

Esta es la versión pre-pint del capítulo:

Villacañas de Castro, L. S. (2017). Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en la España moderna. En O. Barberá Marco y A. Mayordomo Pérez (coords.), *Escoles i Mestres. Dos siglos de historia y memoria en Valencia* (págs. 382 - 401). Valencia: Universitat de València.

Este capítulo trata de resumir las tendencias que han marcado la enseñanza de las lenguas extranjeras y la formación del profesorado en la España moderna. Esta temática se desarrollará, sin embargo, otra en paralelo: la idea de Europa, el sentido de su proyecto y de su pertenencia. El anclaje entre las dos ideas no es casual. Como defiende Madrid (2001), a partir de la reforma educativa de 1990 la enseñanza de lenguas extranjeras y la formación de nuestro profesorado se adhirió decididamente al proyecto de construcción europea, al que España se había ido aproximando gradualmente y de manera irreversible desde que Adolfo Suárez solicitara en 1977 la adhesión a la Comunidad Económica Europea, que llegaría ocho años después. A partir de entonces, la incorporación de la peseta al Mecanismo de Cambios del Sistema Monetario Europeo en 1989, la firma en 1991 del Acuerdo de Schengen por una «Europa sin fronteras» —que algunos países de nuestro entorno quieren revisar hoy— y la adhesión al Tratado de Maastricht en 1992, prepararon el contexto político, jurídico y socio-económico en el que la enseñanza de lenguas extranjeras en España y en el resto de Europa empezó a concebirse y justificarse con la construcción de una Europa justa, plural, tolerante y multilingüe, respetuosa con los derechos de sus mayorías sociales y minorías culturales. De hecho, fue durante los primeros noventa cuando España, Francia, Grecia, Italia y Reino Unido implementaron el idioma extranjero como materia obligatoria en la educación primaria. De ahí que nuestra Reforma Educativa de 1990, según Madrid (2001), ya «parte[iera] de un nuevo contexto social: Europa» (p. 17).

Como inercia europea, este empuje continuó y acabó plasmándose en sucesivos documentos creados por diversas instituciones. Hablamos de *El libro blanco sobre educación y la formación* (Comunidades Europeas, 1995); del *Plan de Acción sobre el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística*, que aprobó la Comisión Europea en 2003; o del popular documento del Consejo de Europa de 2001, redactado por su unidad de Política Lingüística: el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). Según su prefacio, éste «proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares,

exámenes, manuales, etc., en toda Europa» (Instituto Cervantes, 2002, pág. 1). Desde su publicación, este documento ha influido de forma explícita en los currículos educativos que han ido apareciendo en las diferentes regiones españolas; sin el MCER, de hecho, no pueden entenderse las regulaciones que marcan los últimos veinte años de enseñanza y la formación del profesorado de lenguas extranjeras en Europa.

Concluimos entonces que, a partir de 1990, y definitivamente a partir del nuevo milenio, la enseñanza de lenguas extranjeras en España se vinculó a un claro propósito: contribuir al fortalecimiento de una Europa plurilingüe y multicultural. En España la enseñanza de las lenguas extranjeras ya no se desarrolla en el vacío, en el país aislado (y en muchos casos atrasado) que fue durante los siglos XIX y buena parte del XX, sino dentro de una macro-estructura europea a la que España ha venido confiando su propio destino; una Europa que no es sólo una realidad geográfica, socio-económica y jurídica, sino que también encarna una idea de Europa en constante cambio y negociación. Como veremos en la segunda parte de este capítulo, los principios rectores del proyecto europeo no siempre han podido trasladarse a la realidad, debido al panorama global en el que Europa se localiza, y esto ha tenido consecuencias en la enseñanza de las lenguas extranjeras en España.

Pero, antes de la Unión Europea, ¿qué?

Evidentemente, hubo iniciativas de enseñanza de lenguas extranjeras en España antes del proceso de integración europea de finales del siglo XX, y de ellas nos vamos a ocupar en la primera parte de este capítulo¹. Pero también estas iniciativas se relacionaron con inercias, realidades y contextos europeos, si bien históricamente diferentes. Fue en el siglo XVIII cuando la enseñanza de lenguas extranjeras penetró en un plan de estudios por vez primera, y lo hizo de la mano del francés, «como lengua de una nación vecina, como vehículo de cultura durante siglos, como referencia cultural y política, filosófica y científica, así como las relaciones bilaterales específicas» (Díaz-Corrales, 2011, p. 124). A diferencia del latín, cuyo aprendizaje se integraba entonces en una visión erudita del saber (que a su vez se vinculaba al conocimiento del pasado), las lenguas modernas —sobre todo el francés— fueron abriéndose camino en España por necesidades pragmáticas, conectadas a saberes del presente y de cómo transformar la realidad. Empezó a existir entonces una relación simbiótica entre el estudio de las lenguas modernas, por un lado, y los avances de

¹ Por su carácter histórico, esta primera parte se basa muy estrechamente en el trabajo previo de González Villarón (2015), sobre todo en los puntos 4.1.2 y 4.3.2, y también en el primer capítulo de Morales *et al.* (2000).

la ciencia y de la técnica, por otro, los cuales resquebrajaban el ideal humanista que todavía se vinculaba al uso del latín e iban configurando objetos y saberes más especializados. De una parte, las nuevas técnicas facilitaban las comunicaciones en el nuevo y en el viejo continente (también dentro del imperio hispano), intensificando con ello el contacto entre las diversas lenguas europeas y la necesidad de su aprendizaje. De otra, gran parte de los nuevos saberes científicos se producían en francés y en inglés, con lo que estas lenguas (a diferencia del latín) no se aprendían ya como un fin en sí mismas ni como una marca social de cultura, sino para adquirir conocimientos concretos sobre navegación, ingeniería, administración, agricultura, etc. (Martín Gamero, 1961).

