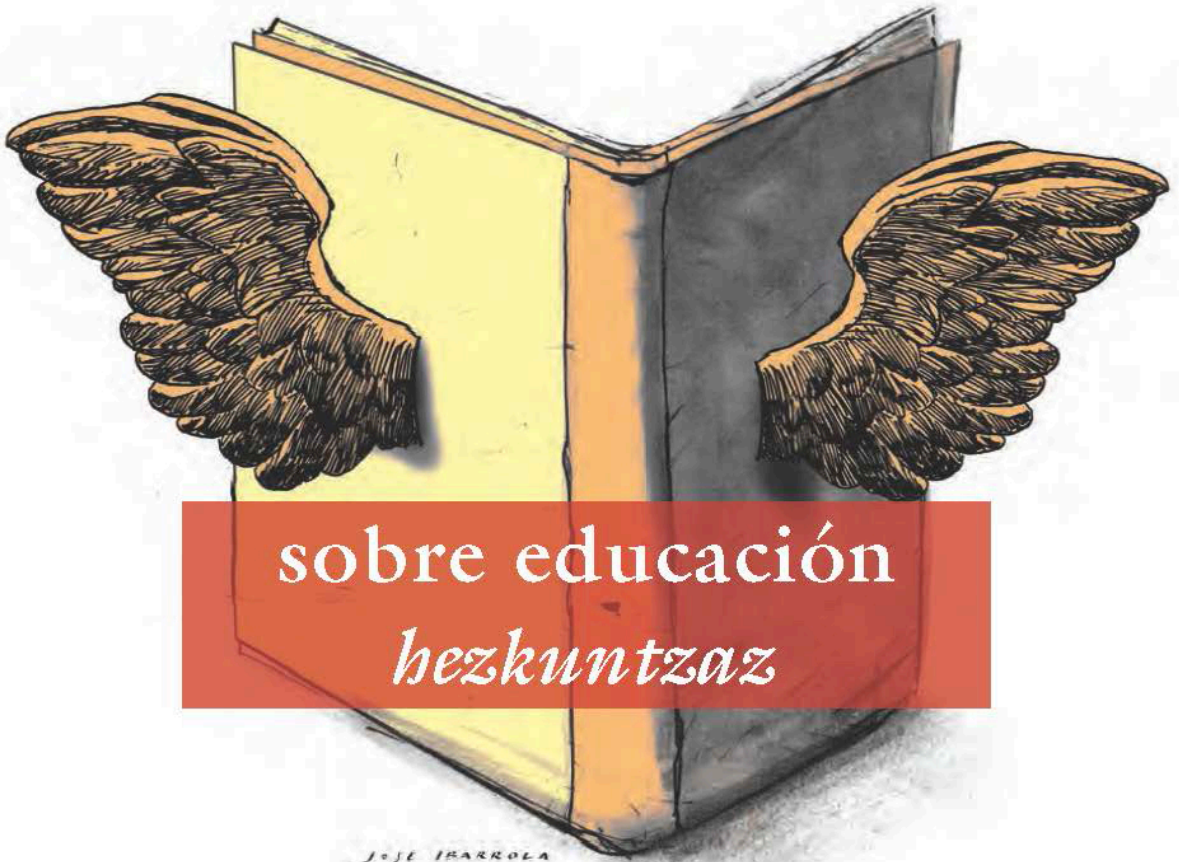


GRAND PLACE

PENSAMIENTO Y CULTURA - PENTSAMENDUA ETA KULTURA



sobre educación
hezkuntzaz

JOSE IBARROLA

GRAND PLACE

PENSAMIENTO Y CULTURA - PENSAMENDUA ETA KULTURA

18 zk.

2022 abendua



MARIO
ONAINDIA
FUNDAZIOA

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza eta Kultura Sailaren laguntza izan du aldizkari honek
VITAL KUTXAren laguntza du aldizkari honek.

Grand Place

Mario Onaindia Fundazioaren aldizkaria / Revista de la Fundación Mario Onaindia

Zuzendaria/Director:

Felipe Juaristi

Koordinatzailea / Coordinadora:

M^a Luisa García Gurrutxaga

Erredakzio Kontseilua / Consejo de Redacción:

Luisa Etxenike, Iván Igartua, Belen Altuna, Jon Sudupe, Alberto Agirrezabal,
Gaizka Fernández Soldevilla, Xabier Garmendia, Alberto López Basaguren, Antonio Rivera

Harremanetarako e-maila / e-mail de contacto:

felipejuaristigaldos@gmail.com

Azala / Portada:

José Ibarrola

Barneko irudiak / Ilustraciones:

José Ibarrola eta Ramón Aranzabal, Orioko haurren marrazkien gainean.

Mario Onaindia Fundazioaren Helbidea / Dirección:

Zuberoa kalea, 24 20800 Zarautz

© Artikulugileek, testuena / De los textos, los colaboradores

© José Ibarrola eta Ramón Aranzabal irudiena

ISSN: 2386 - 429X

Legezko Gordailua: SS - 992/2014

Harpidetza / Suscripción

info@marioonaindiafundazioa.org

Maketazio eta inprenta lanak / Maquetación e impresión

Itxaropena, S.A.

Araba kalea, 45. 20800 Zarautz

itxaropena@itxaropena.net

GRAND PLACE

PENSAMIENTO Y CULTURA - PENSAMENDUA ETA KULTURA

SUMARIO / AURKIBIDEA

<u>EDITORIAL / EDITORIALA</u>	7
<u>NORTE / IPARRA</u>	
<u>Las lenguas en el sistema educativo vasco:</u> <u>Del monolingüismo al bilingüismo y hacia el multilingüismo</u> M ^o LUISA GARCÍA GURRUTXAGA.....	11
<u>Hijos/as de familias migradas, recorrido académico y procesos de inclusión social</u> JESÚS PRIETO MENDAZA.....	41
<u>La dimensión europea en la educación</u> MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO, PATRICIA HERRERO DE LA ESCOSURA.....	71
<u>La educación, base del estado de derecho</u> RICARDO ARANA.....	85
<u>La evaluación externa en el sistema educativo vasco. Evolución y retos</u> FRANCISCO LUNA ARCOS.....	99
<u>Language and Inclusion:</u> <u>Transforming the Challenge of Linguistic Diversity into Educational Opportunities</u> <u>Lenguas e Inclusión: Cómo transformar el reto de la diversidad lingüística en</u> <u>oportunidades educativas</u> JIM CUMMINS - TRADUCCIÓN ALLAN J. OWEN & M ^o LUISA GARCÍA GURRUTXAGA.....	115
<u>El pacto educativo de 2022 y el camino hacia una nueva ley de educación vasca</u> PABLO GARCÍA DE VICUÑA PEÑAFIEL.....	135
<u>OESTE / MENDEBALDEA</u>	
<u>Les Espagnes: la construcción de una federación asimétrica</u> HUGO CAPELLA.....	147
<u>Premio Mario Onaindia a Andoni Unzalu Garaigordobil</u> LOLI ASUA.....	167
<u>Laudatio</u> J.M. RUIZ SOROA.....	173
<u>ESTE / EKIALDEA</u>	
<u>Spoonjada</u> EDGAR LEE MASTERS / ALAIN LÓPEZ DE LA CALLE ITZULTZAILE.....	183

SUR / HEGOA

Oinazeaz

FELIPE JUARISTI..... 205

Ecos de marsellesa

IÑAKI VÁZQUEZ LARREA..... 209

ETA en el exterior

GAIZKA FERNÁNDEZ SOLDEVILLA..... 215

Sobre filosofía de la historia

IÑAKI VÁZQUEZ LARREA..... 217

ETA político-militar. La historia de cómo y por qué esta facción cesó su actividad armada

DAVID MOTA ZURDO 219

Fraternidad y democracia radical

LUIS ROCA JUSMET 221

ENTREVISTA CON ALBERTO LÓPEZ BASAGUREN

FELIPE JUARISTI225

COLABORADORES / PARTE HARTU DUTE235

EDITORIAL / EDITORIALA

Corren malos tiempos para lo público, como concepto teórico y, también, como praxis política, social y económica. Poco sabemos todavía de lo que la pandemia se llevó consigo, tardaremos un tiempo en darnos cuenta de la magnitud del desastre que produjo. Sus efectos son bastante visibles en la Sanidad, la “joya de la Corona” que llamábamos. Una de las lecciones que nos ha dejado la crisis es que la defensa de lo público es urgente en todos los terrenos, que el llamado Estado de Bienestar hay que defenderlo, más en tiempos de crisis, que no hay que arrojar la toalla y rendirse, que no hay que escuchar los cantos de sirena con los que el supuesto neoliberalismo, aunque venga disfrazado con vestimenta autóctona y nacional, nos paralicen.

Tratamos en este número de *Grand Place* el tema de la escuela vasca, con su red pública, concertada y privada, de los retos a los que se enfrenta esta sociedad que quiere y busca ser plurilingüe, y asumir en libertad su diversidad y su riqueza plural. Hemos indagado en la realidad social, económica y lingüística del país, en las diferentes condiciones que tanto afectan a la hora de elaborar políticas educativas. Desde la serenidad y desde el respeto a las opiniones ajenas, queremos aportar nuestro grano de arena para que la escuela que todos queremos y proclamamos sea verdaderamente inclusiva, abierta, respetuosa con los valores democráticos, donde lo público sea referente y pilar básico de la educación.

Garai txarrak dira publikotasunarentzat, kontzeptu teoriko gisa, eta praxi politiko, sozial eta ekonomiko gisa ere bai. Oraindik ezer gutxi dakigu pandemiak ekarri duenaz; denbora piska bat beharko dugu horrek eragin zuen hondamendiaz jabetzeko. Horren ondorioak nahiko nabarmenak dira Osasungintzan, “Koroaren harribitxi”a deitzen genion horretan. Krisiak utzi digun lezioetako bat da publikoaren defentsa premiazkoa dela arlo guztietan, Ongizate Estatua deiturikoa defendatu egin behar dela, are gehiago krisi garaian, ez dela amore eman behar, ez dela entzun behar ustezko neoliberalismoak geldiarazteko erabiltzen dituen sirenakantutak, nahiz eta jantzi autoktonoz eta nazionalz mozorrotuta etorri.

*Grand Place*ko ale honetan euskal eskolaren gaia jorratu dugu, bere sare publiko, itundu eta pribatua kontuan hartuz, eleanitza, kulturala eta politikoki anitza izan nahi duen gizarte honek aurrean dituen erronkei buruz. Gure herriaren errealitate soziala, ekonomikoa eta linguistikoa aztertu ditugu, hezkuntza-politikak egiteko orduan hainbeste eragiten duten baldintzak agerira ekarriz. Lasaitasunetik eta besteen iritziekiko errespetutik, gure ekarpena egin nahi dugu, guztiok nahi eta aldarrikatzen dugun eskola benetan inklusiboa izan dadin, irekia, balio demokratikoe-kiko errespetuzkoa, non publikoa erreferente izango den eta hezkuntzaren oinarritzko zutabe.



**NORTE
IPARRA**

LAS LENGUAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO: DEL MONOLINGÜISMO AL BILINGÜISMO Y HACIA EL MULTILINGÜISMO

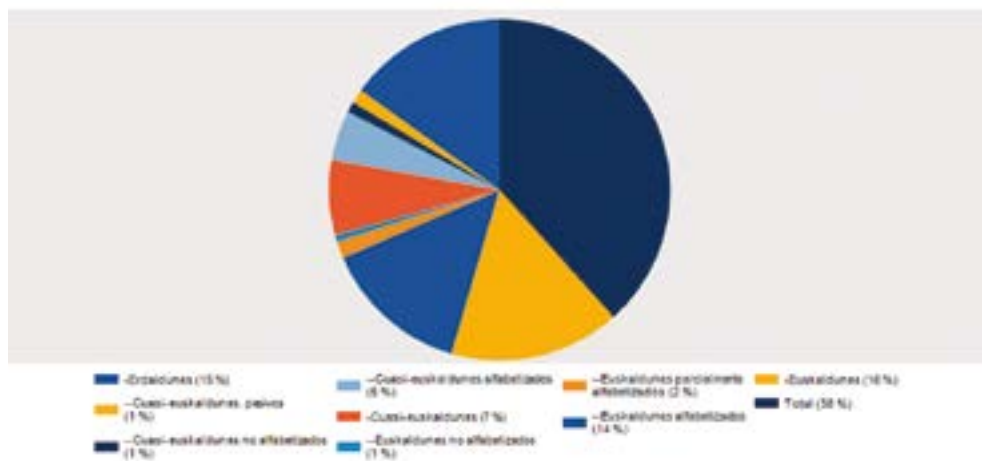
M^o LUISA GARCÍA GURRUTXAGA

Introducción

La educación en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) ha venido experimentando transformaciones y reformas cruciales en las últimas décadas, sobre todo en lo que se refiere a la planificación lingüística y al uso de las lenguas como medios de instrucción. Nuestro sistema educativo ha transitado desde un sistema monolingüe hasta uno plenamente bilingüe y con una presencia cada vez más fuerte del inglés.

Esto ha sido posible gracias al desarrollo de un marco legal que ha establecido claramente el rango de cooficialidad de las lenguas minoritarias en nuestro país, así como el derecho que asiste a sus ciudadanos de aprender y usar ambas lenguas cooficiales (Constitución Española de 1978, Estatuto de Autonomía de 1979, Ley de Normalización Lingüística de 1982, Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993).

Población de 2 y más años de la C.A. de Euskadi por nivel de euskera. C.A. de Euskadi, 2016.



El resultado de las políticas educativas y lingüísticas desarrolladas por el Gobierno Vasco, independientemente de su color político, ha sido como se ve en el gráfico del EUSTAT, un descenso claro del número de ciudadanos monolingües y un aumento de los bilingües.

Es reseñable que la distribución de la población vascofona en el territorio de la CAV y en los otros dos espacios políticos en los que tiene presencia, la Comunidad Foral de Navarra, y el País Vasco francés es variada y refleja la diversa y compleja realidad del euskara.

Hablantes bilingües en el ámbito vascofono: (Adaptado de Jasone Cenoz, *Learning through the Minority: an introduction to the use of Basque in Education in the Basque Community*, 2008).

