüe en la Comunidad de Madrid: un estudio en la etapa de Educación Primaria*, cit., pp. 230 y ss.

<sup>17</sup> INSTITUTO CERVANTES, CVC. Marco Común europeo de referencia. Capítulo 3. Niveles comunes de referencia. Cuadro 1. Disponible en: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm)>. [Consultado el 4 de enero de 2022].

<sup>18</sup> CENDOYA, A. M., DI BIN, V., PELUFFO, M. V., «AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning)», *Puertas Abiertas*, vol. 4, núm. 4, 2008, pp. 65-68.

<sup>19</sup> ACCIÓN EDUCATIVA, *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*, cit., p. 123.

tacto con el inglés previamente<sup>20</sup> mediante exposiciones limitadas que permitan adquirir un léxico básico, lo cual en otros países que siguen el modelo es impensable. En segundo lugar, a la hora de elegir la lengua de instrucción deben analizarse correctamente tres factores: la situación geopolítica del país; el grado de similitud entre la primera lengua extranjera (L2) y la lengua materna (L1) en lo que respecta a vocabulario, gramática y pronunciación; y, por último, las materias que se impartirán en la L2. Si las lenguas se parecen entre sí (v.gr.: español–italiano; alemán–holandés), se puede empezar pronto a enseñar asignaturas más relacionadas con las Ciencias Humanas en la L2. Por el contrario, si no se parecen (como es el caso del español y el inglés), es mejor retrasar la enseñanza de las Disciplinas No Lingüísticas en L2 hasta que se obtenga una buena competencia para no correr el riesgo de simplificar excesivamente los contenidos<sup>21</sup>.

La simplificación de contenidos perjudicará a quienes menos recursos educativos pueden obtener fuera de la escuela. Esto dará lugar a lo que en Sociología Robert K. Merton definió como «efecto Mateo». El nombre proviene del siguiente versículo evangélico: «Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado» (Mateo, 13:12).

La falta de apoyo a quienes presentan más dificultades desemboca en la inhibición de sus talentos y esto probablemente se traduzca en fracaso escolar y, a largo plazo, en menor progreso, productividad económica y bienestar social. El previsible fracaso escolar, no obstante, tarda años en aparecer porque en los primeros cursos de educación obligatoria se simplifican los contenidos curriculares deliberadamente para adaptarlos al escaso nivel de inglés de los niños y que aprueben con facilidad, tal y como sostiene De la Nuez<sup>22</sup>.

Un ejemplo de cómo la idealización del dominio de varias lenguas puede acarrear consecuencias educativas negativas es Luxemburgo, país europeo con tres lenguas oficiales –el luxemburgués, el alemán y el francés– que presenta tasas de abandono escolar preocupantes, especialmente entre el alumnado inmigrante cuya lengua materna es romance, pues su alfabetización se produce en lengua alemana. En la enseñanza secundaria son los luxemburgueses cuyas familias tienen un bajo capital cultural los más perjudicados porque su lengua materna y el alemán quedan marginadas y en un segundo plano, respectivamente, en favor del francés. Así, el sistema educativo tiende a reservar el éxito a una élite social<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> Aunque la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación prevé un acercamiento a la lengua inglesa en la etapa de Educación Infantil, «especialmente en el último año» (art. 14.5. 2º) la escolarización en esta etapa no es obligatoria.

<sup>21</sup> PAVESI, M., BERTOCHI, D., HOFMANNÓVÁ, M., KAZIANKA, M., LANGÉ, G., «Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching», en: LANGÉ, D. (ed.), *Teaching through a foreign language*, Roma (TIE-CLIL), 2001, pp. 83-84.

<sup>22</sup> DE LA NUEZ, S., «El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid», Hay Derecho entrada de blog de 19 de mayo de 2015. Disponible en: <<https://hayderecho.com/2015/05/19/el-timo-de-la-ensenanza-bilingue-en-la-comunidad-de-madrid/>>. [Consultado el 28/12/2021].

<sup>23</sup> GÓMEZ FERNÁNDEZ, R., «El trilingüismo idealizado y el uso de lenguas no oficiales en la escuela luxemburguesa», *Lengua y migración*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 75-108.

Estos son los resultados de conceptualizar el dominio de una lengua extranjera como un fin en sí mismo, cuando en realidad debería ser la herramienta para acceder a conocimientos más amplios y diversos. Si una alumna con dislexia posee un talento innato para las ciencias que desarrolla adecuadamente (en su lengua materna y con profesorado especializado), tendrá más posibilidades de decantarse por la Medicina que si no entiende las ciencias porque leer en inglés le supone un esfuerzo sobrehumano. No obviamos que es la lengua hegemónica en el campo científico, pero si, a raíz de su talento, descubre una razón poderosa para estudiarla, la alumna se implicará más porque su aprendizaje tendrá un fin preciso: comprender trabajos científicos que mejoren sus conocimientos para poder curar mejor a sus pacientes, contribuyendo tanto a su autorrealización personal como al bienestar de los demás.