No es de extrañar que los primeros contextos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras fuesen instituciones enraizadas en la sociedad civil, en el mundo del trabajo, como las *Sociedades Económicas de Amigos del País*, los centros de Formación Profesional o el Ateneo de Madrid, ya en el siglo XIX. Las nuevas ciencias y saberes técnicos iban encontrando su aplicación concreta en distintas profesiones, desde donde contribuían a transformar la realidad. Sólo desde estos contextos profesionales iniciaron las lenguas extranjeras su lenta transición hasta el mundo académico: primero a la universidad, que en España inició más tarde su transición hacia la modernidad científica (Jover *et al.*, 2001); de ahí al Bachillerato, de la mano de la Ley Moyano de 1857; después a la educación secundaria obligatoria, con la Ley General de Educación de 1970, y finalmente a la educación primaria, con la Reforma educativa de 1990, ya pensada e implementada dentro de la macro-estructura europea. Tal fue el orden histórico por el que las lenguas extranjeras fueron conquistando su espacio entre nosotros, y tal será también el orden que siga este capítulo en su exposición.

Como resulta evidente, sería absurdo pretender analizar la mayor o menor presencia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España aislándonos de las tendencias históricas que han caracterizado la relación entre España y Europa en cada periodo. La influencia de los condicionantes históricos en la enseñanza del francés, por ejemplo, fue muy evidente en el siglo XVIII, cuando la recepción de esta lengua sufrió los condicionantes culturales de la frágil, problemática y católica Ilustración española, muy dependientes de los Pactos de Familia con la monarquía francesa. Según López Alós (2013), en relación a la aceptación o rechazo del francés, no deben olvidarse ni la procedencia francesa de la dinastía borbónica, victoriosa en la Guerra de Sucesión, ni su proyecto de centralización de todas las instituciones, incluidas las educativas tras la expulsión de los Jesuitas en 1767. Es interesante comprobar que, en medio de este periodo, el conflicto entre modernidad y tradición (entre el ideal francés de la razón universal y el proyecto de universalismo

católico promulgado desde España) acabó proyectándose sobre la relación entre el francés y el latín, que seguía siendo el vehículo de un ideal tradicional y erudito de cultura. El Estado necesitaba los nuevos saberes vinculados a la lengua francesa para emprender un mayor control sobre las diferentes administraciones españolas, pero a la vez se tenía la plena conciencia de que estos saberes no debían contradecir las formas católicas tradicionales que asumían el Estado y la sociedad.

El resultado de todo ello fue, como ya he mencionado, que la enseñanza del francés se canalizó hacia los ámbitos profesionales y algunos círculos culturales afrancesados. Mientras tanto, la preeminencia de esta lengua y su cultura siguió siendo discutida con argumentos castizos por buena parte de la propia élite intelectual española. Esto no evitaría la aparición de diccionarios, gramáticas, libros de proverbios, etc., del inglés y del francés, como resultado de iniciativas individuales a ambos lados de las fronteras, a cargo de personas bien conocedoras de ambas lenguas y culturas. Nada de esto impedirá, con todo, que las formas de enseñanza tradicionales que se empleaban con el griego y el latín, centradas en la retórica y en la gramática (y por lo tanto en la lengua escrita), fuesen también las que se impusiesen para la enseñanza de las lenguas modernas (Martín Sánchez, 2010), a pesar de que entre los saberes transmitidos por el inglés y el francés se incluyesen los últimos avances de la lingüística.

El siglo XIX

El siglo XIX español trajo consigo la intensificación del conflicto entre modernidad europea y tradición que acabamos de identificar en el XVIII, y que entonces se tradujo en la contradicción entre el deseo de los círculos políticos liberales de reformar el sistema educativo e incluir en él (entre otras cosas) la enseñanza de las lenguas extranjeras «como medio de comunicación y apertura al exterior» (Díaz *et al.*, 2011, pág. 19), y el atraso de la sociedad española, que impedía que este sueño se hiciese realidad. Las expectativas liberales no se verían satisfechas ni siquiera con la Ley Moyano de 1857, que impuso la enseñanza de la lengua extranjera —a través del área escolar de «Lenguas vivas»— en el segundo periodo de la segunda enseñanza (quinto y sexto curso de Bachillerato). Dicha ley estableció la división entre la educación Primaria, Secundaria y Universitaria, así como la regulación de la formación del profesorado y las condiciones de acceso requeridas para cada uno de estos niveles. De ahí que fuese también en aquellos años cuando se fundasen las Escuelas Normales para preparar a los maestros de educación primaria, entre ellas la Escuelas Normales masculina y femenina de Valencia, en 1845 y 1867, respectivamente. En lo que respecta a la enseñanza de la lengua extranjera, sin embargo, el problema de la

Ley Moyano consistió en que no pudo proveer los recursos humanos e institucionales que permitieran formar al profesorado, y que la propia ley exigía. Sencillamente, no existían ni los unos ni los otros. Aunque se dispuso la obligatoriedad de que cada escuela secundaria contase con un catedrático de francés, se logró en muy pocos casos. También en este sentido, España seguía instalada en la tensión entre el deseo de modernización y la realidad, y no fue hasta casi la segunda mitad del siglo XX cuando empezaron a sentarse algunas de las bases para regularizar la profesionalización de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo, a través de la creación de una titulación universitaria específica:

Licenciado en Filosofía y letras, Sección de Filología Moderna. Pero durante buena parte del siglo que transcurrió desde la aprobación de la Ley Moyano de 1857 hasta los años 50 del siglo XX, no existió «formación específica del profesorado de segunda enseñanza ni de Escuelas Oficiales de Idiomas, por lo que su procedencia era diversa y su titulación no necesariamente de carácter superior» (Morales *et al.*, 2000, p. 74).

Excepciones

La misma tensión se reprodujo en relación con los nuevos enfoques pedagógicos que se desarrollaron entre la segunda mitad del siglo XIX y los primeros años del XX, sobre todo en torno a la célebre Institución Libre de Enseñanza (ILE), a través de la que una élite intelectual española conectó con Europa y su modernidad. ¡Claro que hubo casos excepcionales en los que nuevos métodos se implementaron de forma eficiente en la enseñanza de lenguas extranjeras! Por ejemplo, se desarrollaron estrategias para facilitar la *inmersión* del hablante y aproximaciones comunicativas en el contexto educativo. Incluso podemos hallar manuales que apuestan decididamente por el ejemplo del viajero que aprende el idioma de forma oral como el modelo ideal para el aprendizaje de lenguas. Pero estos casos son la excepción y no la regla; fueron el fruto aislado de una oportunidad concreta que se dio en un lugar determinado, debido a la propia fragmentación del sistema educativo. En Cádiz, por ejemplo, hubo un grupo de monjas irlandesas que, para dar una educación en inglés a la población británica residente en la zona, gestionaron de manera intermitente «la primera institución femenina en la que las alumnas reciben una educación en lengua inglesa» (González Villarón, 2015, p. 321). Asimismo, de Madrid cabe destacar los institutos Miguel Ángel y el Internacional Berlitz, que durante los años 70 del siglo XIX concentraron buena parte de sus esfuerzos en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del método directo. Y de 1918 a 1936 encontramos el Instituto-Escuela, un centro experimental fundado por la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (Alfaro, 2009). Entre sus paredes se innovó e investigó en diferentes ámbitos de