	CAV	NAVARRA	PAÍS VASCO FRANCÉS
BILINGÜES	29,4%	10,3%	24,7%
BILINGÜES PASIVOS	11,4%	6,6%	11,9%
MONOLINGÜES	59,2%	83,1%	63,4%

La proporción de ciudadanos bilingües con un buen nivel de competencia en euskara ha ido creciendo de una manera paulatina en los últimos treinta años en la Comunidad Autónoma Vasca, debido sobre todo a la introducción y desarrollo del euskara en el sistema educativo vasco. Sin embargo y al mismo tiempo, el euskara se ha mantenido en una situación estable en Navarra, pero el declive de vascoparlantes en el País Vasco francés ha sido y sigue siendo dramático debido en gran manera a su falta de reconocimiento oficial y a su escasa o nula presencia en el sistema educativo y todo ello a pesar de que Francia es firmante de la Carta Europea de Lenguas Regionales y Minoritarias.

En lo que respecta a la Comunidad Foral de Navarra, el sistema educativo es básicamente el mismo que en la CAV: el currículo general y los niveles y la organización educativa son los mismos, pero el nivel de uso y presencia del euskara difiere de manera sustancial.

Hoy en día está demostrado que los sistemas educativos están llamados a jugar un rol crucial en la protección y el uso de las lenguas minoritarias, pero su uso como lenguas de instrucción no es suficiente para asegurar la supervivencia de las mismas. En 1991 Fishman en la definición de su modelo *Reversing Language Shift*¹ o "Inversión del desplazamiento lingüístico" (Joshua A. Fishman, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, 1991) ya apuntaba que la lengua y su uso corriente en la escuela, pero también su creciente funcionalidad social y su transmisión intergeneracional eran condiciones necesarias para su supervivencia. Podemos pues concluir que la presencia en el sistema educativo de una lengua minoritaria, el euskara en este caso, es necesaria pero no suficiente para garantizar su uso y desarrollo completo.

Este artículo va a intentar abordar los cambios que se han producido en los últimos cuarenta años, cambios que van desde las transformaciones legales y sociales de la transición democrática

tica después de la muerte del dictador Franco hasta llegar al uso del euskara como lengua de instrucción y sus consecuencias en la formación del profesorado, sin olvidarnos de la creciente importancia del inglés y los nuevos retos del sistema educativo del siglo XXI.

Educación bilingüe: punto de partida y entramado legal

La educación en Euskadi en general y en el ámbito escolar en particular han experimentado una serie de cambios drásticos en las últimas décadas, contándose los referidos a las lenguas, su organización y su uso, entre los más relevantes.

El sistema educativo bajo el franquismo era monolingüe en castellano, ya que todas las lenguas minoritarias presentes en España estaban prohibidas en el ámbito público. El euskara entró en la segunda mitad del siglo XX en una situación de gran debilidad: el ámbito de uso del euskara y sus hablantes habían ido disminuyendo de una manera continuada e imparable desde la Edad Media, y otros factores posteriores como la industrialización y los flujos de población y el propio franquismo también influyeron e incluso aceleraron este proceso.

Si tomamos 1975 y la muerte del dictador como punto de partida, podemos concluir de una manera bastante clara que, a medida que un nuevo marco político democrático iba creándose y consolidándose, la sociedad vasca en su conjunto entendió la necesidad de fortalecer el euskara y de organizar y normalizar su uso en todas las esferas de la vida pública incluida la educación.

Hay que decir que no era una idea totalmente nueva. Los primeros centros educativos que comenzaron a utilizar el euskara como lengua de instrucción y hacer de esto su seña de identidad nacieron alrededor del periodo de la Primera Guerra Mundial y la fundación de las primeras ikastolas, creándose en 1932 la primera asociación de las mismas. La Guerra Civil y el fin de la Segunda República pusieron término a esta experiencia. Ante la diglosia impuesta por el franquismo, es decir, la preponderancia de una lengua (el castellano) sobre el resto de las existentes en suelo hispano, las ikastolas fueron clausuradas, si bien algunas familias se organizaron para enseñar a sus hijos euskera clandestinamente. Así, Elvira Zipitria (1906-1982) daría clases en su propio domicilio de San Sebastián desde 1943. Poco a poco y a partir de 1960 el movimiento de las ikastolas fue creciendo; en un principio, estas ikastolas no tenían ningún reconocimiento oficial, pero finalmente y ya en el tardofranquismo las autoridades educativas se vieron obligadas a proporcionar algún tipo de cobijo legal y reconocimiento de estudios cursados para el creciente número de alumnos que salían de las mismas.

Las ikastolas no fueron solo pioneras en el uso del euskara como lengua de instrucción, también fueron un agente muy importante para la introducción de enfoques educativos y metodológicos innovadores que contrastaban claramente con el modelo franquista de educación autoritaria, adoctrinadora y rígida de la llamada "Escuela Nacional" franquista y del resto del sistema educativo que el Régimen había dejado básicamente en manos de la iglesia católica.

El primer marco legal para el posterior desarrollo de la educación bilingüe fue la propia Constitución Española de 1978 que proclama en el artículo 3 del Título preliminar:

Artículo 3

El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección.

Solo tres años después de la muerte de Franco, el primer gran movimiento desde el monolingüismo de estado hacia el reconocimiento de las lenguas minoritarias y de su valor intrínseco se había dado, este paso anunció un cambio de actitudes que nos ha traído hasta el bilingüismo y ahora el multilingüismo.

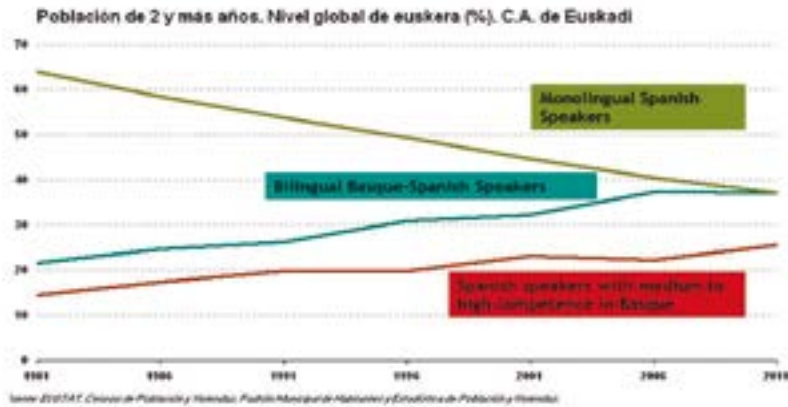
Un año más tarde, en 1979 El Estatuto de Autonomía vasco, el llamado Estatuto de Gernika, en su artículo 6, promulgó:

1. El euskera, lengua propia del Pueblo Vasco, tendrá, como el castellano, carácter de lengua oficial en Euskadi, y todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas.
2. Las instituciones comunes de la Comunidad Autónoma, teniendo en cuenta la diversidad socio-lingüística del País Vasco, garantizarán el uso de ambas lenguas, regulando su carácter oficial, y arbitrarán y regularán las medidas y medios necesarios para asegurar su conocimiento.
3. Nadie podrá ser discriminado por razón de la lengua.

En lo que respecta a educación el mismo estatuto en su artículo 16 dispone:

En aplicación de la disposición adicional primera de la Constitución Española, la educación en todos sus niveles, grados y especializaciones es competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Desde 1980 en adelante, los sucesivos y políticamente diversos gobiernos autónomos (principalmente nacionalistas y socialistas vascos) han ido aplicando las medidas y recursos necesarios para organizar y ofrecer educación bilingüe tanto en el sistema educativo público como en los centros privados incluida la red de ikastolas. El resultado de estas políticas de incentivación y uso del euskara se pueden ver en el siguiente gráfico del EUSTAT donde vemos que el número de monolingües decrece y el de bilingües crece hasta que llegan al mismo punto en el año 2011.



El desarrollo legal siguió adelante y en 1982 la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera, ley que sigue en vigor hoy en día, fue promulgada recogiendo la posibilidad del uso de ambas lenguas oficiales de la CAV en el sistema educativo, desembocando en el Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regulaba el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. Dicho uso se regiría a través de la implantación de los llamados modelos lingüísticos.

Finalmente, y ya en 1993, la Ley 1/93 de la Escuela Pública Vasca en su Título III dispone:

El euskera y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la escuela pública vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso.

Este conjunto de leyes, decretos y normas constituyen el entramado legal del sistema educativo vasco; dicho entramado sigue en vigor y constituye la base de la educación bilingüe en la CAV. Estamos en un momento en el que dicho entramado legal o parte de él está en un proceso de cambio, tema que será abordado en otro artículo de esta revista, pero es importante reseñar que una nueva ley debería suscitar un consenso lo más amplio posible si queremos que proporcione la estabilidad que, con sus luces y sombras, el entramado actual ha proporcionado.

Los modelos lingüísticos: descripción y evolución

La educación obligatoria en Euskadi, así como en el resto de España, consiste en seis años de Educación Primaria y cuatro de Educación Secundaria, desde los 6 a los 16 años. Los índices de escolarización en Euskadi son excelentes, la mayoría del alumnado comienza Educación Infantil a la edad de tres años, incluso dos, y sigue hasta completar la Educación Secundaria

no obligatoria, Bachillerato o ciclos de Formación Profesional hasta los 18 años, como vemos superando con creces la escolarización obligatoria.

El sistema educativo de la CAV tiene una peculiaridad que considero reseñable (*La educación en Euskadi 2013-15*, Consejo Escolar de Euskadi) y es el hecho de que alrededor aproximadamente del 50% de todo el alumnado vasco esté matriculado en centros educativos privados sostenidos con fondos públicos a través de lo que se denomina concierto educativo. Estos centros privados concertados son en su mayoría centros adscritos a Kristau Eskola y otras patronales confesionales más pequeñas, e Ikastolen Elkartea, que incluye a aquellas ikastolas que decidieron mantenerse en el sector privado en vez de convertirse en centros plenamente públicos cuando tuvieron la oportunidad de hacerlo en el llamado proceso de publicación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, entonces a cargo de los socialistas vascos con los consejeros Recalde y Buesa, que comenzó en 1988 y culminó en 1994.

Esta situación no es exclusiva de Euskadi, también se da en el resto de España, pero en un porcentaje significativamente menor, alrededor del 25 %, y es el resultado por un lado del monopolio tradicional que la Iglesia católica ha ejercido sobre la educación en España, a pesar de algunos loables esfuerzos por reforzar el sistema público y laico de educación durante la II República, y por otro lado del sistema de adoctrinamiento en las llamadas escuelas nacionales franquistas, que causaron un desprestigio enorme de la educación estatal, cuyas consecuencias vivimos todavía hoy. En Euskadi, si a los centros católicos sumamos las ikastolas que permanecieron privadas tenemos el 50% del sistema educativo concertado con fondos públicos

Como hemos visto anteriormente, tras la muerte de Franco y la llegada de un nuevo contexto político emergió un sistema democrático pleno y con él un nuevo clima social en Euskadi favorable al desarrollo completo y normalización del uso del euskara, sobre todo a partir del decreto que ya hemos mencionado, llamado de bilingüismo de 1983 y que establecía los modelos lingüísticos que todavía ordenan y estructuran el sistema educativo vasco, aunque como veremos, con cambios sustanciales en su naturaleza y con un creciente cuestionamiento.

Los objetivos principales de este decreto eran por un lado garantizar la educación bilingüe y particularmente el uso y aprendizaje del euskara como lengua de instrucción y por otro lado ordenar el sistema educativo en lo que se refiere a las lenguas.

Es importante entender cómo se diseñaron estos modelos para poder valorar los cambios que de facto ya se han producido en ellos y poder hacer propuestas de futuro basadas en el camino recorrido, pero con el claro objetivo de adaptarnos a una sociedad que casi cuarenta años después ha sufrido grandes cambios en su composición y estructura.

Esta descripción está basada en un artículo de Mikel Zalbide aparecido en el informe *Análisis de la educación bilingüe*, Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritz 2007).

Modelo A:

El modelo A fue diseñado originalmente para alumnos cuya lengua materna era el castellano, siendo esta la lengua de instrucción, pero la presencia del euskara como asignatura intentaba garantizar una serie de competencias básicas en Euskara:

Estos son sus principales objetivos:

- Conseguir un grado aceptable de comprensión lectora en euskara.
- Desarrollar una competencia oral que le permitiera usar euskara en situaciones de la vida diaria.
- Fomentar una actitud positiva hacia el euskara, su aprendizaje y su uso.
- Dar al alumnado unas herramientas básicas para poder desenvolverse en un contexto vascófono.

Modelo B:

El modelo B fue pensado para alumnado cuya lengua materna era también el castellano, pero querían llegar a ser competentes en euskara. Las dos lenguas oficiales se usaban como lenguas de instrucción, pero con el tiempo el grado de uso de cada una de ellas ha ido variando y hoy tenemos modelos B al 50% y otros que son prácticamente modelos D.

Los objetivos del modelo B son:

- Ser capaz no solo de entender euskara sino también alcanzar un nivel conversacional adecuado.
- Dotar al alumnado de las herramientas necesarias para poder trabajar distintas áreas y materias a través del euskara.

Modelo D:

El euskara es la lengua de instrucción del modelo D y en un principio estaba dirigido a alumnado cuya lengua materna era la lengua vasca, sin embargo y a lo largo de los años se ha convertido en un programa de inmersión para alumnado castellanoparlante y en una manera de adquirir y mantener el registro más académico de la lengua para los vascoparlantes.

Objetivos con los que fue diseñado:

- Garantizar al alumnado vascoparlante la adquisición de los registros más formales de la lengua incluido el académico al usar el euskara como lengua de instrucción y aprendizaje.
- Reforzar el euskara como lengua materna al dar a sus hablantes un contexto propio para perfeccionarlo y usarlo y así utilizar el potencial del sistema educativo para la recuperación del euskara y potenciar su uso a todos los niveles.