A pesar de lo sólido que resulta el marco normativo rawlsiano en que se desenvuelve el supuesto de hecho anterior, el programa bilingüe de la CAM está lejos de fomentar el enfoque de la justa igualdad de oportunidades. Ha calado tanto la versión formal y/o meritocrática de la igualdad en educación que quien no llega al nivel requerido asume que es una cuestión esencialmente privada (falta de esfuerzo, talento o motivación internas), obviando que la realidad socioeconómica y los apoyos externos son factores demostradamente relevantes en el desarrollo de la capacidad de esfuerzo, de los talentos y de la motivación.

Garantizar la igualdad de oportunidades en la escuela –que es el medio de socialización más potente– es una condición necesaria para que los niños se vean y se traten entre sí como iguales y puedan adquirir otras competencias relevantes a lo largo de su escolarización, v.gr.: la competencia democrática. Por ello, a continuación, analizaremos cómo la enseñanza bilingüe implementada por la CAM agudiza la segregación escolar y por qué esta es perjudicial para el desarrollo de las relaciones entre iguales.

#### **IV. LA CAPACIDAD PARA TRATAR A LOS OTROS COMO IGUALES: DESIGUALDAD EN TÉRMINOS RELACIONALES**

##### **1. Segregación en la escuela**

La literatura en Sociología de la Educación sobre la segregación escolar en Madrid es abundante. A raíz de la implementación del programa bilingüe en el curso 2004-2005 y su crecimiento exponencial, muchos expertos han puesto el foco en él para explicar por qué esta Comunidad Autónoma es la segunda región más segregadora en la UE solo por detrás de Hungría<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> MURILLO, F. J., MARTÍNEZ-GARRIDO, C., «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 11, núm. 1, 2018, pp. 37-58.

La segregación en un sistema educativo se produce cuando el alumnado se concentra en las escuelas de acuerdo con unas características individuales concretas (nivel socioeconómico, nacionalidad, género o necesidades educativas especiales)<sup>25</sup>. Esto supone un problema social, pues en la escuela no solo se enseña el currículo formal, sino también las normas básicas de convivencia. Dado que la sociedad es heterogénea, es necesario asegurar la interacción entre personas de orígenes diferentes, incluidos los socioeconómicos, para prevenir prejuicios y desarrollar formas de convivencia más justas que supongan, a su vez, un freno a la violencia y a la conflictividad grave<sup>26</sup>. Más aún, la igualdad entre los niños es condición necesaria para que se cumplan otros fines de la educación. De nada sirve que solo un niño de cada diez desarrolle exponencialmente la capacidad de deliberar y decidir de manera autónoma y crítica sobre asuntos políticos si los otros nueve han sido privados de esas enseñanzas. Entre los factores que explican la segregación socioeducativa encontramos dos. Uno son las barreras económicas –el ejemplo más claro serían las cuotas «voluntarias» de los concertados<sup>27</sup>–, que se configuran como donaciones de los padres a los colegios pero que de facto son obligatorias porque su pago implica la posibilidad de disfrutar de actividades complementarias que, normalmente y a pesar de que la legislación lo prohíbe, se introducen en horario lectivo. El otro son los dispositivos de selección académica del alumnado, entre los cuales se encuentra el programa bilingüe.

En Primaria, a la segregación tradicional entre centros públicos, concertados y privados, se suma la segregación en función del programa bilingüe. En Madrid existe un grave problema de segregación intercentros porque las familias utilizan la libertad de elección de centro educativo para huir de los centros con mayor concentración de alumnado vulnerable<sup>28</sup>. Para intentar paliar este problema y no perder alumnado de familias de clase media o media alta y, en consecuencia, financiación, muchos centros públicos se han visto obligados

---

<sup>25</sup> FERRER, A., GORTAZAR, L., *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*, ESADE, EcPol- Center for Economic Policy (Barcelona), 28 de abril de 2021, p. 3. Disponible en: <<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>>. [Consultado el 08/09/2022].

<sup>26</sup> ANDRÉS-CANDELAS, M., ROGERO-GARCÍA, J., «Segregación escolar y desigualdades educativas», en: ZALAKAÍN, J., BARRAGUÉ CALVO, B. (coord.), *Repensar las políticas sociales: redistribución e inversión social*, Madrid (Grupo 5), 2017, pp. 90 y ss.

<sup>27</sup> GARLIC B2B, *Estudio de Precios de Colegios Concertados. Informe final*, 2021. Disponible en: <[https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.CICAE\\_.OLA-6.-oct21.pdf](https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.CICAE_.OLA-6.-oct21.pdf)>. [Consultado el 08/09/2022].