la enseñanza, también en el área de las lenguas extranjeras, con niños que comenzaban a aprender el francés a la edad de ocho años (con tres horas a la semana de francés de forma obligatoria) y que, a partir de bachillerato, estudiaban simultáneamente otra lengua extranjera, además de formarse en latín. Cabe destacar que, para satisfacer la demanda de francés, inglés y alemán que el centro ofrecía a sus alumnos, el Instituto-Escuela tenía la particularidad de formar a sus propios educadores. «Su metodología», nos recuerda González Villarón (2015, p. 234), «era directa en lengua moderna, aunque con ayuda ocasional del castellano». Resulta interesante descubrir que el director del Instituto-Escuela, José Castillejo (primero alumno y después docente en la ILE), también fundó en 1928, junto con su esposa Irene Claremont, la selecta Escuela Plurilingüe, a la que asistieron algunos de los hijos de los miembros de la ILE, y donde ciertas materias se transmitían a través del inglés y el francés. Como el Instituto-Escuela y la ILE, esta institución se vio obligada a cerrar sus puertas con la Guerra Civil; muchos de sus miembros fueron perseguidos durante la dictadura franquista y murieron en el exilio.

Todos estos casos, por muy sobresalientes, originales y novedosos que fueran en su tiempo, tuvieron un impacto extremadamente restringido que no logró marcar tendencia. Al menos durante el siglo XIX y buena parte del XX (en ciertos casos, también en el siglo XXI), la enseñanza de las lenguas extranjeras sufrió enormemente para estar a la altura de los estándares que imponía su propia normativa. Esa discrepancia entre la teoría y la práctica, entre la ley y su cumplimiento, desembocaba en la constante necesidad de revisar la normativa vigente, en muchas ocasiones mediante leyes que desandaban el terreno recorrido ante la imposibilidad de hacerlas cumplir y por los trastornos y vacíos que esto ocasionaba. Por ejemplo: el Plan de Estudios de 1886 establecía que los alumnos debían examinarse de francés para obtener el Grado de Bachiller, pero en la medida en que no informaba acerca de los cursos en los que debía impartirse esta lengua, muchos estudiantes tuvieron que prepararse con tutores privados. De la misma manera, la Reforma de la segunda enseñanza de 1900 impuso la obligatoriedad de enseñar francés de los doce a los dieciséis años (de tercero a sexto de Bachillerato), e inglés o alemán de los catorce a los dieciséis; pero tres años después el francés tuvo que reducirse al tercer y cuarto año de Bachillerato y se prescindió enteramente del alemán y el inglés, por la falta de profesorado cualificado. Las Escuelas Superiores de Comercio tuvieron que hacerse cargo de la enseñanza de estos dos idiomas (Morales *et al.*, 2000, p. 19). Y finalmente, después de los progresos del Plan Callejo de 1926 (durante la Dictadura de Primo de Rivera), gracias a que una segunda lengua extranjera —inglés, italiano o alemán— volvía al Bachillerato Superior con carácter obligatorio, el primer gobierno de la República se vio forzado a

suprimir en 1932 la enseñanza de estos idiomas optativos debido a la inveterada falta de profesorado. A cambio, adelantó la enseñanza del francés a los diez años (primero de bachillerato) y se comprometió a trabajar por la recuperación del resto de lenguas extranjeras a corto plazo, estableciendo la nueva carrera de Filología Moderna para que nutriese la primera promoción de profesores de lenguas extranjeras de secundaria con formación universitaria específica. Pero el golpe de estado y la Guerra Civil truncaron esta posibilidad.

Tardo-franquismo y Ley General de Educación de 1970

Lejos de atajar los desequilibrios del sistema educativo español, el franquismo los estabilizó en una educación clasista, machista y tradicional que sacrificó directamente cualquier aspiración de equidad, innovación y modernidad. El contraste con las sinergias suscitadas durante la República no pudo ser más acusado. Sólo con la Ley General de Educación de 1970 se trató de dar un vuelco al sistema, si bien Núñez (2008, p. 431) constata que, «después de las grandes palabras, como ya era tradicional, no vinieron los hechos ni se arbitraron los recursos necesarios para la consecución real de los objetivos». Como sabemos, esta ley fue la respuesta de una estructura educativa superada por los cambios demográficos y socio-económicos que se estaban dando en un país, España, que tenía la oportunidad de integrarse mejor en la esfera internacional y el comercio mundial. En este escenario, el diagnóstico de *El Libro Blanco* de 1969 no pudo sino escandalizar a las autoridades del régimen, en tanto que destacó el persistente problema del analfabetismo. Cara a cara con esta realidad, el franquismo se vio obligado a reaccionar de una manera similar a como lo estaba haciendo en las otras vertientes de la sociedad. Igual que se vio forzado a crear una élite de cuadros tecnocráticos vinculados al Opus Dei, capaz de gestionar el Estado y liderar la sociedad civil, también apostó por un sistema estatal de educación frente al casi monopolio del que la Iglesia había disfrutado en fases anteriores del franquismo. Con la Ley General de Educación comenzó, pues, la transición hacia una mayor democratización de la educación secundaria y superior frente a la educación clasista y excluyente del franquismo, una transición que se ha ido apuntalando con altibajos durante las décadas siguientes.

Sobre el papel, el aprendizaje de lenguas fue uno de los aspectos en los que puso énfasis la educación franquista, junto con la religión (hablamos de lenguas clásicas y extranjeras, por supuesto, dado que las lenguas regionales de España fueron expulsadas del sistema). Sin embargo, fue la ley de 1970 la que incluyó el hito de introducir su estudio en una etapa de educación obligatoria. Esto no implicó necesariamente un adelanto de la edad del

alumnado: el inglés, que durante el último tercio del siglo XX se convirtió en la lengua extranjera elegida mayoritariamente por los centros —a muchísima distancia del francés, lo que despertó las críticas justificadas de su profesorado (Díaz-Corralejó, 2011)—, pasó a cursarse desde los doce hasta los catorce años, de 6º a 8º de EGB, con tres horas semanales. En BUP y COU el inglés siguió como materia obligatoria y, a partir del tercer curso de BUP, un segundo idioma moderno se incluyó como opción voluntaria. El estudio de lenguas extranjeras también pasó a formar parte de la Formación Profesional, orientándola hacia los conocimientos y aptitudes de la rama profesional elegida.