Podemos concluir que este diseño original de los modelos lingüísticos ha sido puesto en cuestión y superado por los cambios que se han producido en estos años: el modelo A se ha convertido en marginal y ha demostrado sus dificultades para euskaldunizar, aunque sea de

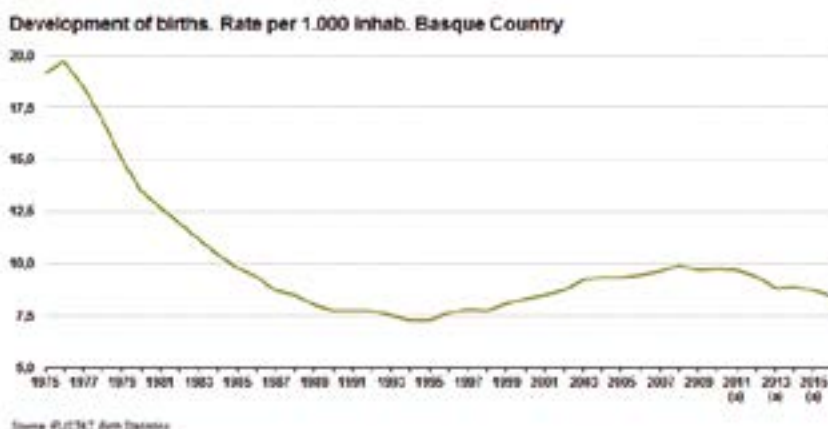
manera básica; el modelo B se ha fragmentado en muchos submodelos y su implantación retrocede; y el modelo D se ha convertido en hegemónico, sobre todo en la educación obligatoria tal y como vemos en el último informe del Consejo Escolar de Euskadi:



Evolución de los modelos lingüísticos

Uno de los principales datos que necesitamos a la hora de entender la evolución del número de alumnos matriculados en los diferentes modelos lingüísticos es el de la evolución de la tasa de natalidad en Euskadi durante los últimos 40 años.

Los cambios políticos y sobre todo sociales que se produjeron a partir de 1975 han afectado a la natalidad de una manera determinante y cómo podemos ver en el siguiente gráfico, dramática. En el gráfico también podemos observar que entre 1999 y 2008 se da un pequeño repunte de la natalidad probablemente debido a la incorporación de población migrante en nuestra comunidad autónoma para volver a bajar claramente coincidiendo con el comienzo de la crisis económica de 2008-13.



En esta sección del artículo analizaremos cómo ha ido evolucionando la matrícula en los diferentes modelos lingüísticos desde su creación en 1983. Los datos contemplan todo el alumnado matriculado en el sistema educativo vasco y en las diferentes etapas educativas, tomando como muestra tres cursos escolares diferentes: 1982-83, 1995-96 y 2006-7. Como es lógico, estos cambios comenzaron en Educación Infantil para ir extendiéndose al resto de etapas educativas obligatorias y postobligatorias a medida que el alumnado iba recorriendo su itinerario educativo.

En las tablas veremos que aparece un llamado modelo X; esta expresión se utiliza para denominar el periodo anterior a 1980 donde no había ninguna planificación para el uso del euskara, ni modelos lingüísticos así denominados, situación que como veremos en las mencionadas tablas fue gradualmente desapareciendo.

Evolución de la matrícula según modelos lingüísticos en la CAV: Infantil y Primaria

Adaptado de *Análisis de la educación bilingüe*, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz 2007.

Modelo	1982-83		1995-96		2006-7	
	Número de alumnos	%	Número de alumnos	%	Número de alumnos	%
X	73,404	19	2,026	1	1,214	0.65
A	222,744	56	74,227	33	16,569	8.81
B	4,270	10	64,167	29	54,150	28.79
D	58,751	15	82,008	37	116,141	61.75
Alumnado total	396,169	100	222,428	100	188,074	100

Una de las primeras conclusiones que podemos inferir de esta tabla es la claridad con la que se percibe la aguda caída del número total de alumnado reflejando claramente el declive en la natalidad del que hablábamos antes.

Al mismo tiempo podemos observar el impacto de la introducción de los modelos lingüísticos que han ido transformando la educación vasca desde un modelo monolingüe (X) hasta los diferentes grados de bilingüismo (A, B y D) en un periodo de tiempo relativamente corto y finalmente también podemos observar el crecimiento exponencial del Modelo D.

Evolución de la matrícula según los modelos lingüísticos en la CAV: Secundaria y Formación Profesional

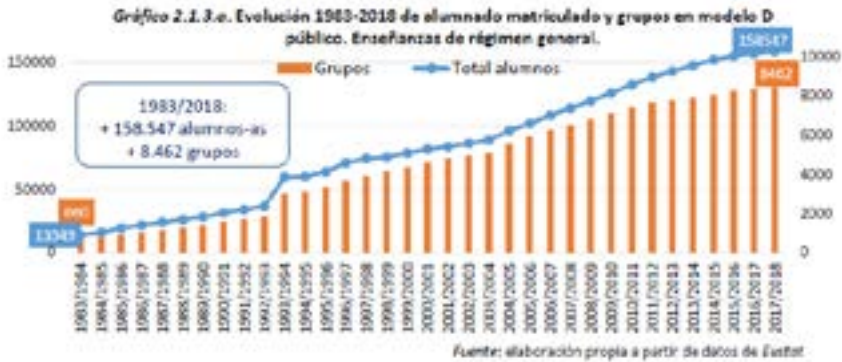
Adaptado de *Análisis de la educación bilingüe*, Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz 2007.

Modelo	1982-83		1995-96		2006-7	
	Número de alumnos	%	Número de alumnos	%	Número de alumnos	%
X	24,300	19	1,545	1	684	0.54
A	95,017	75	111,573	75	53,173	41.98
B	3,188	2	4,258	3	18,417	14.54
D	4,948	4	31,562	21	54,388	42.94
Alumnado total	127,453	100	148,938	100	126,662	100

Como vemos en la tabla la situación en Secundaria y Formación Profesional muestra una clara tendencia a la disminución del modelo A, sobre todo desde 1992 cuando el modelo D supera al A por primera vez. El modelo D crece continuamente tanto en porcentajes como en alumnado total.

Podemos concluir de manera general que las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria siguen un camino paralelo de disminución de los modelos A y B y se dirigen claramente hacia una preponderancia del modelo D. La Formación Profesional difiere de esta tendencia y vemos que, aunque se percibe un aumento de los modelos B y D, el modelo A tiene una fuerte presencia todavía.

En el último informe sobre el estado de la educación vasca emitido por el Consejo Escolar de Euskadi referido al bienio 2017-19 se confirma esta tendencia que ya veíamos claramente esbozada en el curso escolar 2006-7.



Tenemos un gráfico que ilustra perfectamente el camino recorrido por el modelo D desde 1983 hasta convertirse en hegemónico en la red pública y muy mayoritario en la privada concertada.

De este proceso podemos concluir que en la red pública y en lo que se refiere a la implantación y evolución de los modelos lingüísticos el modelo A mantiene una presencia muy escasa, del 0'3% del total del alumnado y en zonas urbanas básicamente en Vitoria y Bilbao. El modelo B desaparece en Educación Infantil y el modelo D sigue su crecimiento imparable que lo convierte en prácticamente único en la red pública.

Como podemos constatar, el diseño original del modelo D como una especie de enclave protegido para alumnado vasco parlante ha ido cambiando paulatinamente, ya que muchas familias castellanoparlantes han escogido este modelo para sus hijos e hijas por entender que era el que mejor garantizaba el aprendizaje de ambas lenguas. En algunos centros escolares, sobre todo en las zonas urbanas, este alumnado constituye la mayoría, con lo que podemos concluir que el principio de atención a la lengua materna con el que se diseñaron originalmente los modelos lingüísticos se ha visto superado y el modelo D se ha convertido de facto en un modelo de inmersión. Esto conlleva una serie de consecuencias que es preciso abordar tanto a nivel organizativo del propio sistema educativo como a nivel de centro y de aula con la adopción de metodologías más adaptadas a esta situación en la que la mayoría del alumnado vasco está escolarizado en su segunda lengua, metodologías y enfoques educativos relacionados con el aprendizaje de contenidos y áreas curriculares de una manera integrada con la lengua.

Por otro lado, está claro que nuestro sistema se está dirigiendo hacia una perspectiva multilingüe del sistema educativo, en el que no solo conviven las dos lenguas cooficiales, sino que tenemos la lengua extranjera, fundamentalmente el inglés, como una materia curricular de primer orden y gran pujanza social, sin olvidar las lenguas que nos aportan las familias del alumnado recién llegado a nuestro sistema educativo por el fenómeno de la inmigración.

Más adelante en este artículo trataré de reflexionar sobre el camino que a mi juicio debería seguir nuestro sistema educativo en lo que respecta a la planificación lingüística a la luz de los nuevos retos de la sociedad vasca del siglo XXI, pero ahora quiero detenerme en una de las más importantes y a su vez menos tratadas consecuencias de este cambio de paradigma lingüístico de la educación en la CAV en estas últimas décadas y es su impacto en el profesorado y su formación.

Los cambios producidos en el sistema educativo vasco en relación a la lengua vasca y su incorporación a la educación como lengua de aprendizaje conllevaron retos y dificultades no fáciles de resolver y que se pueden resumir básicamente en tres:

- La competencia lingüística en euskara del profesorado en su conjunto.
- La creación de materiales educativos en euskara.
- El uso activo del euskara en el contexto educativo dentro y más allá del aula y de su uso académico.

A finales de la década de los 70 y comienzo de los 80, y como podemos imaginar, la mayoría del profesorado en Euskadi no sabía euskara. Según el informe SIADECO², el porcentaje de profesorado bilingüe era menor que el 5%; hoy en día el porcentaje del profesorado bilingüe en el conjunto del sistema educativo vasco no universitario se sitúa en torno al 82%, con un nivel de competencia suficiente para poder enseñar lengua vasca o diferentes materias curriculares en euskera. Estos números nos ayudan a percibir la escala de la transformación que ha tenido lugar estas últimas tres décadas.

Hay que empezar diciendo que el esfuerzo llevado a cabo por los diferentes departamentos de educación para poder ofrecer formación al profesorado que se iba incorporando al sistema educativo ha sido sostenido en el tiempo y con los recursos económicos y de personal necesarios para poder completar la tarea de formar al profesorado en competencia lingüística en euskara. Esta tarea se ha llevado a cabo a través del programa IRALE.

IRALE fue creado en 1981 con el objetivo último de ser el instrumento del Gobierno Vasco para la llamada "euskaldunización" del profesorado que ya se encontraba dentro del sistema educativo. Este esfuerzo fue acompañado desde la propia universidad que fue creando grados y licenciaturas en euskara, comenzando por el grado de Magisterio para poder ir creando una nueva generación de profesorado ya competente en euskara y así dando respuesta a las demandas lingüísticas del sistema educativo vasco.

El programa IRALE, que todavía existe, ofrece la posibilidad de liberación parcial o total de impartición de clases al profesorado, que a su vez tiene garantizada el cobro de su salario íntegro, y durante su tiempo de permanencia en IRALE su escuela recibe un profesor sustituto. El profesorado que se enroló en IRALE para aprender y luego certificarse en euskara disponía de hasta tres cursos escolares para así poder hacerlo. Miles de profesores pasaron por IRALE para aprender o mejorar su nivel de euskara y es justo reconocer a este colectivo el esfuerzo

realizado para poder normalizar el uso del euskara en el sistema educativo, sin la implicación del profesorado en su conjunto esto no hubiera sido posible.

La tabla siguiente muestra el número de profesores que pasó por IRALE en el periodo 1981 a 2007, que fue el periodo álgido de euskaldunización del sistema.

Adaptada del artículo de Mikel Zalbide *Bilingual education in the BAC: Achievements and challenges*, 2008.

CURSO ESCOLAR	PROFESORADO EN IRALE
1981/82-1990/91	5,093
1990/91-2000/01	13,575
2001/02-2006/07	4,071
TOTAL	22,739

Otro de los retos derivados de esta situación fue el de la no existencia de certificaciones oficiales de competencia lingüística en euskara que habilitaran al profesorado para poder enseñar en la CAV. Para poder solventar este escollo el Departamento de Educación elevó al Parlamento la denominada Ley de Cuerpos Docentes de 1993, donde se establecían dos perfiles lingüísticos básicos en lo que respecta a la enseñanza y que todavía están en vigor:

- Perfil 1 (PL1): este nivel garantiza que el profesorado que lo acredita tiene competencia suficiente para usar el euskara en la vida escolar, pero no habilita para poder clases de euskara o en euskara. Se corresponde con el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Perfil 2 (PL2): Certifica la competencia lingüística necesaria para poder enseñar tanto euskara como diferentes materias en euskara. Es equivalente al nivel C1, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Como hemos mencionado al comienzo de esta sección, otros de los retos a los que se enfrentó el sistema educativo vasco fue a la casi total falta de materiales educativos en euskara al comienzo de este proceso. Para ello el Departamento de Educación, ya en 1982, creó una serie de iniciativas bajo la denominación EIMA, acrónimo que significa *euskal ikas-materialgintza*, término que hace referencia a la labor de creación de materiales didácticos en euskera.

Con el fin de cumplir ese objetivo, desde el programa EIMA se han convocado y se siguen convocando subvenciones todos los años para poder crear y editar materiales educativos en euskera, y esto se hace a través de tres modalidades diferentes:

EIMA 1 - Subvenciones dirigidas a la edición de materiales didácticos impresos en euskera para niveles no universitarios.

EIMA 2.0 - Subvenciones dirigidas a la producción de materiales didácticos digitales en euskera para niveles no universitarios.

EIMA 4 - Subvenciones dirigidas a la creación de materiales didácticos impresos en euskera para niveles no universitarios.

Finalmente, el tercer reto que mencionábamos es el del uso del euskara más allá de lo meramente académico dentro del aula. Esto se ha ido convirtiendo en uno de los mayores retos que tiene delante el sistema educativo vasco, ahora que el modelo D se ha prácticamente universalizado y no como modelo dirigido al alumnado vascoparlante, que también, pero sobre todo como modelo de inmersión para la mayoría del alumnado que no tiene el euskara como lengua materna o de contexto, pero a pesar de ello está matriculado en el modelo D.