El art. 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación dispone que las enseñanzas objeto de concierto deben impartirse de forma gratuita. Sin embargo, prácticamente todos los colegios concertados cobran una cuota, en teoría voluntaria, pero de facto obligatoria. Esta cuota tiene su fundamento (como demuestra el estudio citado) en la oferta de actividades complementarias; su elección es cuasi obligatoria a pesar de que el art. 15 del RD 2377/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos, dispone que estas «serán voluntarias, no tendrán carácter discriminatorio para los alumnos, no podrán formar parte del horario lectivo y carecerán de carácter lucrativo».

<sup>28</sup> FERRER, A., GORTAZAR, L., *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*, cit., pp. 8-9.

a implementar el programa bilingüe para ser más atractivos, aunque pedagógicamente les resulte cuestionable<sup>29</sup>.

En Secundaria, se da una segregación dentro de los propios institutos, que se hace explícita por la existencia de dos vías bien diferenciadas desde el inicio de la etapa. En los institutos bilingües se separa a los alumnos en 1.º ESO en función de su nivel de inglés en grupos de Sección –aquellos en los que se imparten en inglés materias que ocupan entre un tercio y la mitad del horario lectivo– y grupos de Programa –aquellos que cursan solo una o dos asignaturas en inglés–, en función de los recursos del centro. Esta segregación por nivel de inglés esconde en realidad una separación por motivos socioeconómicos, étnicos o de discapacidad, como veremos más adelante.

La segregación también se acentúa cuando se permite que los centros concertados gocen de mayor autonomía para organizar el currículo bilingüe que los centros públicos. Así, mientras los IES bilingües deben impartir al menos –en la vía de Sección– Inglés Avanzado, Biología y Geología, Geografía e Historia y la tutoría grupal en inglés, la Orden que regula la implementación del programa en los concertados no impone el establecimiento de dos vías diferenciadas y da libertad a los centros para decidir las materias que se imparten en inglés, exigiendo como único requisito que, al menos, ocupen un 30% del horario lectivo<sup>30</sup>.

De esta manera, la concertada –además de impedir que los alumnos procedentes de familias de clase media o media alta se relacionen con personas de estratos socioeconómicos diferentes estableciendo barreras económicas de entrada– consigue corregir las deficiencias del programa bilingüe al tener libertad para decidir qué asignaturas se imparten en inglés, lo que amplía las diferencias educativas entre los alumnos más aventajados y los más desfavorecidos.

De las evidencias de PISA, Gortazar *et al* sostienen:

«En 2015 se produce un fuerte aumento de la segregación dentro de la red pública coincidiendo con la llegada del programa bilingüe de los centros públicos al final de la ESO; en 2018 se produce un importante aumento de la segregación en los centros concertados-privados, consistente con la llegada del programa bilingüe en la red concertada al final de la ESO. Finalmente, controlando por varios

---

<sup>29</sup> ZUIL, M., «El colegio que no quiere ser bilingüe: “Es muy difícil explicar la fotosíntesis en inglés”», *El Confidencial*, 15 de septiembre de 2016. Disponible en: <[https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-09-10/colegio-no-quiere-ser-bilingue-madrid\\_1256910/](https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2016-09-10/colegio-no-quiere-ser-bilingue-madrid_1256910/)>. [Consultado el 10/01/2022].

<sup>30</sup> Orden 763/2015, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los *centros privados concertados bilingües* del ámbito de gestión de la Comunidad de Madrid *vs.* Orden 972/2017, de 7 de abril, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regulan los *institutos bilingües español-inglés* de la Comunidad de Madrid.

factores, observamos que los estudiantes del sistema no bilingüe obtienen peores puntuaciones que los del sistema bilingüe en las pruebas PISA»<sup>31</sup>.

En definitiva, el sistema educativo madrileño está lejos de tratar a todos los alumnos como iguales y de propiciar que los alumnos se vean entre sí como iguales. Aun así, los datos resultan demasiado abstractos si no van acompañados de un análisis sobre el comportamiento de los actores implicados en el sistema: dirigentes políticos, alumnos, profesores y familias.

Los dirigentes políticos fomentan la segregación sutilmente al calificar a los estudiantes de Programa como «académicamente más flojos» y a los de Sección como «los más fuertes», naturalizando diferencias académicas sustanciales que deberían hacer saltar las alarmas en cualquier sistema educativo que defienda la igualdad<sup>32</sup>.

Los alumnos perciben esa desigualdad por diferentes vías. En un estudio de caso, Roncero Mateos señala que la separación por grupos supone que sobre los de Programa se proyecte «una imagen de rechazo social»<sup>33</sup>. En el instituto analizado, se propuso que los distintos grupos se mezclaran algunas horas en Biología para realizar proyectos que implicaran el uso de ambas lenguas de tal manera que el castellano no fuera denostado por los alumnos. En la evaluación que llevaron a cabo de los proyectos, los alumnos de Sección solicitaron que no se les juntara con los otros grupos porque tenían que emplear el castellano y el inglés. La lengua se convierte así en un elemento clave para asegurar la pertenencia a un grupo, segregación que se ve reforzada cuando se percibe que el inglés goza de más prestigio.