La inclusión de la enseñanza de la lengua extranjera en niveles obligatorios en la ley de 1970 respondió a un interés que había prendido en las administraciones y en la sociedad civil desde los años sesenta, como resultado del mejor posicionamiento internacional de la España tardo-franquista. En 1964, por ejemplo, se había creado la red de Escuelas Oficiales de Idiomas en España, cuyo número de centros creció de manera sostenida, sobre todo a partir de 1985 (Díaz Ballesteros, 2011). Junto con las demandas propias de la escuela primaria y secundaria, esta oferta masiva requirió de una red que asegurase la preparación de los docentes implicados en todos estos niveles y contextos, para cuyo objeto se tomaron una serie de medidas que acompañaron a la Ley General de Educación. En primer lugar, para asegurar la formación de maestros capaces de asumir la enseñanza de lenguas extranjeras durante los últimos cursos de la Enseñanza General Básica (EGB), las Escuelas Normales se integraron en la Universidad, y los estudios de Magisterio pasaron a ser un primer ciclo universitario de tres años. Entre sus diversas especialidades estaba la de “Lengua española e idiomas modernos”, en la que las asignaturas “Lengua y Literatura francesas” y “Lengua y Literatura inglesas” eran obligatorias en todos sus cursos. En segundo lugar, a partir de 1973 las universidades españolas empezaron a crear sus Facultades de Filología, independientes de las de Filosofía y Letras, con planes de estudios específicos. Tuvieron como principal objetivo mejorar el nivel de los docentes de lenguas extranjeras del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y del curso de Orientación Universitaria (COU). A diferencia de lo que ocurría en las Escuelas Normales de Magisterio, donde los componentes pedagógico y lingüístico se incluían en todos los cursos (modelo *simultáneo*), aquí se optó por un modelo *consecutivo* que primero formaba a los docentes en la lengua extranjera y, después, a través del curso de 300 horas para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), requisito para el acceso a los diversos cuerpos docentes de la educación secundaria y el bachillerato en los centros públicos, ofrecía la formación puramente pedagógica.

Estas medidas no lograron, sin embargo, evitar problemas relacionados con la calidad y cantidad de docentes de lenguas extranjeras en España. Por un lado, en las etapas de BUP y de COU pervivieron carencias en la formación pedagógica del profesorado, aunque éste mejorase significativamente su dominio del idioma. Por otro, el área de lenguas extranjeras en la EGB sufría un déficit de profesorado cercano al 50%, a lo que había que añadir una autopercepción negativa de su propio dominio de la lengua y de su capacidad para enseñarla de manera solvente. «Estas deficiencias en el sistema de formación inicial, unidas al caos administrativo y a la falta de criterios racionales en los colegios a la hora de asignar los cursos y las asignaturas al profesorado, explican, en parte, la mediocridad con la que ha transcurrido la enseñanza del inglés en España durante el último cuarto de [I] siglo [XX]» (Madrid, 2001, p. 15). Entre los intentos para superar estas deficiencias, cabe mencionar que la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 instauró la especialidad de “Lengua extranjera: inglés” para los futuros maestros de inglés de primaria, quienes a partir de entonces debían cursar obligatoriamente ese título específico de maestro especialista. Del mismo modo, la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, que coincidió con el inicio del proceso de convergencia de los sistemas educativos europeos a través de la Reforma de Bologna, transformó la diplomatura de magisterio en un grado de cuatro años, a la vez que el curso para obtener el CAP se reconvertía en un máster anual con carácter profesionalizador, que todo el profesorado de secundaria y bachillerato, no sólo en el de los centros públicos, debía cursar obligatoriamente.

España en la Unión Europea... y la Unión Europea en el imperio

Como ya se avanzó en la Introducción, el proceso de transición a la democracia iniciado por España durante los años setenta fue también un camino de transición hacia la integración y convergencia europea. Las reformas educativas realizadas en aquel periodo clave de la modernización española trataron de asentar un marco legal en el que la sociedad pudiera poco a poco equipararse a la de los países del entorno europeo, también en el ámbito educativo. Así, por ejemplo, con el fin de alargar el tiempo obligatorio de escolarización más allá de los catorce años, la Reforma de las Enseñanzas Medias de 1983 estableció la división en dos ciclos de la educación secundaria: uno obligatorio, desde los doce a los dieciséis años, y otro pos-obligatorio, hasta los dieciocho. Esta división fue reafirmada, siete años después, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), que fijó la división entre Primaria, Secundaria y Bachillerato que todavía permanece. Desde la perspectiva de una modernización leída en clave europea, la aludida

LOE de 2006 supuso, según González Villarón (2015, p. 258), un intento de «aumentar la calidad de la educación en consonancia con los objetivos marcados por la Unión Europea, haciendo hincapié en la apertura hacia Europa y el mundo exterior a través de la formulación de competencias de aprendizaje, el fomento del aprendizaje de lenguas extranjeras y de intercambios, etc.». De hecho, la docencia del inglés (y en mucha menor medida, del francés) ya se había adelantado en 1983 al tercer año de educación primaria (ocho años de edad), a lo que se añadió a partir de 1996 la posibilidad de que su enseñanza comenzase a los seis años, y aun en el segundo ciclo de educación infantil. Finalmente, con respecto a la educación secundaria, se incluyó una segunda lengua extranjera como materia obligatoria en la modalidad Lingüística del segundo ciclo de Bachillerato, pero además se ofreció la posibilidad de estudiarla como asignatura optativa en otros itinerarios. Estos desarrollos continúan en la actualidad.