El Departamento de Educación, ya consciente de esta situación, en el curso 2010-11 lanzó el Proyecto Arrue, un proyecto de investigación fruto de la colaboración del propio Departamento de Educación a través del Servicio de Euskara y el ISEI-IVEI (Instituto Vasco de Evaluación Educativa) y el Soziolinguistika Klusterra. El informe pretendía medir el nivel de uso del euskara por el alumnado en el sistema educativo.

Los datos presentados en el subsiguiente *Informe del Comportamiento Lingüístico del Alumnado*, Gobierno Vasco 2013, fueron recabados por el ISEI-IVEI en su evaluación diagnóstica del sistema educativo, a la que se añadió una encuesta exhaustiva sobre el uso del euskara. Estos datos fueron recogidos en marzo del 2011.

Los cuestionarios fueron respondidos por todo el alumnado, tanto de centros públicos como privados concertados, de 4^º curso de Primaria (10-11 años) y 2^º curso de Secundaria obligatoria (13-14 años).

Escuelas y alumnado en el Proyecto Arrue, 2011

NIVELES EDUCATIVOS	NUMERO DE ESCUELAS	ALUMNADO
Primaria 4	522	18,636
Secundaria 2	329	17,184

El informe fue y es, no ha perdido vigencia, muy revelador de la situación del uso del euskara en el sistema educativo, y hay que decir que posteriormente no se ha vuelto a abordar algo de este calibre, esto es, investigar sobre el uso del euskara en dos momentos diferentes de su recorrido educativo a toda la población escolar.

Entre las proliferas conclusiones creo que las más reseñables son las siguientes:

- Se percibe claramente una tendencia de disminución del uso del euskara a medida que el alumnado va avanzando en su recorrido educativo: se constata una diferencia sustancial entre 4^º de Primaria y 2^º de Secundaria.

- El alumnado tiene la costumbre y la tendencia de utilizar más el castellano en los momentos de ocio, por ejemplo, a la hora del recreo. Otra vez esta tendencia es más notoria en Secundaria (60%) que en Primaria (40%).
- Para hablar con el profesorado la tendencia general es usar el euskara: así lo hacen el 71% del alumnado de 4º de Primaria y el 61% del alumnado de Secundaria.
- Un dato crucial es el de la clara correlación entre el uso del euskara y el contexto lingüístico familiar y social del alumnado. En zonas más vascoparlantes el uso del euskara en la vida escolar es mayor que en contextos más castellanoparlantes, aunque el centro escolar sea del modelo D en ambos contextos. Otra vez se observa que esta tendencia es más clara en Secundaria que en Primaria y confirma que el contexto sociolingüístico del alumnado tiene una influencia no negligible en el grado de uso del euskara.
- Alumnado del modelo D cuya lengua materna o de contexto es diferente al castellano, tiende a usar el euskara en una mayor proporción que los que tienen al castellano como lengua materna. Podemos concluir que el alumnado que se desarrolla en contextos multilingües tiene una actitud más positiva hacia el uso de otras lenguas, en este caso el euskara que el alumnado proveniente de contextos monolingües.

Los hallazgos y conclusiones del Proyecto Arrue son altamente coincidentes con la percepción que el propio profesorado y las familias tienen de la situación del euskara y su uso en el sistema educativo. De alguna manera confirman lo expresado en la introducción de este artículo sobre el papel necesario, pero no suficiente del sistema educativo en la protección y fomento del uso del euskara.

La transmisión intergeneracional es un requisito crucial para la supervivencia de cualquier lengua minoritaria, incluido el euskara; la escuela juega un papel primordial, pero no es el garante único de dicha supervivencia

Multilingüismo en el sistema educativo vasco

Como hemos ido viendo, el sistema educativo vasco ha ido transitando hacia un contexto bilingüe que engloba todos los niveles educativos incluido el universitario. Esta situación de bilingüismo, ya compleja de partida como hemos analizado, se ha visto si cabe aún más complejada por dos fenómenos sociales con gran capacidad de influencia en la educación: la irrupción del inglés como lengua franca y necesaria para poder desenvolverse en igualdad de condiciones en el mundo moderno y globalizado, y la presencia de flujos migratorios que han traído otras lenguas a nuestro sistema educativo. Este segundo fenómeno de la migración será tratado en otro artículo en esta revista con la profundidad que merece.

Todo esto está convirtiendo a nuestro sistema educativo en uno claramente multilingüe con las oportunidades y retos que ello acarrea.

Antes de seguir adelante creo necesario aclarar los dos términos que se van a usar en esta sección: multilingüismo y plurilingüismo. Aunque a veces se utilizan como sinónimos, la realidad es que su significado es diferente: el multilingüismo se refiere al hecho de la coexistencia de varias lenguas en un territorio, ámbito social o institución; en cambio el termino plurilingüismo se utiliza para denominar una persona que es capaz de comunicarse en varias lenguas, distinción que vamos a usar y que ha sido recomendada por la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa.

Contexto europeo

El Consejo de Europa define la que denomina competencia plurilingüe y pluricultural como la habilidad “para usar lenguas para la comunicación y para tomar parte en acciones interculturales, en las que la persona actúa como agente social y tiene una competencia variable en distintas lenguas y experiencia de varias culturas” (CEFR, 2001). El plurilingüismo y la diversidad lingüística dependen de la aceptación de las lenguas de los otros y de la curiosidad que suscitan esas lenguas y culturas. Esta actitud básica asegura la pervivencia de las lenguas minoritarias y la apertura a otras culturas y modos de pensar. Una política educativa adecuada debe impulsar la enseñanza de la lengua o lenguas oficiales, y de las lenguas extranjeras, y favorecer la enseñanza de las lenguas maternas que no sean oficiales.

El plurilingüismo es una capacidad humana y como tal susceptible de desarrollo a través de la educación, y es deber de las autoridades educativas el articular oportunidades para ello de una manera eficaz, inclusiva e igualitaria, tal y como se propone en numerosas publicaciones europeas, como por ejemplo: *Plurilingual and Intercultural Education as a Project, Language Policy Unit, Council of Europe*, (www.coe.int/lang).

Las ideas-fuerza que desde el Consejo de Europa se quieren transmitir estarían resumidas en los siguientes puntos:

- Todos los hablantes son plurilingües potenciales; poseen capacidad para adquirir otras lenguas en diferentes grados de competencia.
- La competencia plurilingüe no exige necesariamente desarrollar una competencia similar en las distintas lenguas. Los hablantes plurilingües equilibrados no son la norma; lo más frecuente es poseer un repertorio lingüístico con grados de dominio diferentes. Los sistemas educativos tienen que proponer estándares realistas alejados del supuesto modelo de “hablante nativo ideal”.
- La competencia plurilingüe es un conjunto de recursos que se usan en diferentes contextos comunicativos: la enseñanza, las relaciones interpersonales, los medios de comunicación...
- La competencia plurilingüe, según el Marco Común de Europeo de Referencia para las Lenguas, “no es la superposición o yuxtaposición de distintas competencias, sino una

competencia compleja". Es, por tanto, una competencia transversal que se extiende a todas las lenguas que se aprenden.

- El plurilingüismo aporta un componente pluricultural al poner en contacto al aprendiz con las culturas en las que se han desarrollado las diferentes lenguas.

La realidad también nos demuestra que los individuos plurilingües son mucho más comunes que lo que muchas veces se cree, si tenemos en cuenta que hay más de siete mil lenguas vivas en el mundo. Aunque a nivel global el multilingüismo es mucho más común que el monolingüismo, todavía hay muchos contextos y actitudes culturales, educativas y políticas donde la idea una nación/una lengua es todavía la dominante. Estas actitudes de uniformización lingüística contrastan claramente con las políticas educativas y sociales de la Unión Europea, que entienden a Europa como un contexto multilingüe tal como acabamos de ver.

En el *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages* se constata la importancia de las actitudes lingüísticas de los europeos, que en su gran mayoría creen que todos los ciudadanos de la UE deberían hablar al menos una lengua extranjera además de su lengua o lenguas maternas. Este informe nos señala que hay un amplio consenso en Europa sobre la necesidad de hablar al menos una lengua extranjera y de que el sistema educativo está idealmente posicionado para poder ofrecer este aprendizaje en términos de equidad e inclusión de toda la ciudadanía.

El contexto de la CAV

El inglés es la segunda lengua más extendida a nivel europeo y global, pero hay contextos en los que el inglés es tercera lengua. Estos contextos son aquellos en los que existen varias lenguas oficiales y otras lenguas minoritarias con diferentes estatus y situaciones educativas: Suiza, la lengua frisia en los Países Bajos, Cataluña, Galicia y por supuesto Euskadi en España, por mencionar algunos ejemplos.

El rol del inglés en los diferentes currículos de los sistemas educativos adquiere cada vez más importancia a la luz de su preponderancia como lengua de comunicación internacional. Entrando ya en el campo de los desarrollos didácticos y metodológicos más significativos para el aprendizaje del inglés, el enfoque CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) es el que en los últimos años se ha impuesto también a nivel europeo, sobre todo desde que la Comisión Europea lo declarara como el enfoque más eficaz para el aprendizaje de lenguas. CLIL se desarrolló en el contexto europeo a mediados de la década de los 90 y podemos decir que pone su foco en una serie de prácticas educativas de inmersión total o parcial, prácticas que ponen el énfasis en el contenido curricular y en la lengua que el alumnado necesita para poder aprender ese determinado contenido curricular unido a diferentes áreas de aprendizaje, como ciencias, geografía, filosofía, matemáticas y donde el aprendizaje lingüístico es una herramienta para el aprendizaje en general. En palabras del Profesor David Marsh de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia, uno de

los teóricos de CLIL junto a la profesora Do Coyle de la Universidad de Edinburgo en el Reino Unido, esta sería la definición de CLIL:

Using languages to learn and learning to use languages, "Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas".

El enfoque CLIL es el utilizado en muchos países europeos y como hemos visto tiene el respaldo de las instituciones de la Comisión Europea relacionadas con las lenguas y la educación. Este es nuestro caso también en la Comunidad Autónoma Vasca donde la tradición de enseñar diferentes áreas curriculares en segundas lenguas no comenzó con el inglés sino con la introducción del euskara como lengua de instrucción curricular. Esto, de alguna manera, facilitó el camino para la introducción del inglés, no solo como materia de aprendizaje sino también como vehículo de aprendizaje con proyectos claramente encuadrados en el enfoque CLIL.

El currículo escolar del sistema educativo vasco incluye al menos una lengua extranjera, además de las dos lenguas cooficiales, tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Hasta la década de los ochenta fue el francés la lengua más enseñada, pero en las siguientes décadas, a la vez que se iban dando los cambios lingüísticos a los que nos venimos refiriendo en este artículo, el inglés fue ganando terreno frente al francés relegándolo a un lugar testimonial. Hoy en día el 95% de los centros educativos tienen al inglés como su primera lengua extranjera.

La situación respecto a la enseñanza del inglés presenta una serie de factores, algunos compartidos con el resto de España, que es interesante reseñar y que combinados pueden ayudar a explicar los resultados bastante limitados en el aprendizaje del inglés.

- El inglés en la CAV tiene una presencia muy limitada en la vida cotidiana del alumnado y como resultado de ello tienen muy pocas oportunidades de usar la lengua inglesa fuera del contexto del aula. Todo ello resulta en una exposición muy limitada de la lengua inglesa.
- Tradicionalmente, las películas y la televisión, tanto en el contexto español en general y en el vasco también, se doblan y como consecuencia no hay una verdadera y extendida cultura de la versión original con subtítulos; y, a pesar de las nuevas posibilidades ofrecidas por la televisión digital, su uso sigue siendo bastante limitado.
- La mayoría de los adultos que estudiaron alguna lengua extranjera en la CAV estudiaron francés y esto significa que al contrario de otros países europeos como Suecia, Dinamarca, Países Bajos... los padres y madres de los alumnos en su mayoría no hablan inglés. Lo mismo se puede aplicar al profesorado originando una carencia crónica de profesorado que pueda impartir sus asignaturas en inglés.
- El uso bastante generalizado de metodologías muy tradicionales basadas en aprender gramática y un conocimiento funcional de la lengua extranjera.

Estos factores unidos a la existencia de una percepción social y en las familias de la importancia de que sus hijos e hijas aprendan inglés ha propiciado la práctica de mandar a los niños y niñas, y a veces desde edad muy temprana, a clases particulares de inglés, para así asegurarse de que aprenden inglés y además certifican sus conocimientos a través de pruebas estandarizadas. A nadie se nos debe escapar que esta práctica ha creado una situación de desigualdad clarísima entre las familias que pueden permitirse estas clases particulares y las que no, dicha desigualdad también tiene una consecuencia negativa en la escuela poniendo al alumnado más débil en una seria situación de desventaja y al profesorado de inglés ante un dilema educativo y moral ante esa misma situación de desigualdad muchas veces difícilmente resoluble. Podemos decir que el conocimiento del inglés se ha convertido en un marcador social de primer orden y en ese sentido el sistema educativo se encuentra ante un problema de base en uno de sus principales cometidos: asegurar la igualdad de acceso a la educación y de oportunidades para todo el alumnado por igual. Esta constatación de desigualdad frente al aprendizaje del inglés fue una de las razones que sostuvo la experimentación del Marco de Educación Trilingüe en la CAV (Documento Marco del MET, Gobierno Vasco 2011).

Los diferentes departamentos de educación que se han sucedido en las últimas décadas han sido conscientes de la situación del aprendizaje del inglés y se han hecho grandes esfuerzos para la formación del profesorado, tanto a nivel competencial como didáctico, con una gran batería de cursos gratuitos para el profesorado y diseñando proyectos específicos con CLIL en su centro como veremos en el siguiente apartado.