La desigualdad en términos de relaciones resulta más explícita cuando se trata de alumnos con necesidades educativas especiales (discapacidades, problemas de aprendizaje...). El grupo de investigación «Cambio Educativo para la Justicia Social» de la UAM en colaboración con la Comisión Delegada de Bilingüismo del Ayuntamiento de Getafe llevó a cabo una investigación sobre los efectos positivos y negativos del programa en el municipio mediante sesiones de discusión con familias y docentes. Uno de los efectos negativos que perciben ambos grupos es que, con la excusa del bilingüismo, los centros públicos llevan a cabo políticas de selección en la matriculación de tal forma que a los que presentan dificultades se les invita a irse a colegios «no bilingües» porque no dan el perfil. Así,

<sup>31</sup> GORTAZAR, L., TABERNER, A. P., «La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 18, núm. 4, 2020, p. 229.

<sup>32</sup> BELVER, M., «El Consejo Escolar cuestiona el bilingüismo en Madrid: casi el 60% de los que estudian en inglés sacan peores notas que la media», *El Mundo*, 21 de febrero 2020. Disponible en <<https://www.elmundo.es/madrid/2020/02/21/5e4ed5d9fdddfb9bf8b4612.html>> [Consultado el 10/01/2022].

<sup>33</sup> RONCERO MATEOS, C., «La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria», *Debates & Prácticas en Educación*, vol. 3, núm. 1, 2018, p. 9.

«lo que debiera ser un sistema unitario, equitativo y justo se va convirtiendo cada vez más en un sistema *de facto* dual en el que la experiencia de escolarización de las niñas y niños de nuestra comunidad cambia brutalmente dependiendo de su inserción o no en el Programa»<sup>34</sup>.

Además, Roncero Mateos señala que los profesores también realizan comparaciones muy marcadas entre los grupos, sobre todo cuando tratan las conductas disruptivas en el aula, contribuyendo aún más a la estigmatización de los alumnos de Programa<sup>35</sup>.

A pesar de lo que en principio pueda parecer, esta segregación por origen socioeconómico no solo afecta negativamente a los más desaventajados sino también a los grupos que constituirán en el futuro la élite. Al estar aislados unos de otros se privan de conocimientos y habilidades esenciales no solo para relacionarse en la escuela sino también en el futuro.

Anderson<sup>36</sup> (2007) sostiene que, si las élites son diversas, las minorías tendrán más posibilidades de que sus problemáticas sean tenidas en consideración y de que las políticas sociales satisfagan sus necesidades reales. Unas élites cerradas son menos proclives a considerar los problemas de grupos sociales diferentes a ellas porque ignoran sus dinámicas e intereses.

La ignorancia de las problemáticas de otros grupos sociales diferentes al que compone la élite en Madrid se observa, por ejemplo, en el mencionado Informe de evaluación del programa bilingüe. Una de sus conclusiones es que el programa bilingüe es exitoso porque en la Prueba de Acceso a la Universidad –que evalúa los conocimientos de una etapa que no es obligatoria y, por tanto, a la que no todos acceden automáticamente después de la ESO– los alumnos de centros bilingües obtienen mejores calificaciones en la prueba de Inglés que los pertenecientes a centros no bilingües, incrementándose la diferencia aún más a favor de los alumnos de Sección<sup>37</sup>. No informan en ningún momento sobre el coste de oportunidad que supone dotar de más recursos a quienes parten de posiciones aventajadas, hecho que reconocen implícitamente cuando explican en varias ocasiones que las diferencias a favor de los alumnos bilingües se atenúan cuando se neutraliza el efecto socioeconómico; tampoco explican si el programa bilingüe provoca efectos negativos en el alumnado con necesidades educativas especiales; o si el nivel de inglés de los que no han estado matriculados en este programa o lo han abandonado es más bajo que el del resto.

<sup>34</sup> GICE- UAM, *El Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos de la Comunidad de Madrid visto por docentes y familias de Getafe*, Madrid (GICE-UAM), 2019, p. 21. Disponible en: <[https://educacion.getafe.es/wp-content/uploads/2019/06/Informe\\_Biling%C3%BCismo\\_Getafe-GICE.pdf](https://educacion.getafe.es/wp-content/uploads/2019/06/Informe_Biling%C3%BCismo_Getafe-GICE.pdf)>. Consultado el 08/09/2022].

<sup>35</sup> RONCERO MATEOS, C., «La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria», cit., p. 12.

<sup>36</sup> ANDERSON, E. «Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective», *Ethics*, vol. 117, núm. 4, 2007, pp. 595-622.

<sup>37</sup> COMUNIDAD DE MADRID, *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, cit., pp. 38 y ss.