Aunque menos ambiciosa, esta regulación era consistente con el enfoque plurilingüe recomendado desde la Unión Europea y el Consejo de Europa. El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, de 1991, ya afirmaba la necesidad de que el aprendizaje de una primera lengua extranjera estuviese presente desde el inicio mismo de la escolarización y que el de una segunda lengua se introdujese durante la educación secundaria. La esperanza era que, al acabar la educación obligatoria, los estudiantes fuesen capaces de hablar dos lenguas europeas, además de la propia. A pesar de todo, el sistema educativo español (como otros tantos en Europa) no ha sido capaz de cumplir este ambicioso desafío: según el *Eurobarómetro Especial* (Comisión Europea, 2012), menos de la mitad de la población adulta española logra mantener una conversación en una lengua extranjera, y apenas un 18% es capaz de hacerlo en dos lenguas extranjeras. González Villarón (2015), por su parte, ha analizado con sumo detalle el desfase que todavía existe entre el nivel de inglés de España y, por ejemplo, el de Holanda, como país representativo del norte de Europa. A la hora de interrogarnos por la posibilidad misma de estas diferencias, nos encontramos con que los sucesivos Planes de Acción y propuestas de la Comisión Europea sobre política lingüística no tienen carácter vinculante para los países miembros, al menos no en los niveles de educación primaria y secundaria, donde la heterogeneidad permanece. Este capítulo, sin embargo, quiere defender que esto último no es sino una expresión de la debilidad del proyecto europeo por afirmar sus principios frente a una realidad global que conspira contra ellos de manera virulenta, lo que tiene claros efectos en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Imperialismo e imperialismo lingüístico

Es en este punto donde el título de la segunda parte del capítulo adquiere su sentido. La tesis que queremos explorar consiste en que la plena integración de España en las instituciones europeas ha significado que, a día de hoy, ésta haya quedado complemente expuesta a las inercias de la globalización neoliberal, contra las que ni Europa ni España, dentro de ella, han sabido protegerse lo suficiente. Esta afirmación es independiente del reconocimiento de las múltiples ventajas y mejoras que la integración europea ha traído a nuestro país. Sencillamente, subrayamos el hecho de que la misma España, que durante siglos soñó con formar parte del proyecto europeo, se ha despertado hoy, tras apenas veinte años de pertenencia, en una macro-estructura entregada al neoliberalismo y al gran capital transatlántico (Monbiot, 2000). Hoy, aquel sueño europeo ha adquirido algunos rasgos de pesadilla. No hay más que asomarse a la realidad de los hechos y las estadísticas para advertir que en los últimos años se ha generado un empobrecimiento socio-económico y cultural de primera magnitud entre amplios sectores de la sociedad española, y que esto ha hecho imposible la satisfacción de muchas de las expectativas que esta ciudadanía depositó, razonablemente, en la integración europea. Entre las expectativas que han sido decepcionadas está —qué duda cabe— la relativa al dominio de otros idiomas. Pues, en contra de lo que tantas veces hemos escuchado decir a las altas instancias políticas del mundo educativo, lo cierto es que el aprendizaje de lenguas extranjeras nunca es la causa de que un país sea culto, moderno y cosmopolita, sino antes bien un efecto de que lo sea; lo cual depende, a su vez, de variables más amplias que no son únicamente educativas. El dominio de las lenguas extranjeras no puede desconectarse del resto de factores educativos, culturales y socio-económicos que marcan la realidad de un país.

Palabras como *globalización* y *neoliberalismo* tal vez suenen ajenas, de primeras, a un análisis del panorama actual de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. Con todo, esta sección mostrará que no lo son en absoluto, como tampoco lo es el término *imperialismo*. No lo son, en primer lugar, desde un punto de vista histórico. El dominio que el inglés ejerce como lengua extranjera de referencia —un 82% de la población española la considera la lengua más útil para su desarrollo personal, y un 92% para el desarrollo de los niños (Comisión Europea, 2012)— se debe a que se trata de la lengua de dos países que han sido hegemónicos durante algo más de los últimos cien años, el Reino Unido primero, y los Estados Unidos después. Desde que finalizó la Segunda Guerra Mundial, Inglaterra empezó a perder su imperio colonial y los EEUU sentaron las bases para lanzar su forma específica de neoimperialismo, ya sin obstáculo tras el colapso de la Unión Soviética (Harvey, 2003). La sucesión hegemónica de estas dos potencias anglohablantes al frente de la geoestrategia y la economía mundial explica la absoluta

dominación del inglés como lengua de cultura, ciencia, gobernanza y —por supuesto— educación. Tal es el mundo en el que vivimos, la realidad que habita España dentro de Europa. De ahí que sea pertinente hablar de *imperialismo lingüístico*, un término que Phillipson (1992 y 2009) relacionó con la manera en la que una potencia imperial gestiona su idioma dentro y fuera de sus fronteras, en relación a lenguas internas y externas. Pues, como Pennycook (1998) demostró en sus estudios sobre la política lingüística del Imperio Británico en la India y Hong Kong, las mismas ideologías que un imperio utiliza para justificar sus acciones sobre otras naciones se traducen necesariamente en ideologías y discursos específicos acerca del idioma propio —el inglés, en este caso. Estos discursos lingüísticos racionalizan la pretendida superioridad del idioma propio frente a otros y determinan todo tipo de decisiones de naturaleza política, educativa y pedagógica, que acaban teniendo efectos prácticos, como veremos a continuación. Así, en el caso particular del inglés como lengua del imperio, su gestión ha conformado una suerte de *lingüicidio*, entendiendo por esto un conjunto de «ideologías, estructuras y prácticas que legitiman, instauran, regulan y reproducen una injusta distribución de poder y recursos (tanto materiales como inmateriales) entre diferentes grupos sobre la base del idioma» (Phillipson, 1992, p. 23).

Ideologías y discursos (neo)imperialistas del inglés

De la misma manera que los discursos imperialistas de las naciones angloparlantes han ido variando a lo largo del último siglo, también lo han ido haciendo, en paralelo, sus respectivos discursos lingüísticos. Lejos de reemplazarse, lo que apreciamos en el caso del inglés es la convivencia de diferentes estratos ideológicos que han ido superponiéndose. En la actualidad, esto se ha traducido en una extraña fusión en el campo de su estudio y de su enseñanza de ideas heredadas del Imperio Británico con conceptos provenientes de la ideología neoliberal sobre las que reposa, en última instancia, el neoimperialismo americano. Estamos ante lo que Phillipson ha llamado la transición del imperialismo británico al *imperio de la gran corporación*. Tratemos de explicar esta asimilación. Por un lado, las conclusiones del Congreso de la Commonwealth sobre la enseñanza del inglés como segunda lengua, celebrado en Makekere (Uganda) en 1961, siguen conformando el sentido común de la disciplina. Marcadas por la fe en el monolingüismo y por el perfil puramente lingüístico de la disciplina (sus expertos carecían de sólida formación pedagógica), estas conclusiones permitieron que el Reino Unido prolongara su relación de dominancia en materia educativa sobre sus antiguas colonias, desde el momento en que éstas se vieron obligadas a respetar dichas tesis para poder acceder a fondos británicos con

los que desarrollar urgentemente sus sistemas educativos, en provecho —claro está— de la antigua metrópoli y de las nuevas élites angloparlantes nativas (Phillipson, 1992 y 2009).