Proyectos de plurilingüismo en la CAV

El comienzo de la década de los noventa vio el inicio de los proyectos encaminados a reforzar el aprendizaje del inglés a través de la introducción de inglés como lengua de instrucción en diferentes grados. Podemos decir que los tres más importantes proyectos desarrollados han sido:

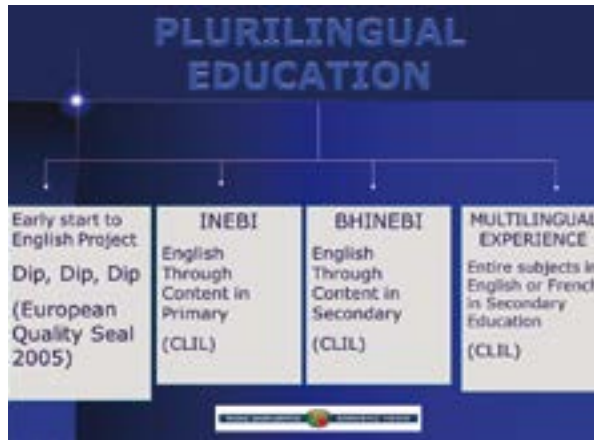
- El Proyecto Plurilingüe de Ikastolen Elkartea, que fue el pionero.
- El Proyecto de Plurilingüismo del Gobierno Vasco para los centros públicos.
- El Marco de Educación Trilingüe, el primero para todo el sistema educativo en su conjunto.

Hoy en día tenemos en marcha la llamada modalidad B del proyecto Eleaniztasunerantz /hacia el plurilingüismo, para centros de Primaria y Secundaria, pero está por ver cuál es su implantación y futuro a medio plazo.

Una característica común de estos tres grandes proyectos ha sido el movimiento que han propiciado desde la educación bilingüe hacia un contexto multilingüe en la educación vasca.

El Proyecto Plurilingüe de la Federación de Ikastolas es un proyecto que comprende las etapas educativas de infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. El objetivo es la enseñanza del inglés y el uso del inglés como lengua de aprendizaje, y fue diseñado como parte del proyecto lingüístico de Ikastolen Elkartea que supone un 12% del sistema educativo vasco.

En 1996 el Departamento de Educación puso en marcha el primer proyecto plurilingüe del Gobierno Vasco para los centros públicos de infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato tal como vemos en el gráfico.



Como vemos en el gráfico, el proyecto ganó en el año 2005 el Sello Europeo de Calidad a los materiales educativos producidos, convirtiéndose en una referencia didáctica que todavía es seguida en muchos centros educativos usando esos materiales creados para educación Infantil.

El proyecto fue diseñado e implementado en los Berritzeguneak, (www.berritzeguneak.net), centros del Gobierno Vasco encargados de la innovación educativa y de la formación del profesorado. El proyecto ofrecía materiales educativos basados en el enfoque CLIL, desarrollados por los asesores del berritzegune y formación regularmente organizada durante todo el curso escolar a través de seminarios del profesorado. Este proyecto estuvo en marcha desde 1996 hasta 2007 y 350 centros públicos tomaron parte.

Como hemos dicho el enfoque didáctico y metodológico fue CLIL y estos fueron los principales objetivos:

- Aprender a usar la lengua extranjera, el inglés en este caso, para poder comunicar tanto a nivel personal y como herramienta de aprendizaje.
- Familiarizarse en la medida de lo posible con lenguaje real y textos auténticos.
- Crear procesos de aprendizaje que focalicen en el desarrollo de competencias entre ellas la lingüística.

El marco de educación trilingüe

El Marco de Educación Trilingüe (MET 2010-2014) merece un apartado propio ya que no fue un mero proyecto de innovación educativa al uso, sino que fue la primera iniciativa seria de llevar el sistema educativo vasco en su conjunto hacia un marco o modelo multilingüe.

El objetivo primordial del MET fue capitalizar nuestra experiencia como sistema bilingüe y poder usarlo como una suerte de trampolín educativo para ir avanzando hacia un Sistema tri/multilingüe y así flexibilizar los actuales modelos lingüísticos y poder usar las tres lenguas presentes en el sistema educativo, euskara, castellano e inglés, como instrumentos de aprendizaje.

Estas fueron las características principales del MET:

1. Carácter experimental. El propósito era sustituir el sistema de modelos por un marco que, en base a unos mínimos comunes, diera amplia autonomía a los centros educativos para la elaboración de sus propios proyectos lingüísticos. Para ello, se propone una primera fase experimental tras la cual, una vez realizada la correspondiente evaluación, se haría una propuesta definitiva.

Este período de experimentación era necesario:

- Para evaluar correctamente los efectos de la utilización simultánea del euskara, el castellano y el inglés como lenguas de enseñanza-aprendizaje.
 - Para realizar una propuesta definitiva de forma contrastada y reflexionada.
 - Para responder a los intentos previos de modificar el sistema de modelos lingüísticos.
2. Doblemente voluntario: tanto los centros como las familias solicitan voluntariamente participar en la experimentación.
 3. Flexible y adaptado a la realidad de cada centro. Respetando unos mínimos, cada centro tendrá amplia autonomía para realizar su propio proyecto lingüístico. No se defiende un modelo único, sino un marco flexible y trilingüe que debe impulsar el conocimiento y uso del euskera, consolidar el bilingüismo y activar el uso y conocimiento de la lengua extranjera.
 4. Proceso de confluencia. Cada centro, partiendo de su propia realidad sociolingüística, se acercará progresivamente a una misma meta: el conocimiento y uso social y académico del euskera, castellano y al menos una lengua extranjera.
 5. Supone el mantenimiento de los objetivos lingüísticos marcados para las dos lenguas oficiales y garantiza los recursos humanos y materiales para conseguirlos.
 6. Consenso razonable. La implantación con carácter general del Marco de Educación Trilingüe sólo se llevará a cabo si existe un consenso razonable.

Por otro lado, se establecieron una serie de condiciones para los centros educativos que experimentarían el MET:

1. Los centros de Primaria comenzarían la experimentación en el cuarto curso y los de Secundaria en el primer curso y la idea era que gradualmente se fuera extendiendo hasta abarcar los tres últimos cursos de Primaria y la Secundaria obligatoria completa.
2. El euskara, castellano e inglés eran usados como lenguas de instrucción y de aprendizaje, con un mínimo de cuatro horas semanales en cada una de las lenguas en Primaria y de seis en Secundaria. Las lenguas de instrucción para las demás áreas

y materias educativas fuera de la experimentación quedaban a decidir por el propio centro educativo según sus propios proyectos educativos y lingüísticos.

3. Los centros en el ejercicio de su autonomía pedagógica decidía las asignaturas susceptibles de ser impartidas en cada una de las tres lenguas. La certificación mínima del profesorado para enseñar en inglés era el B2, y los berritzeguneak se comprometían a organizar seminarios de formación para este profesorado y los centros a acudir a dicha formación.
4. El proceso en sí mismo y el alumnado del MET estaría sujeto a una evaluación externa en las tres lenguas.

La experimentación se llevó a cabo durante los cursos escolares entre 2010 y 2014 y un total de 118 centros educativos y de 7.324 alumnos y alumnas tomaron parte.

El MET fue sometido a evaluación, como hemos mencionado, evaluación que fue llevada a cabo por el ISEI-IVEI del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Cambridge English Language Assessment Body and ACER (Australian Council for Educational Research). (Evaluación del Proceso de Experimentación del Marco de Educación Trilingüe, Conclusiones finales, ISEI-IVEI, 2015).

Estos fueron los principales indicadores que se evaluaron:

1. Que no hubiera diferencias significativas entre los niveles de competencia en las dos lenguas cooficiales (euskara y castellano) entre el alumnado experimentando el MET y el alumnado de los grupos de control.
2. Que las diferencias en los niveles de competencia en ciencias y matemáticas entre ambos grupos de alumnado, MET y grupos de control, no fueran significativas.
3. Que hubiera una diferencia de nivel perceptible en el nivel competencial en inglés entre ambos grupos, de alumnado, MET y grupos de control.

Las referencias para la evaluación fueron los descriptores de la Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en lo que respecta a la competencia en las diferentes lenguas, y el currículo en vigor para el resto de materias educativas.

Los resultados arrojados por la evaluación merecen consideración ya que claramente confirmaron los indicadores que hemos mencionado anteriormente, y estas fueron sus principales conclusiones:

- El alumnado experimentando el MET consiguió mejores niveles de competencia en inglés que los grupos de control, tanto en Primaria como en Secundaria.
- Hay una clara correlación entre las horas cursadas en euskara y en inglés y los niveles de competencia en ambas lenguas, esa correlación no está tan clara en el caso del castellano.
- La evaluación demostró claramente que los niveles en matemáticas, ciencias y comprensión lectora en euskara y castellano no sufrieron merma alguna y adicionalmente el nivel de inglés mejoró.

Retos a abordar en nuestra situación actual y mirando al futuro

Como vimos en la primera parte de este artículo, el desarrollo de la enseñanza bilingüe se ha centrado principalmente en el objetivo de garantizar que al final de la etapa obligatoria de enseñanza todo el alumnado, independientemente de su punto de partida, tuviera una competencia comunicativa suficiente en ambas lenguas oficiales.

Analizamos los cambios que se dieron desde la situación de partida claramente monolingüe y explicamos cómo se diseñaron en su inicio los modelos lingüísticos.

Una de las primeras conclusiones, pero no la única como veremos es que se ha avanzado positivamente hacia un mayor nivel de bilingüismo y con ello un innegable aumento del conocimiento y del uso del euskara.

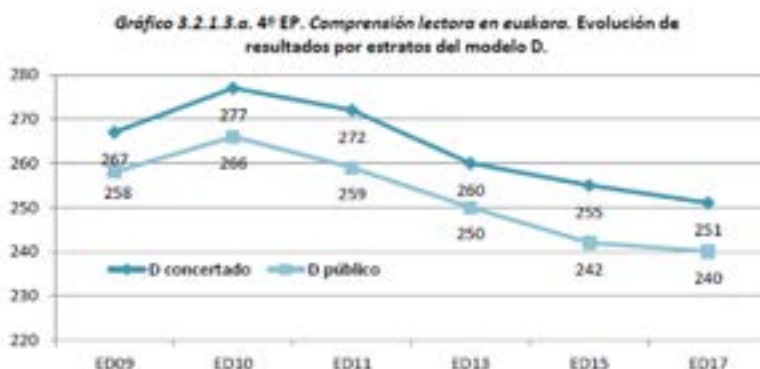
Finalmente sabemos que el sistema de educación vasco dentro del contexto internacional y en consonancia con los objetivos europeos se dirige hacia una perspectiva multilingüe por lo que claramente se impone una reflexión sobre los aspectos a tomar en cuenta a la hora de planificar y poder hacer propuestas en lo que respecta al tratamiento de las lenguas, propuestas que sean a la vez valientes y posibles con el objetivo último de asegurar la equidad, igualdad de oportunidades, cohesión y calidad de la educación vasca.

Como ya apuntaba a lo, largo del artículo hay bajo mi punto de vista una serie de cuestiones a tener en cuenta a la hora de abordar este debate tanto organizativas y sociales como pedagógicas y que trataré de resumir aquí:

- El objetivo lingüístico último del modelo D, como hemos visto el mayoritario en nuestro sistema educativo, es el de lograr prácticamente la misma competencia en euskara que en castellano al final de la escolarización básica, esto es con 16 años. Para la mayoría del alumnado no vascoparlante, que es la mayoría del alumnado enrolado en el modelo D es un objetivo exigente, ya que su exposición a la lengua objetivo fuera de la escuela es muchas veces no existente. Si a esto añadimos que el objetivo es el mismo para el alumnado cuya lengua materna es el euskara vemos que los puntos de partida son muy diferentes.
- Tal como hemos analizado el Modelo D se ha convertido en un modelo de inmersión con las consecuencias pedagógicas y metodológicas que esto acarrea. Es crucial para el alumnado que se propicie y fomente el uso de las metodologías y enfoques educativos que sean más significativos y eficaces a la hora de desarrollar su competencia lingüística en euskara ya que de esto dependerá en muy alto grado su éxito escolar y la adquisición correcta de contenidos curriculares del resto de las áreas de conocimiento ya que son impartidas en su segunda lengua, esto es en euskara. El Consejo Escolar de Euskadi lo viene advirtiendo y recogiendo desde la época de mi presidencia 2010-13 y lo ha recogido en sucesivos informes.
- Hoy en día sabemos que aunque el sistema educativo juega un papel crucial y a menudo exitoso en la consecución de ciudadanos bilingües y en la protección y fomento

del uso del euskara como lengua minoritaria que es, pero tal como argumenta Fishman con su modelo de "Reversing Language Shift" (Joshua A. Fishman, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, 1991) lo realmente esencial para la conservación de una lengua es su nivel de transmisión familiar y comunitaria. Podemos concluir que aunque la escuela es necesaria, como parte de la comunidad, no es suficiente por si sola para la protección y desarrollo del euskara como lengua de uso a todos los niveles.

- Otro aspecto importante a tener en cuenta es el resultado que arrojan las evaluaciones de diagnóstico realizadas en los últimos diez años, plazo que se corresponde con el auge del modelo D. Como muestra este gráfico de la evolución de la comprensión lectora en euskara tomado del último Informe del Consejo Escolar de Euskadi 2017-19.



Como hemos mencionado antes, nuestro alumnado se encuentra inmerso en segunda lengua en su proceso de enseñanza-aprendizaje, la competencia lectora es probablemente la más importante para el desarrollo exitoso de dicho proceso, pero vemos que desde 2010 los resultados han bajado considerablemente y si a esto añadimos los bajos resultados en las últimas ediciones de las evaluaciones internacionales en comprensión lectora, PIRLS y PISA, sinceramente creo que la situación es preocupante.

- Respecto a la situación y resultados de la lengua extranjera en la mayoría de los casos el inglés, la situación es calificable de paradójica: por un lado tenemos la importancia global del inglés y el convencimiento a nivel social de su relevancia para la formación integral y perspectivas de futuro de nuestro alumnado pero por otro lado tenemos los pobres resultados que arrojan las evaluaciones y los estudios internacionales de conocimiento de lenguas extranjeras (Special Eurobarometer 386, *Europeans and their languages*, European Commission 2012).