## 2. Segregación entre familias

Las estrategias de las familias a la hora de elegir centro educativo en una de las regiones más desiguales y segregadoras de Europa explican en gran medida por qué, a pesar de las críticas, el programa bilingüe sigue en expansión. El ejemplo más representativo de política que favorece la segregación es la implementación del distrito único escolar para asegurar la libertad de elección de centro de las familias. Aunque el mensaje sea que las familias son libres para elegir cómo educar a sus hijos, estudios sociológicos han demostrado que las familias de clase media baja tienden a enviar a sus hijos al colegio que administrativamente les corresponda porque la información de que disponen es menor y el coste de obtenerla mayor, mientras que las de clase media alta son más proclives a la movilidad si con ello aseguran a sus hijos una educación más acorde a sus intereses. Kant<sup>38</sup> ya advirtió que, en la educación, los padres no se ponen por fin mejorar el mundo sino procurar que sus hijos prosperen en el mundo presente.

Cuando la enseñanza bilingüe comenzó en el curso 2004-2005, la opinión de los docentes era muy favorable porque pensaban que iba a suponer una mejora de la calidad de la enseñanza pública, una respuesta a los desafíos del mundo globalizado donde aprender una lengua extranjera es fundamental y una forma de promover la igualdad de oportunidades y trasladar los modelos de enseñanza de idiomas de los colegios de élite a los centros públicos. Señalaban asimismo que los centros que adoptaran el modelo iban a ganar en prestigio y la asignatura de inglés iba a ser por fin más valorada<sup>39</sup>.

La realidad es bastante distinta actualmente. Aunque *a priori* el programa bilingüe en la enseñanza pública está abierto a todo el mundo, con independencia de su procedencia socioeconómica, conforme avanzan los cursos los padres asumen que es necesario desembolsar dinero en clases extraescolares privadas de inglés para que sus hijos comprendan las materias curriculares y se mantengan dentro del programa<sup>40</sup> Entonces, se excluye progresivamente a los niños cuyos padres no tienen herramientas económicas y educativas para apoyarles fuera de la escuela, derivándolos a colegios no bilingües que, paradójicamente, suelen tener menos recursos porque una de las fuentes de financiación más importantes de un colegio es el programa bilingüe.

Así, en un contexto de cuasimercado educativo en que el presupuesto del prestigio de un colegio es la expulsión *de facto* y previa de los alumnos –y las familias– más vulnerables, la norma general sigue siendo que es mejor ir a un centro bilingüe y, en el caso de Secundaria, entrar en la Sección. La consecuencia inmediata de someter la educación

<sup>38</sup> KANT, I., *Pedagogía*, cit., p. 36.

<sup>39</sup> FERNÁNDEZ, R., GARCÍA, A., HALBACH, A., «La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto», *Porta linguarum*, núm.3, 2005, pp. 161-173.

<sup>40</sup> GICE- UAM, *El Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos de la Comunidad de Madrid visto por docentes y familias de Getafe*, cit., p. 19.

al mercado es la preeminencia de los bienes posicionales sobre los no posicionales, como analizaremos en el siguiente apartado.

## V. LA PREEMINENCIA DE LOS BIENES POSICIONALES Y SUS EFECTOS EN LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

Halliday<sup>41</sup> (2015) sostiene que la educación tiene dos funciones: la selección en función de criterios meritocráticos y el desarrollo de las capacidades de los niños para prepararlos para la vida adulta. La primera de las funciones pone el acento en los bienes posicionales de la educación y la segunda en los no posicionales. Un bien es posicional cuando su valor absoluto depende de cuánto de ese bien poseen los demás; así, v.gr., si todas las personas que compiten por un puesto de trabajo pueden acreditar un nivel B2 de inglés, la ventaja competitiva residirá en poseer un nivel superior y/o conocer otros idiomas. La educación, por tanto, puede definirse como un bien fuertemente posicional, pero que contiene aspectos no posicionales esenciales. Así, saber varios idiomas puede colocar a una persona en una posición aventajada a la hora de encontrar trabajo, pero también le ayuda a ser más abierta de mente en la medida en que conoce otras culturas. La posicionalidad de un bien viene determinada por el acceso que otorga a bienes escasos en la sociedad; tener una buena educación es normalmente una garantía para obtenerlos. En la línea de Rawls, es importante que la educación sea lo más igualitaria posible para asegurar que el acceso a los puestos se basa en criterios relacionados con el talento de la persona.

No obstante, la justicia debe tener en cuenta también los aspectos no posicionales o, en otras palabras, el valor intrínseco de la educación para el desarrollo pleno de la persona. Por eso en el colegio no solamente se enseñan matemáticas, economía o ciencia –disciplinas que en la actualidad dan acceso de manera más clara a los puestos más codiciados y mejor pagados del mercado, en general– sino también materias humanísticas o artísticas, como música, arte, historia, literatura o filosofía, que no generan un rendimiento económico claro o inmediato, pero que proporcionan (o al menos pretenden proporcionar) las herramientas necesarias para que los futuros adultos desarrollen capacidades de conocimiento y de disfrute, así como un pensamiento crítico con el mundo que les rodea y para que sean autónomos a la hora de tomar decisiones y capaces de deliberar y ejercer sus derechos en el marco de un sistema democrático.