Esta situación, con todo, dista mucho de formar parte del pasado. Ideas como que el inglés «se enseña mejor de manera monolingüe», que «el profesor ideal es el hablante nativo», «que cuanto antes se empiece a enseñar el inglés» y «cuánto más horas se enseñe, mejores serán los resultados», y finalmente que «si otras lenguas se usan, el nivel de inglés decaerá» (Phillipson, 1992, p. 185), continúan activas en la enseñanza del inglés a pesar de que la investigación científica haya demostrado que ninguna de ellas (tomadas en conjunto o por separado) tiene el menor impacto positivo sobre el aprendizaje, sobre todo cuando se las analiza aisladas del componente cualitativo y pedagógico al que las tesis de Mekerere, precisamente, no hacen referencia (Cummins, 2000). La situación se agrava cuando descubrimos que, a día de hoy, los máximos organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial de Comercio, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, etc., trabajan sobre los mismos postulados del Congreso de Mekerere, en los que todavía insisten a la hora de elaborar recomendaciones y financiar proyectos educativos. La permanencia de estos dogmas, escribe Phillipson (2011, p. 447), «trae la política lingüística del periodo colonial hasta el presente».

A la vigencia de estas ideas cabe hoy añadir, como hemos dicho, la de los conceptos clave de la ideología *neoliberal*, por cuya afinidad con el neoimperialismo estadounidense ha acabado calando en la educación en general y los discursos de la enseñanza del inglés en particular, hasta definir las virtudes del idioma y del modo de transmitirlo (Shin & Park, 2016). Este hecho no debería sorprendernos, sobre todo porque la industria de la enseñanza del inglés es una de las más rentables para las empresas estadounidenses y británicas. En esta última cuestión, los británicos siguen disfrutando de una posición ventajosa. El diseño y la venta de libros de texto, la emisión de diplomas de formación de profesorado, la organización de exámenes y certificados oficiales de nivel... todo ello aporta al Reino Unido, solamente del resto de países europeos, un total de entre 16 y 17 mil millones de euros al año (Grin, 2005). Además de dejar su impronta en los modos de evaluar procesos educativos generales y específicos, la industria de la enseñanza del inglés está indisolublemente unida al funcionamiento de un capitalismo mundial que ha hecho del inglés su idioma operativo y que lo reclama para poder ascender en sus jerarquías. Así, «el aprendizaje del inglés no puede divorciarse de su papel indispensable al servicio de la economía global, del circuito financiero que la soporta y de las instituciones educativas que validan sus credenciales» (Phillipson, 2009, p. 85). De ahí que Piller y Cho (2013, p. 23)

asocien «el neoliberalismo con un mecanismo encubierto de política lingüística cuyo objetivo es alcanzar la propagación mundial del inglés». Y de ahí, también, que la gran mayoría de los profesionales y recursos de esta industria educativa presenten el inglés como una herramienta esencial (a veces la única necesaria) para abrirse paso en la economía global y acceder a sus formas específicas de prosperidad. El inglés se (auto) promociona como lengua franca internacional y herramienta transparente de comunicación intercultural, capaz de abrir las puertas del mundo entero. Más aún, su conocimiento se asimila una y otra vez a «la obtención de un buen o mejor trabajo y al avance del individuo hacia la auto-suficiencia» (Warriner, 2016, pág. 499), como si en esto último no intervinieran dinámicas más amplias y complejas, mecanismos que trascienden las capacidades y talentos de los individuos y que se relacionan con la estructura y los mecanismos internos de movilidad y estratificación social que encontramos en cada sociedad concreta —todas aquéllas sobre las que actúa el neoliberalismo. Este último transforma el mundo, pero a la vez lo oculta diciendo que todo en él se reduce a la capacidad que muestre un individuo para aprender inglés.

Inglés y estratificación social

Gracias a la pregnancia del discurso neoliberal, el dominio del inglés ha pasado a formar parte de las capacidades que se esperan de cualquier trabajador y trabajadora en la edad global. Que esta expectativa haya cristalizado en el preciso momento en que los sistemas públicos de educación sufren enormemente bajo la presión de recortes económicos y privatizaciones, no es casualidad: ambos hechos son la manifestación general y específica de una ideología que mantiene vínculos históricos objetivos con la promoción de la lengua inglesa. Como tampoco es casual que de esta coincidencia haya resultado lo que hoy empieza a ser una evidencia de la enseñanza global del inglés (también en España), y es que ésta refuerza la desigualdad social en vez de moderarla. La obligatoriedad del inglés refuerza la estratificación social que ya de por sí genera la gestión neoliberal de las colectividades humanas. De la creciente atención que este idioma recibe en todos los sistemas educativos y profesionales del mundo no se benefician las clases mayoritarias de cada país, sino únicamente los estratos más pudientes de la población, aquéllos que no necesitarían ser favorecidos (Vandrick, 2014).