- A esta situación ya de por sí suficientemente compleja se le ha añadido en los últimos años el fenómeno de la inmigración, alumnado procedente de países extranjeros en busca de oportunidades y una vida mejor. Como decimos ha añadido diversidad y riqueza a nuestro sistema educativo pero debemos ser conscientes de la dificultad añadida que para este alumnado también supone el tener que adquirir las competencias necesarias para poder seguir adelante en su recorrido educativo en las dos lenguas oficiales, y además hacerlo en un tiempo record. La situación de concentración de mucho de este alumnado en unos determinados centros educativos públicos, aunque no es el objeto de este artículo sino de otros en esta misma revista, no ayuda ni a su inclusión ni a su proceso de adquisición de las dos lenguas oficiales.

Estos son a mi juicio los aspectos educativos con referencia a las lenguas que se deben tener en cuenta a la hora de abordar los retos que tenemos planteados en nuestro sistema educativo.

Propuestas

Quiero empezar esta parte final del artículo con una cita a un documento de la Comisión europea en torno a las competencias del profesorado del siglo XXI, que aprovecho para recomendar vivamente: “Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications”, (Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2009). Dicho documento resume de una manera clara y a mi forma de ver precisa las tres áreas de competencia del profesorado desde un punto de vista inclusivo y basado en la colaboración a todos los niveles:

Trabajar con otros / *Working with others.*

Trabajar con el conocimiento, la tecnología y la información / *Working with knowledge, technology and information.*

Trabajar con y en sociedad / *Working with and in society.*

Con este marco como referente y basándonos en el camino recorrido creo que el camino hacia el futuro de la organización de las lenguas en nuestro sistema educativo debería articularse en torno a tres ejes:

1. Eje administración educativa

Tradicionalmente nuestro sistema educativo ha tenido y tiene una cultura excesivamente intervencionista que tiende a chocar con la muy cacareada autonomía de los centros. La autonomía de los centros educativos es uno de los puntos que nos queda a desarrollar de la Ley de la Escuela Pública Vasca y como en el caso del alumnado la autonomía se aprende ejerciéndola y con ayudas y apoyos para que dicho ejercicio sea eficiente y eficaz.

En este marco pues sería interesante que la Administración trabajara con la idea de apoyar logísticamente el ejercicio de la autonomía por parte de los centros y en lo que respecta al tratamiento de las lenguas estaríamos hablando de:

1. Incidir en la formación inicial del profesorado en torno a las lenguas y su didáctica por un lado y asegurar un buen conocimiento de la lengua extranjera siendo el nivel C1 del marco Común de referencia para las Lenguas el más adecuado.
2. Organizar una buena formación continua del profesorado reforzando el perfil de los asesores de Berritzegune en torno a estos procesos.
3. Establecer unos estándares claros y realistas para la adquisición de competencias en las tres lenguas del sistema educativo para todo el alumnado, después de un análisis riguroso de la situación y trabajando con expertos reconocidos y contrastados.
4. Terminar con los currículos enciclopédicos, descontextualizados y memorísticos para moverse en la dirección de los países con mejores resultados hacia currículos realmente competenciales sin listados exhaustivos de contenidos que confunden y presionan al profesorado.
5. Proponer marcos de trabajo y acordar con los centros el marco lingüístico a los centros con los suficientes apoyos necesarios para llevar a buen puerto el Proyecto Lingüístico diseñado.
6. Poner los medios para que los centros conjuntamente con la administración evalúen el impacto del nuevo proyecto lingüístico y establezcan las mejoras necesarias.

2. Eje centros educativos

La diversidad de versiones de modelos B y D de la que ya hemos hablado y la irregular distribución territorial de la población vasco parlante debería propiciar que los centros en el uso de su autonomía y después de analizar bien su situación sociolingüística, la situación de las tres lenguas del sistema educativo en su centro y el perfil del alumnado puedan hacer propuestas de tratamiento de las lenguas trabajando con su comunidad educativa, tal y como preveía el MET ya hace más de diez años.

Para eso los centros educativos deberían de contar con una serie de condiciones o requisitos que está en manos de la Administración educativa garantizar:

1. La formación general del profesorado y de la comunidad educativa en torno a los procesos de adquisición de las lenguas en el contexto educativo y las metodologías más acertadas, combatiendo mitos recurrentes sobre las lenguas y trabajando las necesarias actitudes lingüísticas positivas.
2. El refuerzo de los servicios de apoyo educativo en torno a estos temas, Inspección y Berritzeguneak principalmente para que puedan hacer una labor de formación y acompañamiento en este proceso.
3. Garantizar el suficiente profesorado especialista y formado en lenguas para poder llevar a cabo el proyecto diseñado con garantías de éxito.
4. Plasmar en un Proyecto Lingüístico Multilingüe camino que el centro quiere recorrer en torno a las lenguas de una manera realista y operativa que recoja los objetivos a

largo plazo y las acciones a desarrollar anualmente en torno a las lenguas en el centro. Dicho documento es por definición un documento abierto, flexible y en construcción y, sobre todo, sujeto a evaluación y a sus consecuentes procesos de mejora.

3. Eje social y político

Es imprescindible que la comunidad educativa, la administración educativa y los agentes sociales y políticos trabajemos con la intención clara de alejar la educación del debate sectario y de la confrontación y abordemos la consecución de un nuevo consenso en torno a la dirección que en el tema de las lenguas debe tomar nuestro sistema educativo.

Para ello hay que promover un discurso riguroso y científico basado en las evidencias proporcionadas por la evaluación y la investigación educativa. Creo que el trabajo de los medios de comunicación debería ser crucial en propiciar debates serios sobre estos temas y terminar, por poner un ejemplo, con la idea heredada de una percepción monolingüe que ya creíamos superada de que una lengua hace “daño a otra”. Todas las investigaciones apuntan en la dirección contraria que las lenguas en su aprendizaje se apoyan y se retroalimentan tal como el Profesor Jim Cummins apuntó en su Principio de Interdependencia Lingüística.

Hay dos instituciones que deberían ser instrumentales en este proceso y son por un lado el Consejo Escolar de Euskadi y por otro el Parlamento Vasco a través de su comisión de educación.

El Consejo Escolar de Euskadi en su condición de órgano asesor de la administración educativa y donde se encuentra representada la comunidad educativa debería ser capaz de realizar un estudio concienzudo de la situación con el concurso de expertos locales e internacionales, para así poder asesorar a la administración y al resto del sistema incluido el Parlamento en el camino a recorrer.

Finalmente es en el seno de la Comisión de Educación del Parlamento Vasco donde todas las aportaciones de expertos y agentes deberían ser presentadas para que las decisiones políticas que allí se tomen sean a la luz de un estudio riguroso y transparente de la situación.

Creo honestamente que trabajar en esta dirección es posible, hará falta trabajo, ilusión y valentía, pero eso no nos ha faltado en nuestro recorrido. Quiero terminar con una nota de agradecimiento por el ingente esfuerzo realizado por toda una generación del profesorado y que ahora se encuentra al borde de la jubilación o ya jubilada, esfuerzo que hizo que nuestro sistema educativo se convirtiera de monolingüe en bilingüe y de un sistema anticuado, monolítico y rígido en un sistema dinámico, diverso y democrático.

NOTAS

¹ Joshua A. Fishman, *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual matters LTD, 1991.

² <http://www.siadeco.eus/en/>

BIBLIOGRAFÍA

Cenoz, J. *Learning through the Minority: an introduction to the use of Basque in Education in the Basque Community*, Multilingual Matters Ltd.

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*, Multilingual matters LTD.

La educación en Euskadi 2013-15, Consejo Escolar de Euskadi, Ediciones del Gobierno Vasco

Zalbide, Mikel. (2007). *Bilingual education in the BAC: Achievements and challenges*, Multilingual Matters Ltd and *Análisis de la educación bilingüe*, Gobierno Vasco-Eusko Jaurlaritzza.

Learning through two languages: studies of immersion and bilingual education, Fred Genesee Newbury House Publishers, 1987.

Zalbide, Mikel. *Bilingual education in the BAC: Achievements and challenges*, Multilingual Matters Ltd.

Talking Pupils, The Arrue Project, Research results and contribution of experts, Basque Government 2013.

Evaluación Diagnóstica Informe Ejecutivo 2ª Educación Secundaria, ISEI-IVEI, Basque Government.

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment, Language Policy Unit, Council of Europe, www.coe.int/lang-CEFR.

Plurilingual and Intercultural education as a Project, Language Policy Unit, Council of Europe, www.coe.int/lang.

Special Eurobarometer 386, Europeans and their languages, European Commission 2012.

Documento Marco del MET, Basque Government 2011.

Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters. Versión en español (1997) *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*, Cátedra, Madrid.

Canale, M. and Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Cenoz, J. y Genesee, F. (Eds.). (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cenoz, J. & Jessner, U, (Eds). (2000). *English in Europe: the Acquisition of a Third Language*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2003). *El aprendizaje del inglés desde Educación Infantil: efectos cognitivos, lingüísticos y afectivos*. Eduling nº1. ICE Universidad de Barcelona).

Council of Europe. (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español (2002) *Marco Común Europeo de Referencia: Enseñanza, Aprendizaje, Evaluación*. MECyD y Anaya, Madrid.

Coyle, D. (2002). *Against All Odds: Lessons from Content & Language Integrated Learning in English Secondary Schools*, in So, D. & Jones, G. (eds), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, Brussels, VUB Press.

Coyle, D. (2000). Meeting the challenge: The 3Cs curriculum, in S. Green (Ed.) *Issues in modern foreign language teaching*. Multilingual Matters: Clevedon.

Cummins, J. (1999). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. Toronto: OISE.

Cummins, J. (2001). *Instructional conditions for trilingual development*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4:1, 61-75.

Euskararen Aholku Batzordea-Consejo Asesor del Esuskara (2009) *XXI. mende hasierarako hizkuntza politikaren oinarriak. Itun Berritu Baterantz*. Kultur Saila. Eusko Jaurlaritz. Trad. en castellano: *Bases para la política lingüística de principios del siglo XXI. Hacia un pacto renovado*. Dpto. de Cultura. G. Vasco.

ISEI-IVEI. (2007). *Alumnado trilingüe en Secundaria. Una nueva realidad. Informe ejecutivo*.

Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua mayoritaria, la lengua minoritaria y la lengua extranjera*. Lleida, Milenio Educación, 2003.

Marsh, D (Ed). (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential Public Services Contract DG EAC*: European Commission.

Met, M. (1991). *Learning Language through Content; Learning Content through Language*. *Foreign Language Annals*, 24:4, pp. 281-95.

The European Commission. *The Action Plan on promoting Language Learning and Linguistic Diversity: 2004-2006*.

Pavlenko, A. and Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in Multilingual Contexts*, *Multilingual Matters*.



HIJOS/AS DE FAMILIAS MIGRADAS, RECORRIDO ACADÉMICO Y PROCESOS DE INCLUSIÓN SOCIAL

JESÚS PRIETO MENDAZA

“Las escuelas están en el mundo, deben estar en contacto con lo que pasa en la calle y en el planeta. Los conflictos del barrio y los del mundo deben entrar en la escuela y han de servir para aprender a vivir en una sociedad con conflictos, en una sociedad con diferencias. Entender y comprender la realidad, tener opinión propia, aprender a vivir y trabajar en una sociedad en las que las diferencias deben ser tenidas en cuenta... son funciones básicas”

Xabier Besalú, 2018

Introducción

Ha coincidido en el tiempo la petición para redactar este artículo con la presentación de mi último trabajo para el Instituto de Estudios educativos y Sindicales, titulado *Situación del alumnado de origen inmigrante. Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español*. Un informe en el que he contado con la ayuda de compañeros/as de reconocida experiencia como Ricardo Arana, Francesc Imbernon, Francisco Luna, Dimitrinka Nikleva y Begoña López Cuesta. Ya que en este trabajo he intentado estudiar la incidencia que en el sistema educativo español han tenido, desde hace ya más de veinte años, los procesos migratorios que han afectado a nuestro país, no puedo sustraerme a la necesidad de basarme en él y por ello aprovechar muchas de sus aportaciones. Por ello, en el presente texto he aprovechado numerosas aportaciones y reflexiones del citado informe, procurando, también desde el ámbito vasco, realizar un análisis objetivo de la situación del alumnado de origen extranjero¹, de su acogida, de sus logros y también de sus carencias.

Como decía en el trabajo anterior y recogiendo una idea contenida en el informe del ISEI-IVEI² 2021 (p. 8), creo que la mirada que ofrezco bebe de muchas fuentes, recoge muchos puntos de vista, trabaja con documentación e información tanto de distintas comunidades autónomas como de instituciones europeas. Y todo ello porque es necesario colocarse junto a referentes educativos de nuestro entorno, pues es la única forma real de contrastar nuestra realidad educativa. Algo necesario, al igual que ocurre con las evaluaciones de diagnóstico escolares y con las pruebas externas, para identificar problemas y proponer acciones de mejora.

Aun así, deseo subrayar que además del aspecto educativo, en su sentido más académico o curricular, es necesario entender, con una visión más amplia y con sentido social, que las “migraciones transnacionales” están produciendo fenómenos significativos que afectan tanto al tejido del centro educativo, como al tejido urbano y, finalmente, al tejido social.

“La calle, el barrio, el pueblo, la ciudad se han convertido estas décadas en una suerte de laboratorio en el que el vecindario cambia a gran velocidad y en el que coexisten las dinámicas de siempre con nuevas formas de entender la vida, con nuevas relaciones intraétnicas e interétnicas. Los inmigrantes atraviesan, no sólo en sentido físico, la ciudad y se instalan en los cruces e intersecciones de la misma dando lugar a un proceso de cambio y adaptación” (Pérez-Agote, Tejerina y Barañano, 2009, p. 283).

Si este trabajo puede aportar a la comunidad educativa una visión real de la situación de este alumnado, tantas veces vulnerable, si puede contribuir a que no se generen “fronteras de ciudadanía”, líneas ficticias, pero realmente separadoras entre ciudadanos de primera y de segunda (Ribeiro, D. 1971) en nuestros centros educativos, pueblos y ciudades, nos podremos dar por satisfechos.