Halliday<sup>42</sup> defiende que debería lograrse un equilibrio entre los dos fines anteriormente expuestos y que ello resulta imposible en los lugares donde la educación está sometida al mercado, pues se exacerban las demandas de los padres para preparar a los niños para las pruebas de selección, dejando más de lado los bienes no posicionales de la educación y

---

<sup>41</sup> HALLIDAY, D., «Private Education, Positional Goods, and the Arms Race Problem», *Politics, Philosophy & Economics*, vol. 15, núm. 2, 2015, pp. 150-169.

<sup>42</sup> Ibid.

también el desarrollo de actitudes como el respeto hacia los demás o la tolerancia, que solo pueden lograrse en colegios de composición heterogénea que reflejen la diversidad social.

A medida que los bienes no posicionales pierden relevancia, tanto el Estado como los padres tenderán a posponer la educación humanística o artística a la edad adulta o, en el peor de los casos, defenderán su desaparición de los planes de estudio. Respecto de nuestro objeto de estudio, es relevante señalar que las asignaturas que siempre se enseñan en castellano son Lengua y Matemáticas mientras que las demás asignaturas –tanto en Primaria como en Secundaria– son susceptibles de ser impartidas en inglés. Estas asignaturas son en general las relacionadas con las humanidades o las artes. Prueba de la escasa relevancia que en este programa tienen las materias humanísticas o artísticas son las declaraciones ofrecidas por la presidenta Díaz Ayuso cuando se trataron los planes de la CAM para reformular el programa bilingüe: «se tratará de ver en qué asignaturas se pueden reducir la carga lectiva en inglés para asegurar el refuerzo del español en asignaturas como Geografía, Arte, Historia, Filosofía, o incluso Biología de ESO y Bachillerato»<sup>43</sup>.

Aunque supone una manera velada de reconocer el fracaso del programa, declarar que el fin de estas asignaturas es reforzar el castellano, sin hacer siquiera mención de la mayor facilidad que tendrán los alumnos para asimilar los contenidos de estas materias es una forma implícita de reconocer que los bienes no posicionales que proporcionan pueden subordinarse a otros fines más inmediatos y prácticos.

Lo anterior resulta de una gravedad extrema por dos razones, principalmente. En primer lugar, si la educación está sujeta a la ley de la oferta y la demanda la inmensa mayoría de los padres obviarán proporcionar a sus hijos bienes públicos esenciales como una educación cívica que enseñe la importancia del voto o del respeto a las leyes (esto es, competencia democrática). La razón es sencilla: si desde el colegio se promueve que son necesarias clases extraescolares de inglés para que los alumnos puedan seguir un determinado programa de idiomas con éxito que, a su vez, es la puerta para acceder a actividades diferenciadas y más prestigiosas dentro del propio centro –v.gr.: debates en inglés, intercambios internacionales– es difícil que los padres se interesen por actividades alternativas que, a corto plazo, no proporcionan una ventaja competitiva a sus hijos frente a los demás.

En segundo lugar, el resultado de que los niños dediquen extensas jornadas a actividades académicas y que los padres realicen horas extras para poder pagarlas conlleva una disminución de la calidad y de la cantidad de tiempo que los padres dedican a cultivar la relación íntima con sus hijos<sup>44</sup>. Además, si bien la familia tiene, entre sus objetivos, proporcionar al niño unos referentes, atenderle, cuidarle, proteger sus intereses y velar por

---

<sup>43</sup> RUIZ, R., «El nuevo bilingüismo en Madrid: más inglés en Infantil, menos en la ESO», *La Razón*, 8 de abril 2021. Disponible en: <<https://www.larazon.es/madrid/20210408/66a2tvvp3nbfzdwz5ygh5rdoxm.html>>, [Consultado el 17 de julio de 2022].

<sup>44</sup> BRIGHOUSE, H., SWIFT, A., «Legitimate Parental Partiality», *Philosophy & Public Affairs*, vol. 37, núm. 1, 2009, pp. 43-80.

su desarrollo moral, físico, cognitivo y emocional –y por ello el Estado debería respetar una esfera de intimidad en la que se puedan cumplir esos objetivos– es menos atendible que costeen academias privadas o tutores particulares de idiomas para lograr los niveles requeridos por un programa público. Estas actividades no son necesarias para desarrollar relaciones afectivas entre los progenitores y los hijos y, además, se estaría vulnerando la igualdad de oportunidades<sup>45</sup>.

En relación con la igualdad de oportunidades, es interesante mencionar la anatomía moral de la justa igualdad de oportunidades de Scanlon; de acuerdo con este autor, las desigualdades solo se justifican si superan un test de tres niveles: 1) justificación institucional; 2) justicia procesal; y 3) oportunidad substantiva<sup>46</sup>.