Aunque España no sea uno de los países en los que esta dinámica se presenta con mayor virulencia (tal vez Corea del Sur ostente ese dudoso honor), hay datos que ilustran que esta inercia divisoria también se está dando en el caso español. En Cataluña, por ejemplo, el análisis de pruebas externas realizadas por el gobierno de la Generalitat durante 2014 en

sexto de primaria y cuarto de la ESO demostró que el inglés era «la asignatura más desigual» (Rodríguez, 2015). Se trataba de la asignatura cuyo aprendizaje y resultados se hallaban menos influidos por los procesos que acontecían en el interior de la escuela y más por los factores extra-académicos como el capital cultural de las familias (si los padres sabían inglés o no) o la formación extra-escolar que los alumnos recibían (clases particulares privadas, viajes a países de habla inglesa, etc.). La presencia de estos factores extraacadémicos, que ya de por sí delatan la pertenencia a estratos socio-económicos de clase media y alta, se correlacionaba con unos buenos resultados en el caso del inglés mucho más de lo que lo hacía en el de las otras tres asignaturas evaluadas: catalán, castellano y matemáticas. Anghel, Cabrales y Carro (2016) han detectado una dinámica similar en colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

Desde el punto de vista del profesorado, sería irresponsable no derivar de estos resultados la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés dentro de la escuela. Sin duda, que el factor extraescolar sea tan importante implica, como reverso, que los niños no aprenden lo suficiente en el contexto escolar, al menos comparado con lo que sucede en las otras asignaturas. Cuando uno trata de explorar las causas de este bajo aprendizaje, se encuentra con las intensas dificultades que experimenta el profesorado de inglés a la hora de crear contextos de aprendizaje significativo dentro del aula, sobre todo entre las amplias capas de alumnado más desfavorecidas cultural y económicamente, ésas para quienes el inglés no resulta cercano ni inmediatamente relevante en su día a día. Es así como la creciente pauperización socio-económica y cultural de la sociedad española se experimenta en el interior de la clase de inglés como lengua extranjera: como falta de sentido y motivación hacia el aprendizaje del inglés, como rechazo. Claro que una mejor preparación del profesorado en lenguas extranjeras podría mejorar la situación; no cabe duda de que, a pesar de todos los esfuerzos realizados, la cualificación sigue siendo mejorable, no sólo en España (García Doval & Sánchez Rial, 2002) sino en la mayoría de los países de Europa (Phillipson, 2009). Pero el verdadero problema —lo que le otorga un cariz sombrío al asunto— es que algunas de las características de la industria educativa del inglés no facilitan esta mejora del profesorado; es más, lo obstaculizan. Lo verdaderamente preocupante, en otras palabras, es que a las dificultades derivadas de la pauperización socio-económica y cultural de la sociedad española, debemos añadir los principios, valores y características de los métodos y recursos que se usan para enseñar inglés en España y en el mundo entero. Y, de nuevo, cabe relacionar esta cuestión con el influjo (neo)imperialista de la disciplina. Vinculadas a la creencia de que todos los conflictos deben entenderse en términos de la disciplina y el

esfuerzo de los individuos, editoriales como Oxford, Pearsons, etc., no promocionan metodologías y recursos destinados a instituciones, comunidades o sociedades concretas, sino que dirigen su oferta directamente al consumidor global, ofreciéndole una mercancía que —así al menos lo anuncian— será aprovechada independientemente de cualquier variable contextual. Aprender inglés es, desde este punto de vista, un proceso cognitivo puro, en el que no interviene ni el saber pedagógico de unos profesores a los que se les reclama que sigan el libro al pie de la letra (Block & Gray, 2016), ni tampoco las culturas, las sociedades, identidades y lenguajes propios de los estudiantes, unos factores que los mencionados recursos ignoran, cuando no desprecian, como tradicionalmente ha hecho el sentido común de la disciplina (Phillipson, 1992). Por eso, frente al perfil meramente técnico que se le asigna, el verdadero desafío del futuro profesorado de inglés consiste en saber cómo tener en cuenta todas estas variables. Han de ser buenos educadores si quieren llegar a ser buenos profesores y maestros de inglés.

Los déficits pedagógicos de estos enfoques y materiales estandarizados han sido documentados por la investigación que, aunque de forma escasa, también se ha ocupado de la enseñanza del inglés de forma crítica (Banegas & Villacañas de Castro, 2016). Con todo, no se ha logrado todavía transformar el sentido común de la disciplina, el mismo que da forma a las ideas difundidas por los medios de comunicación de masas; el mismo, por lo tanto, que configura la opinión predominante en la sociedad que, unida a la presión ejercida por los intereses comerciales, dicta en buena medida la política educativa de los gobernantes. Y, de nuevo, aunque el caso de España no sea quizá el más significativo en este sentido, también se aprecian en nuestro territorio signos de una tendencia global. Lejos de promover un replanteamiento general de la enseñanza del inglés que la haga menos opresiva para profesores y alumnos, se profundiza en sus efectos más adversos de la situación existente y se hace de la lengua inglesa una parte cada más importante del currículum, al convertirla en lengua vehicular de un número creciente de asignaturas —Arte, Matemáticas y Ciencias naturales, sobre todo—. Esta decisión, que tiene sentido desde un punto de vista estrictamente cognitivo (se confía en que los contenidos científicos, matemáticos o artísticos fortalezcan la dimensión significativa del proceso de enseñanza, creando un contexto en el que el inglés pueda ser aprendido de forma relevante), mantiene sin embargo toda su faz problemática cuando se analiza desde una perspectiva socio-económica y cultural. Pues no sólo se está reforzando un elemento claramente afín al capital cultural de una élite privilegiada, sino que se está descuidando la confrontación que desencadenará con el capital cultural propio de tantas y tantas familias españolas, cuyos vástagos serán penalizados. En otras palabras: en vez de modificar alguno

de los factores que hacen de España uno de los países más atrasados y desiguales de Europa, se recurre al dogma neoliberal del mayor índice de empleabilidad que ofrece el dominio del inglés para convertirlo en un pivote cada vez más importante del sistema educativo, sin percatarse de que con ello se pone en peligro la posibilidad misma de lograr un contexto significativo en el que la mayoría del alumnado pueda aprender, no ya inglés, sino cualquier cosa.

Europa (y España) en la encrucijada

De una Europa que estuviese a la altura de sus ideales y mostrase un genuino interés por la formación de hablantes plurilingües capaces de dominar su(s) propio(s) idioma(s) y culturas y dos lenguas extranjeras, tal y como se establece en el Artículo I.3 de su Constitución y en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, uno esperaría protección frente a los enfoques promocionados por el imperialismo lingüístico anglosajón. La realidad es otra, sin embargo. Si algo ha quedado claro en los últimos años es que el proyecto europeo ha claudicado frente al del eje anglo-americano. La misma Europa que ha fracasado a la hora de proteger un modelo de sociedad más justo y democrático entre sus estados miembros, la misma que permanece inactiva frente a la gradual pauperización socio-económica y cultural de sus mayorías, es también la que está fracasando (quién sabe si de forma irreparable) a la hora de proteger los derechos lingüísticos de sus estados y comunidades. Crece la sospecha de que el discurso multilingüe de las autoridades europeas equivale, simplemente, a la promoción del inglés tal y como lo oferta la industria educativa.