De los planes de acogida a la ciudadanía. Una perspectiva de dos décadas

Si hablamos de un enfoque social de la educación hemos de comenzar reconociendo que, en el ámbito español, y el vasco no es una excepción, la sociología de la educación no comienza a impartirse en España hasta 1960, y no será hasta 1968 cuando entre a formar parte de los planes de estudio. Por otro lado, nuestro sistema educativo ha estado sujeto a multitud de vaivenes políticos, la alternancia política partidaria ha propiciado numerosos cambios legislativos, no siempre necesarios y no siempre comprendidos por el profesorado, que han cortocircuitado un deseado “acuerdo por la educación” que, a diferencia de otros países, sea aceptado mayoritariamente y esté impregnado de objetivos irrenunciables de bien común.

Por ello creo, posiblemente influido por más de cuarenta años de profesión docente, que tanto cambio legislativo ha resultado un lastre para una parte muy significativa del profesorado, que ha tenido grandes dificultades para adaptarse a estas mutaciones en planes de estudio, programaciones y herramientas de evaluación. Y en esta tesitura, en un momento histórico clave, el nuevo milenio se nos presentaba con dos novedades destacables. La primera se refiere a la revolución tecnológica. Las herramientas informáticas, internet y las redes sociales exigían al profesorado un ingente esfuerzo de adaptación. En segundo lugar, el espectacular desarrollo de los medios de transporte y los movimientos transnacionales estaban generando una importante llegada de alumnado procedente de otros lugares del planeta.

En esta situación, nuestro país, otrora emisor de emigrantes, se convirtió en receptor de inmigrantes, y, en este contexto, nuestro sistema educativo, casi siempre en completa soledad con respecto al resto del entorno, abrió sus puertas a la acogida de este nuevo alumnado. Una tarea que no contó con la red de ayuda y complementariedad necesaria por parte de la sociedad, sociedad educadora, aunque no formal, no lo olvidemos.

“...los límites de la escuela se fijan nítidamente en las fronteras físicas del propio centro y no existe una línea de trabajo que proyecte hacia el exterior los contenidos relacionados con valores. Aunque puedan realizarse actividades puntuales sobre determinadas temáticas, éstas se efectúan de manera aislada y sin una estrategia definida, incluso el propio alumnado las interpreta como un aprendizaje complementario, de segundo orden” (Usategui, E. y Del Valle, A. I. 2009: p. 181).

España, con 46.157.822 habitantes, pasó de ser un país de emigración a convertirse en receptor de inmigración. Hasta el año 2009 ha sido el primer receptor de inmigrantes de la Unión Europea según los informes de Eurostat. En el año 1998, el porcentaje de extranjeros en nuestro país era de un escaso 1,6%; en 2001, nos encontrábamos ya con un significativo 6,2%; esta cifra llegó al 8,7% en 2006. En 2011, llegó al 12,2%; y, en 2012, recordemos la cruenta crisis económica por la que pasamos, se descendió ligeramente hasta situarnos en un 12,1%. En 2021 el INE arrojaba unas cifras de población extranjera de un 11,4%.

Y surgen los miedos, los prejuicios, los rumores, el estigma... y casi nadie recuerda aquella otra historia protagonizada por nosotros mismos hace unas décadas. Imanol Zubero se refiere a la enorme diferencia que se ha establecido entre aquellos años de emigración y la situación de inmigración del año 2000: “aquella, era la España que emigra. La que hoy en día se nos presenta es la España que acoge” (2006, p.6 y 7). Así es como esta nueva realidad, dibujada por las migraciones transnacionales, ha afectado a la sociedad en su conjunto, pero de forma preminente al sistema educativo, que ha debido acoger a un gran número de alumnos/as y hacerlo en un corto espacio de tiempo.

“La confluencia multicultural en el marco de un contexto europeo puede ser perfilada desde tres aspectos básicos (Banks, et al., 2001: p. 5-16; Marchesi, 1999; Pardo y Méndez, 2002). En primer lugar, la constatación de que la sociedad es cada vez más cambiante, que no paran de intensificarse los movimientos migratorios y que la globalización, los conflictos armados y el incremento constante de diferencias entre países ricos y pobres, entre otras razones, están incrementando los flujos de migración, así como la interrelaciones entre culturas y sociedades. Un segundo componente básico se establece en base al reconocimiento de la igualdad en el ámbito de la diversidad en Europa. Este principio viene siendo reconocido y defendido por las diversas legislaciones, en el marco de la justicia social, la solidaridad y una lucha frente a la desigualdad y la discriminación. Un último aspecto se relaciona con el pluralismo democrático y apunta a una cultura compartida, no sólo a la aceptación en un régimen de igualdad entre culturas, sino a la interrelación y a la interacción entre ellas” (Fernández Castillo, A. 2010: p. 2).

Todo tiempo histórico ha generado sus víctimas, y en éste los migrantes pueden encajar perfectamente en esta categoría. Por lo tanto, concluyo, los inmigrantes transnacionales, con sus familias, con hijos e hijas en edad escolar, han llegado hasta nuestro sistema educativo, convertido no sólo en la puerta de entrada y acogida, sino también en el primer instrumento

para la configuración de su nueva identidad y para la construcción de su, y de nuestra, nueva concepción de ciudadanía.

“Desde los albores de la modernidad, cada generación sucesiva ha dejado sus naufragos abandonados en el vacío social: las víctimas colaterales del progreso. Mientras que muchos se las arreglaban para subirse al acelerado vehículo y disfrutaban a fondo el viaje, muchos otros –menos taimados, diestros, inteligentes, musculosos o aventureros– se quedaban rezagados o se les obstaculizaba la entrada al abarrotado carruaje si no quedaban aplastados bajo sus ruedas. En el vehículo del progreso, el número de asientos y plazas de pie no bastaba por lo general para acomodar a todos los pasajeros potenciales y la admisión era en todo momento selectiva; tal vez por ello resultaba dulce para tantos el sueño de sumarse a la expedición” (Bauman, Z. 2005, p. 28).

Así, durante los primeros años del nuevo milenio, cuando ese concepto de “Educación Intercultural” todavía no era conocido, la comunidad educativa no siempre observó como una riqueza a los nuevos alumnos y alumnas de nuestras escuelas e institutos que, recordemos, en aquellos primeros momentos en los que esta nueva realidad interpelaba a los centros educativos se encontraban absolutamente solos, sin más recursos que los propios: dedicación, esfuerzo y buena voluntad.

Un estudio de las profesoras Usategui y del Valle, dirigido por Imanol Zubero (2007), confirmaba ciertas percepciones que se producían durante esos años. Así, las comunidades educativas manifestaban tres rasgos muy generalizados ante la llegada de alumnado de origen extranjero:

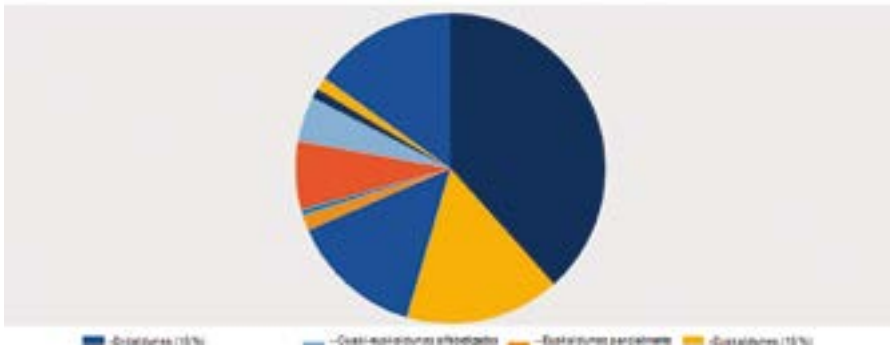
1. Comprensión ante las actitudes xenófobas de las familias que ven en los inmigrantes competencia en el acceso a los recursos y servicios sociales.
2. Imagen arquetípica del inmigrante como alguien dispuesto a engañar y falsear.
3. Pensar en el inmigrante como alguien difícil.

En la misma línea se expresaba por aquellos años la compañera de la Universidad de Deusto Trinidad Vicente (2008, p.171). Trabajo revelador, ante la valoración de presencia de inmigrantes con respecto al prestigio del centro. Tan sólo un 21% lo entendía de forma positiva. Un peligroso 8% que lo veía claramente negativo se unía al 71% que “no lo tenía muy claro” o dudaba en valorarlo como enriquecedor. Por lo tanto, debiéramos convenir que el trabajo realizado por la comunidad escolar, titánico sin duda, no siempre se ha desarrollado en un ambiente propicio a la incorporación y acogida de este nuevo alumnado que la sociedad depositaba en su seno.

La curva ascendente que se produce durante estos años, con respecto a la escolarización de alumnado inmigrante, como pueden apreciar en un gráfico posterior, es muy intensa y en un corto espacio de tiempo (debemos comentar que en Euskadi fue aún mayor, pues el espacio

temporal era más reducido, ya que la presencia significativa de población migrante fue más tardía). Aun así, creo que, a grandes rasgos, el sistema educativo se interesó rápidamente por este nuevo tema. Surgieron de inmediato cursos de formación y sensibilización para el profesorado y el concepto de “educación intercultural” pasó a estar presente tanto en los proyectos de centro como en las prácticas docentes. Fueron los cursos en los que se confeccionaron los primeros “Planes de Acogida para alumnado inmigrante”.

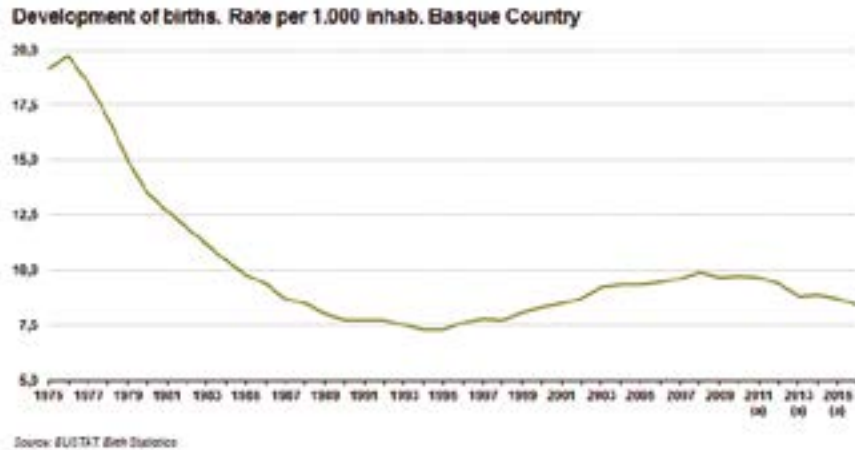
Población de 2 y más años de la C.A. de Euskadi por nivel de euskera. C.A. de Euskadi, 2016.



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32



Fuente: Indicadores comentados sistema educativo español 2021 a partir de la Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado extranjero matriculado por redes. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. P. 32.

Llegados a este punto, reproduzco las mismas preguntas que me hacía en una publicación de hace diez años (Prieto Mendaza, J. 2012: p. 38), y que considero que, todavía hoy, es necesario que nos planteemos:

- ¿Qué efectos están produciendo las prácticas dominantes, los discursos hegemónicos de la educación, las políticas educativas usuales, en sociedades ya multiculturales históricamente, como la española, pero cuya complejidad cultural aumenta con el paso de los tiempos?
- ¿Nuestra política cultural o educativa ha reducido o aumentado la desigualdad, la marginación o la exclusión, interactuando y reforzando las políticas de segregación y racialización dominantes?

Si hacemos un ejercicio de objetividad, que también lo es de ética profesional, y nos fijamos en nuestros alumnos/as y en sus familias, observaremos que no son, en muchos casos, seres felices en una arcadia feliz. Existe el rechazo, o cuando menos la indiferencia en muchos casos. En ocasiones por personas manifiestamente hostiles contra la inmigración, también en la escuela, pero en una mayoría de casos por ciudadanos comunes que simplemente se dejan llevar por ciertos discursos sociales

“Porque no se trata únicamente de que todo el alumnado esté debidamente escolarizado, o que las diferencias entre el alumnado de alto rendimiento y el de bajo rendimiento sean escasas. Hay que observar cómo de real es la igualdad de oportunidades y por ejemplo observar nuestro índice de alumnado resiliente, aquel que obtiene buenos resultados académicos a pesar de proceder de entornos desfavorables (recomiendo la lectura del Informe Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa 2015, de Sicilia y Simancas, editado en 2018). La peor segregación es la que se oculta tras resultados académicos insuficientes, sesgados por procedencia cultural y socioeconómica, pero dudo que la necesidad imprescindible de mejora guíe nuestras políticas educativas en la práctica” (Arana, R. 2022).

Señala Francisco Luna (Prieto Mendaza, J. 2022: p. 17), y no puedo estar más de acuerdo que “hay mucho trabajo para modificar aspectos básicos y estructurales de nuestro sistema, aspectos que en muchas ocasiones están basados en concepciones educativas periclitadas, aunque no se reconozca por determinados sectores educativos, sociales y políticos su inutilidad. En España habitualmente no se discute de educación, se debate sobre las esencias y la ontología educativa (derecho a la educación y libertad de elección de centro, presencia de la religión, lo público y lo privado, memoria sí o no...) y se tienen muy poco en cuenta en este debate las conclusiones de las investigaciones y evaluaciones educativas”.

Este ha sido el contexto, y en él se ha producido la acogida por parte de nuestro sistema educativo de un gran número de alumnos/as de origen extranjero. En este momento, después de dos décadas de esos iniciales procesos de acogida, cuando el reto más importante se encuentra ahora en analizar si lo académico ha sido vehículo facilitador de integración e inclusión social, considero que puede ser ya momento para realizar una valoración seria de esos procesos citados. Una evaluación, autoevaluación para muchos de nosotros, que ponga en valor lo bien hecho, pero que también sea crítica y desnude nuestras prácticas con un objetivo de mejora.

La escuela, como institución colectiva que se predica distribuidora neutral de saberes, éticas, identidades y capacidades para la integración de las nuevas generaciones en el entramado social, se está esforzando para tratar al alumnado más frágil y con necesidades especiales, y el alumnado de origen migrante lo suele ser³. Es cierto, no podemos resultar injustos, que el sistema educativo en general, y el vasco en particular, ha puesto en marcha políticas específicas con el objetivo de conseguir la integración de numerosos alumnos, entre ellos muchos chicos y chicas inmigrantes, en la línea normalizada y regularizada del sistema y con ello de la cultura y de la organización social del país. Pero la realidad se impone y en la práctica tan solo un porcentaje lo consigue y el fracaso escolar entre los chicos y chicas inmigrados es elevado.