En la justificación institucional nos preguntamos si es razonable tener una institución –en este caso, el programa bilingüe– que genere desigualdades en función del nivel de inglés del alumnado para lograr el objetivo de que aprendan este idioma. Si bien puede argumentarse, que separando a los alumnos en grupos de características homogéneas, los profesores pueden adaptarse mejor a sus necesidades y ayudarles a lograr un nivel de inglés adecuado, lo cierto es que existen formas menos gravosas de aprender idiomas que no aumentan la segregación escolar ni perjudican el aprendizaje de los contenidos de otras materias (vid., supra.).

En el nivel de la justicia procesal, la cuestión es si el procedimiento de selección –en la ESO, especialmente– está justificado en relación con el objetivo de que todos los alumnos sean competentes en inglés. En la CAM recibir más o menos horas de inglés en la ESO depende de aprobar un examen de nivel externo al finalizar la etapa primaria. Siguiendo a Scanlon, dado que hay experiencias en otros países europeos que demuestran que el programa podría lograr sus objetivos sin necesidad de separar por niveles al empezar la ESO, «la igualdad requiere que [la institución] se modifique porque dar preferencia a los candidatos que tienen esa habilidad [en nuestro caso, el examen aprobado] es injustificado»<sup>47</sup>.

Por último, la oportunidad substantiva se logra si nadie alega que no ha podido competir por las posiciones aventajadas debido a la falta de condiciones adecuadas para lograrlas<sup>48</sup>. En el programa bilingüe la oportunidad substantiva no se cumple pues lograr un nivel adecuado de inglés depende del nivel socioeconómico de las familias. La distribución del alumnado en las diferentes vías en función del lugar donde residen en la región lo refleja: en la zona norte –donde se agrupan los municipios con mayor renta– el porcentaje de alumnos escolarizados en la vía de Sección es del 45% mientras que en la zona sur este porcentaje

---

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> SCANLON, T., *Why does inequality matter?*, Oxford (Oxford University Press), 2018, p. 70.

<sup>47</sup> Ibid., p. 46.

<sup>48</sup> Ibid., p. 53.

es del 32%. Además, en las aulas de Programa suele haber ratios más elevadas y es donde se concentran los alumnos con necesidades educativas especiales<sup>49</sup>.

## VI. CONCLUSIÓN

Aunque sobre el papel la enseñanza bilingüe ofrecida por la CAM pretende la igualdad de oportunidades, se demuestra que, si bien la versión formal de la igualdad se cumpliría porque no existen barreras *de iure* para acceder en la enseñanza primaria, no se logra la justa igualdad de oportunidades teorizada por Rawls, debido al carácter discriminatorio del Programa Bilingüe, que expulsa a los que más necesidades socioeducativas presentan y premia a los que parten de posiciones aventajadas. En el aspecto pedagógico, diversos estudios muestran que la adquisición superficial o incorrecta de contenidos curriculares esenciales es un coste demasiado elevado que no compensa la pírrica mejora en el nivel de inglés de un porcentaje reducido de alumnos. La UNESCO y los expertos en la metodología AICLE han señalado que es necesario asentar de forma previa las habilidades básicas de lectoescritura en la lengua materna para poder aprender lenguas extranjeras y que la enseñanza bilingüe no debe comportar en ningún caso la subordinación de los contenidos al aprendizaje de la lengua extranjera.

Desde el punto de vista de las familias, la enseñanza bilingüe supone un coste económico y personal pues los niños necesitan, en general, clases extraescolares de inglés para poder entender las materias impartidas en el colegio y/o apoyo en casa para realizar los deberes, lo cual perjudica a aquellos cuyos padres tienen dificultades económicas y/o no tienen estudios superiores.

En conclusión, lejos de fomentar la justa igualdad de oportunidades y de reducir la desigualdad social, el programa bilingüe de Madrid fomenta la segregación escolar y, en consecuencia, no garantiza que los alumnos sean capaces de tratar a los otros como iguales en términos relacionales, uno de los fines básicos de la educación.

## VII. BIBLIOGRAFÍA

ACCIÓN EDUCATIVA, *El Programa Bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*, Madrid (Asociación Acción Educativa), 2017.

ANDERSON, E., «Fair Opportunity in Education: A Democratic Equality Perspective», *Ethics*, vol. 117, núm. 4, 2007, pp. 595-622.

---

<sup>49</sup> GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL «PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID» DE ACCIÓN EDUCATIVA, «El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la Comunidad de Madrid», *Revista Convives*, núm. 24, 2018, pp. 17-18.