Como he tratado de demostrar en esta sección, estos dos fracasos, el social y el lingüístico, están relacionados, y se articulan mediante políticas educativas específicas que, en este caso, cincela la ideología neoliberal. Desde este punto de vista, la Unión Europea parece haber sucumbido a la mercantilización tanto como a su progresiva anglificación. Según Phillipson (2009), lo habría hecho por activa y por pasiva, esto es, abandonando la educación primaria y secundaria de los países miembros a sus propias inercias, y por lo tanto a las intensas presiones de la mercantilización (salvo valiosas excepciones, como son las iniciativas que recoge el paraguas del *Erasmus+*); pero también cuando ha mostrado su cara más activa, como ha sucedido con la transformación de la educación superior a través de la Reforma de Bologna. En ese caso —y de manera opuesta a lo que formulaban los bocetos iniciales, que «enfaticaban la autonomía universitaria y el respeto por los lenguajes y culturas de Europa» (Phillipson, 2008, p. 260)—, la construcción de un espacio universitario común se ha llevado a cabo desde una lógica estrictamente mercantil y

anglófila, guiada por la aspiración de competir con los Estados Unidos y el Reino Unido por el mercado internacional de estudiantes universitarios. Poco importaba que el mundo anglosajón y el europeo partiesen de modelos de universidad completamente diferentes. Se apostó por acortar los grados universitarios, encarecer las tasas y desarrollar un modelo de «educación superior a través del inglés [*English-medium higher education*]» (*ibid.*) que diera continuidad a las dinámicas de estratificación social desencadenadas por la creciente presencia de esta lengua en las etapas de primaria y secundaria.

Ahora bien, si las demandas que se derivan de la Reforma de Bologna están planteando dificultades a los países del norte de Europa, más cohesionados socialmente y con más tradición en la enseñanza de idiomas extranjeros; si allí, profesores y alumnos comienzan ya a denunciar la opresión que experimentan al tener que desarrollar su vida universitaria íntegramente en inglés en perjuicio de su libertad académica y su libertad de cátedra, entonces no debería costarnos mucho trabajo imaginar el carácter irreal de todas estas demandas respecto de los países del sur de Europa. Aun así, la mercantilización y la anglificación parecen ser las únicas alternativas que aguardan a estos países para cuando estén preparados (si es que algún día llegan a estarlo).

No quisiera finalizar este capítulo sin trasladar una gota del desconcierto que se vive en la actualidad. Que todas las transformaciones que ha descrito este capítulo hayan desembocado en que el Reino Unido, a través del *Bréxit*, dé la espalda a Europa y los Estados Unidos de América se replanteen su lugar en el mundo, es un hecho que puede ser leído de dos maneras: como una paradoja que en realidad esconde el refuerzo definitivo del eje anglo-americano y, por lo tanto, del neoliberalismo; o bien —quién sabe— como la señal de un nuevo orden mundial que cambiará la situación del inglés en el mundo, en Europa y en España, para bien o para mal.

Citas bibliográficas

- Alfaro, E. M. (2009). *Un laboratorio pedagógico de la Junta para Ampliación de Estudios: el Instituto-Escuela sección Retiro de Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Anghel, B., Cabrales, A., & Carro, M. (2016). Evaluating a bilingual education program in Spain: The impact beyond foreign language learning. *Economic Inquiry*, 54(2), 1202 - 1223.
- Banegas, D. L. & Villacañas de Castro, L. S. (2016). Criticality. *ELT Journal*, 70(4), 455-457.

- Block, D. & Gray, J. (2016). 'Just go away and do it and you get marks': the degradation of language teaching in neoliberal times. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(5), 481-494.
- Comunidades Europeas. (1995). *Libro blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento*. Obtenido de eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Díaz Ballesteros, P. (2011). *Escuelas Oficiales de Idiomas 100 años: 1911-2011*. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas.
- Díaz-Corrалеjo, J. (2011). Evolución del francés: lengua extranjera en España. *CEE Participación Educativa*, 16, 122-132.
- García Doval, F. & Sánchez Rial, M. (2002). EFL initial teacher education for primary and secondary schools in Spain. *CAUCE. Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 281-298.
- González Villarón, M. (2015). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España y Holanda. Un estudio comparado* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la educación.
- Grin, F. (2004). On the costs of cultural diversity. En P. van Parijs (ed.), *Cultural diversity versus economic solidarity* (p. 189-202). Bruselas: De Boeck.
- Harvey, D. ([2003] 2005). *The new imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC.
- López Alós, J. (2013). Saberes clásicos y conocimientos útiles en el siglo XVIII. Pedagogía y enseñanza de lenguas extranjeras en España. *Cuadernos dieciochistas*, 14, 59-75.
- Morales Gálvez, C., Arrimadas, I., Ramírez Rueda, E., López Gayarre, A. & Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y CIDE.
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez Caminero (coord.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (p. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martín Gamero, S. (1961). *La enseñanza del inglés en España*. Madrid: Gredos.
- Martín Sánchez, M. A. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, 16, 137-154.

- Monbiot, G. (2000). *Captive state. The corporate takeover of Britain*. Londres: Macmillan.
- Núñez Florencio, R. (2008). Educación. En J. Fernández Sebastián & J. Francisco Fuentes (dirs.), *Diccionario político y social del siglo XX español* (p. 425-434). Madrid: Alianza Editorial.
- Pennycook, A. (1998). *English and the discourses of colonialism*. Oxon/Nueva York: Routledge.
- Phillipson, R. (1992 [2006]). *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson, R. (2009). *Linguistic imperialism continued*. Nueva Delhi: Orient Blackswan Private Limited.
- Phillipson, R. (2011). English: from British empire to corporate empire. *Sociolinguistic Studies*, 5(3), 441-464.
- Piller, I., & Cho, J. (2013). Neoliberalism as language policy. *Language in Society*, 42(1), 23-44.
- Rodríguez, P. (2015). L'anglès s'erigeix com l'assignatura més desigual. *El diari de l'educació*, 18 de junio de 2015.
- Shin, H., & Park, J. (2016). Researching language and neoliberalism. *Journal of multilingual and multicultural development*, 37(5), 443-452.
- Vandrick, S. (2014). The role of social class in English language education. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13, 85-91.