- ANDRÉS-CANDELAS, M., ROGERO-GARCÍA, J., «Segregación escolar y desigualdades educativas», en: ZALAKAÍN, J., BARRAGUÉ CALVO, B. (coord.), *Repensar las políticas sociales: redistribución e inversión social*, Madrid (Grupo 5), 2017, cap. 4.
- ARIGITA GARCÍA, A., *El programa bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio en la etapa de Educación Primaria*, Tesis doctoral, Universidad de Huelva, 2017.
- ARNESON, R. J., «Equality of Opportunity», en ZALTA, E. N., NODELMAN, U. (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford (Stanford University), 2015. Disponible en <<https://plato.stanford.edu/entries/equal-opportunity/>>. [Consultado el 9/01/2022].
- BRIGHOUSE, H., SWIFT, A., «Legitimate Parental Partiality», *Philosophy & Public Affairs*, vol. 37, núm.1, 2009, pp. 43-80.
- COMUNIDAD DE MADRID, *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*, 2018. Disponible en: <[https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea\\_eval\\_informe\\_programabilingue.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/sgea_eval_informe_programabilingue.pdf)>. [Consultado el 08/09/2022].
- DE LA NUEZ, S., «El timo de la enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid», Hay Derecho entrada de blog de 19 de mayo de 2015. Disponible en <<https://hayderecho.com/2015/05/19/el-timo-de-la-ensenanza-bilingue-en-la-comunidad-de-madrid/>>. [Consultado el 28/12/2021].
- FERNÁNDEZ, R., GARCÍA, A., HALBACH, A., «La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto», *Porta linguarum*, núm. 3, 2005, pp. 161-173.
- FERRER, A., GORTAZAR, L., *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*, ESADE, EcPol- Center for Economic Policy (Barcelona), 28 de abril de 2021, pp. 1-28. Disponible en: <<https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>>. [Consultado el 08/09/2022].
- GARLIC B2B, *Estudio de Precios de Colegios Concertados. Informe final*, 2021. Disponible en: <[https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.CICAE\\_-OLA-6.-oct21.pdf](https://www.cicae.com/wp-content/uploads/2021/10/INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.CICAE_-OLA-6.-oct21.pdf)>. [Consultado el 08/09/2022].
- GÓMEZ FERNÁNDEZ, R., «El trilingüismo idealizado y el uso de lenguas no oficiales en la escuela luxemburguesa». *Lengua y migración*, vol. 7, núm. 2, 2015, pp. 75-108.

- GORTAZAR, L., TABERNER, A. P., «La Incidencia del Programa Bilingüe en la Segregación Escolar por Origen Socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA», *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, vol. 18, núm. 4, 2020, pp. 219-239.
- GICE-UAM, *El Programa de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos de la Comunidad de Madrid visto por docentes y familias de Getafe*, 2019. Madrid (GICE-UAM), 2019. Disponible en: <[https://educacion.getafe.es/wp-content/uploads/2019/06/Informe\\_Biling%C3%BCismo\\_Getafe-GICE.pdf](https://educacion.getafe.es/wp-content/uploads/2019/06/Informe_Biling%C3%BCismo_Getafe-GICE.pdf)>. Consultado el 08/09/2022].
- GRUPO DE TRABAJO SOBRE EL «PROGRAMA BILINGÜE DE LA COMUNIDAD DE MADRID» DE ACCIÓN EDUCATIVA. «El programa bilingüe y la convivencia en los centros escolares de la Comunidad de Madrid», *Revista Convives*, núm. 24, 2018, pp. 14-24.
- HALLIDAY, D., «Private Education, Positional Goods, and the Arms Race Problem», *Politics, Philosophy & Economics*, vol. 15, núm. 2, 2015, pp. 150-169.
- KANT, I., *Pedagogía* (trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual), 4ª ed., Madrid (Akal), 2013.
- MURILLO, F. J., MARTÍNEZ-GARRIDO, C., «Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea», *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 11, núm. 1, 2018, pp. 37-58.
- UNESCO, *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?*, Documento de Política, núm. 24, Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, París (UNESCO), 2016.
- PAVESI, M., BERTOCHI, D., HOFMANNOVÁ, M., KAZIANKA, M., LANGÉ, G., «Teaching through a foreign language. A guide for teachers and schools to using foreign language in content teaching», en LANGÉ, D. (ed.), *Teaching through a foreign language*, Roma (TIE-CLIL), 2001.
- RAWLS, J., *Teoría de la justicia* (trad. María Dolores González), 2ª ed., México (FCE – Fondo de Cultura Económica), 2012.
- RENDUELES, C., *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*, Barcelona (Seix Barral), 2020.
- RONCERO MATEOS, C., «La enseñanza del inglés como medio de segregación: El Programa español-bilingüe de la Comunidad de Madrid en un Instituto de Secundaria», *Debates & Prácticas en Educación*, vol. 3, núm. 1, 2018, pp. 6-15.

- SANDEL, M., *La tiranía del mérito: ¿Qué ha sido del bien común?* (trad. Albino Santos Mosquera), Barcelona (Debate), 2020.
- SCANLON, T., *Why does inequality matter?*, Oxford (Oxford University Press), 2018.
- SATZ, D., «Equality, Adequacy, and Education for Citizenship», *Ethics*, vol. 117, núm. 4, 2007, pp. 623-648.