Si bien es cierto que los logros referentes a la integración, en términos de ciudadanía, son indisolubles de lo académico. El éxito académico y la integración social suelen ir juntos. No

está de más recordar que dentro de las competencias a conseguir por parte de todo el alumnado, explicitadas en nuestro Currículo de Educación Obligatoria, está una que a menudo se olvida (a pesar de su vital importancia en términos sociales) o infravalora: la competencia social⁴, una competencia que han de alcanzar todos los alumnos, no sólo los hijos/as de familias migradas. No obstante, y dado que analizaremos ésta en un apartado posterior, nos centraremos ahora en los logros conseguidos en cuanto a ese constructo, tan generalizado, que conocemos como “éxito escolar”.

¿Cómo definir, de forma consensuada, lo que es éxito escolar? ¿Un alumno que llega en octubre desde Pakistán y que al terminar el curso en junio es capaz de mantener una conversación simple en castellano con sus compañeros y profesora no ha tenido un recorrido de éxito? Creo que coincidiríamos en decir que sí. Pero si confrontamos sus logros con lo que nos exige el currículo de centro para esa etapa educativa, es muy probable que debamos concluir que no consigue los objetivos y no alcanza el nivel competencial exigido. Así que el éxito inicial termina convirtiéndose en fracaso escolar, así expresado en las actas y boletines de calificación. Vemos por lo tanto que la carga subjetiva que encierra el término “éxito escolar” va a condicionar muchos de los análisis realizados sobre los ritmos y adaptaciones necesarias en los procesos de escolarización de nuevo alumnado. Quiero señalar con esto que muchas veces nuestra evaluación resulta injusta y que los avances, tanto curriculares como de integración social, se ven espoleados u obstaculizados por múltiples factores que un tutor no puede, de ninguna manera, valorar pero que ha de tener en cuenta. Así, conocer el entorno y circunstancias del alumno, suponer qué le está pasando tras un viaje de miles de Km. nos pueden dar numerosas pistas sobre sus procesos académicos y de socialización.

Aun siendo consciente de nuestras limitaciones, sin duda importantes, me atrevo a afirmar que el sistema educativo español ha sido un sistema de éxito en base a tres indicadores:

1. El sistema educativo español ha hecho un esfuerzo enorme, en un breve espacio de tiempo, años 2000-2008, para escolarizar a unos contingentes de alumnado de origen inmigrante de los mayores de nuestro entorno europeo.
2. El sistema educativo ha sido un espacio de tolerancia y respeto ejemplar (cuestión esta que, lamentablemente, no se ha dado en otros ámbitos sociales) se podría decir que ha sido un espacio real de relación intercultural.
3. Después de dos décadas observamos que un alto porcentaje del alumnado de origen extranjero ha adquirido las competencias exigidas en nuestro currículum escolar para la educación obligatoria y se ha integrado en la sociedad española sin dificultades reseñables.

Dicho esto, es evidente que, si intentamos documentar y validar este éxito escolar genérico en la práctica de la escuela y en los resultados obtenidos, esto es en el paso a la siguiente etapa educativa o en la obtención de titulaciones (como el de Graduado en Educación Secundaria

Obligatoria, Formación Profesional de Grado Medio-Superior, Bachiller o el acceso a la Universidad); aquí la realidad nos arroja un saldo no tan positivo.

Francisco Luna, es muy claro cuando nos dice que “sin duda es colosal el esfuerzo que debe realizar este tipo de alumnado, que en muchas ocasiones vive una situación de extrañamiento sociocultural y lingüístico. Este alumnado, habitualmente, debe realizar un triple esfuerzo. Por un lado, es la voluntad que deben poner aquellos estudiantes autóctonos que proceden de entornos desfavorecidos, para quienes en cierta forma la cultura escolar es lejana y que, en muchas ocasiones, carecen de dispositivos de ayuda en la familia. Por otro lado, es la misma fuerza y similar voluntad la que deben tener determinados grupos sociales autóctonos que proceden de una cultura distinta y viven procesos de discriminación explícitos e implícitos –como ocurre en el caso de quienes son de etnia o cultura gitana–. Pero, además, en el caso del alumnado inmigrante, sobre todo cuando no llegan en su etapa infantil, deben superar todas las barreras que supone la integración en una sociedad, en una lengua, en una cultura y en un territorio nuevo”.

En este mismo sentido responde a mi pregunta Ricardo Arana, al decirnos que tantas veces escuchamos esta frase “baja el nivel porque hay muchos inmigrantes”, y, sin embargo, la realidad es bastante más compleja y señala no al alumnado de origen extranjero sino al autóctono, aunque nos neguemos a contemplar esta realidad.

“Valga como ejemplo el País Vasco, donde el diferencial entre la media de resultados del alumnado autóctono y el foráneo, según el informe PISA, es uno de los más altos de España y de la UE. Las evaluaciones de diagnóstico también inciden en ese diferencial, pero, sobre todo, lo explican mejor, indicándonos una cuestión: son los resultados del alumnado autóctono los que han empeorado más estos años, mientras que han mejorado los del alumnado foráneo. Es cierto que hay más alumnado de origen extranjero en el País Vasco y que ello influye en nuestros resultados, pero la crisis de rendimientos que percibimos con especial gravedad no es consecuencia de la mayor incorporación de ese alumnado. Resulta un señalamiento bastante gratuito el que solemos hacer y nos debemos dar cuenta de que, en las peores situaciones, es este alumnado el que hace mayores esfuerzos”.

Hemos de asumir que España presenta una de las tasas de abandono temprano del sistema educativo más altas de la UE, pero dentro de ella una de las mayores diferencias lo es con respecto al origen del alumnado. Así los alumnos de origen extranjero se llevan la peor parte, como se explica en un ensayo, *Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España*, en el que se analizan algunos de resultados del proyecto *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu), que, firmado por Carrasco, Pamiés y Narciso (CIDOB 2018) ha investigado los procesos y factores sistémicos, institucionales e individuales que conducen al abandono prematuro de la educación. A partir de la muestra del estudio, que se llevó a cabo en dos comarcas de Cataluña, este trabajo investiga la incidencia más elevada de abandono escolar temprano (ATE⁵) entre el alumnado de origen extranjero o de familias migrantes, concluyendo

que los itinerarios educativos que se les ofrecen y el acompañamiento realizado no resultan demasiado inclusivos.

Como se recoge en el citado informe CIDOB, y se aprecia en la tabla inferior, el caso español muestra una realidad educativa altamente polarizada, con un porcentaje de población con nivel de estudios superior que sobrepasaba el 40% desde el inicio del período de implementación de la estrategia, a la vez que es uno de los países de la UE-28 con la tasa más alta de ATEF y con mayor brecha por género y país de nacimiento o nacionalidad. Son numerosos los estudios que corroboran esta realidad. Realmente, y a pesar de algunas voces demasiado optimistas, nuestra situación muestra una tendencia que cuesta revertir.

Así, a pesar de que ciertamente el ATEF se haya reducido del 30,8% al 18,3% en el período 2007-2017, sólo se ha conseguido rebajar el objetivo nacional establecido del 15% en el caso de las jóvenes nacidas en España (11,9%) o de nacionalidad española (12,3%), manteniéndose alejado de esa meta para el resto de las mujeres, con datos aún más preocupantes para los varones nacidos en el extranjero y de nacionalidad extranjera.

TABLA 1. Abandono temprano de la educación y la formación (ATEF) en España (por lugar de nacimiento, nacionalidad y sexo, 2016)

	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
Nacidos en España	11,9%	20,1%	16,1%
Nacidos en el extranjero	29,5%	36,4%	32,9%
Nacionalidad española	12,3%	20,3%	16,4%
Nacionalidad extranjera	33,8%	41,5%	37,6%

Fuente: Elaboración propia con datos de Eurostat (2017b) y del MECD (2018)

Son abundantes los informes e investigaciones que apuntan a que en España no se está consiguiendo esta situación de equidad tan reivindicada. En todas ellas se observa que el alumnado nativo obtiene mejores resultados que el alumnado de origen extranjero. Como muestra podemos utilizar los resultados de las evaluaciones-diagnóstico, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, realizadas en Euskadi (repito que, aunque con ciertos matices, pueden ser válidas para el conjunto de España) en el periodo comprendido desde 2009 hasta 2019 (ISEI-IVEI 2021: p. 79-81).

Estudiando los resultados, comprobamos que los del alumnado nativo se sitúan alrededor de la media de Euskadi en todas las competencias y en todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica. Por el contrario, los resultados del alumnado de origen extranjero están por deba-

jo de la media de Euskadi en todas las competencias, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO, y esto ocurre en todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica realizadas hasta el momento. También en Educación Primaria, alrededor de siete de cada diez alumnos y alumnas de origen extranjero se encuentran en el nivel bajo de ISEC. Este porcentaje se mantiene estable a lo largo de todas las ediciones de la Evaluación Diagnóstica. El porcentaje más alto de alumnado en este nivel de ISEC se produjo en la ED17 en la que casi el 74 % del alumnado de origen extranjero tenía un nivel de ISEC bajo.

Pocas expectativas con respecto al alumnado, sentimientos de soledad, inseguridad docente y otros muchos factores son los que influyen en que ciertos centros que escolarizan a una muy importante parte de este alumnado que categorizamos, tantas veces como refuerzo del estigma ya existente, como “extranjero”, no sean realmente capaces de revertir esa situación. En muchos casos por una situación estructural que impide abordar la nueva realidad (claustros inestables, falta de liderazgo en los equipos directivos, recursos humanos o económicos insuficientes, inflexibilidad en el abordaje del currículo, etc.) y en otros por miedo a emprender toda una serie de cambios metodológicos que pudieran ayudar en ese proceso de atención a un nuevo alumnado, con nuevas circunstancias y que plantea nuevos retos. Lo cierto es que esta cierta “esclerotización” de nuestras estructuras y prácticas docentes conduce, de forma inevitable, a situaciones para nada deseables.

Actitudes sociales y educativas frente a la diversidad: integración versus inclusión

Si el éxito escolar no consiste únicamente en conseguir logros académicos, sino también en favorecer la integración del alumno, como nuevo ciudadano, en la sociedad receptora, habría que preguntarse si la propia sociedad ha organizado para ello un modelo eficaz, un modelo que ha de traducirse en políticas por y para la integración.

Analizando los modelos de nuestro marco europeo de referencia podríamos decir, aun a riesgo de caer en la simplificación, que los modelos habituales serían los siguientes:

- Modelo segregador. El ejemplo más claro lo representó el sistema de apartheid sudafricano. Estos colectivos viven separados del resto, de los que detentan el poder o la calificación de autóctonos. Puede existir pluriculturalidad, pero el modelo dominante se impone a los demás.
- Modelo asimilador. Los inmigrantes deben ser “enculturizados” en la cultura dominante. Ellos, los otros, deben de ser como nosotros, adoptar nuestras formas de vida y renunciar a sus parámetros culturales, a sus marcadores étnicos o a sus prácticas religiosas de origen. Podría muy bien servirnos como ejemplo el sistema tradicional francés. Un modelo, que ha tenido fervientes defensores en Europa, pero que saltó hecho añicos a raíz de los disturbios del “noviembre de fuego” francés de 2005 y está en continua revisión.

- **Modelo Multicultural.** Es éste un modelo de integración basado en el paradigma pluralista, en el cual la diferencia se considera normal y, por lo tanto, se aceptan distintas culturas en una sociedad receptora, pero, y esto es importante, las mismas no se mezclan. No se crean entre ellas espacios comunes, no hay reciprocidad y por lo tanto las diversas culturas pueden funcionar en compartimentos estancos y probablemente en guetos. La conocida como “tolerancia étnica británica” podría reflejar este modelo (que desde la salida del Brexit se ha radicalizado mucho para pasar a una evidente hostilidad administrativa hacia el extranjero).

“...el multiculturalismo puede convertirse en una nueva forma de reproducción de la visión estereotipada con respecto a los inmigrantes como seres culturalmente inferiores, en la medida que estos quedan encasillados en el grupo, y el grupo queda catalogado como minoría étnica o cultural ajena a la normalidad en la que se halla el resto de la población, la mayoría que no necesita ser encasillada” (Pajares, M. 2005: p. 70).

- **Modelo Intercultural.** Este modelo pone el énfasis en los aspectos comunes, en lo que une a dos o más culturas por encima de lo que separa a las mismas. Se produce un enriquecimiento mutuo o bidireccional. Las distintas etnias o comunidades no permanecen en compartimentos estancos, sino que se produce intercambio y mestizaje, y, como resultado de ello, la cultura del país cambia también produciendo, no varias subculturas en su seno –que ciertamente pueden pervivir–, sino una única cultura general que puede enriquecerse progresivamente incorporando aspectos de las culturas con las que entra en relación. Se reafirma, por lo tanto, la necesidad de relaciones bidireccionales, contactos y conocimientos, para que pueda producirse enriquecimiento intercultural. Sami Naïr me decía durante una conversación que la interculturalidad exige una relación sin *dirección prohibida*. Desde entonces esta metáfora me ha parecido definitiva de lo que yo entiendo por sociedad intercultural.

El sistema educativo español ha seguido, en lo relativo a la integración del alumnado de origen extranjero, los postulados teóricos del paradigma de la educación intercultural, pero los resultados nos muestran que, en la práctica, no se ha conseguido, al menos, no totalmente.

“La tan deseada integración, no ha de surgir por generación espontánea, sino que ha de ser conducida convenientemente para llegar con buen pie a esa tan deseada futura sociedad intercultural (cohesionada, crítica y proactiva). Se han de establecer planes, políticas y abordajes con objeto de conducir el mestizaje cultural por vías de libertad y respeto intercultural; que supere los conflictos y suponga una relación multidireccional y enriquecedora” (Prieto Mendaza en Ugalde, A. 2014: p. 149).

Pero la escuela no lo es todo, es necesario tener en cuenta que las redes de relaciones sociales basadas en la fraternidad y la amistad dan un soporte decisivo, aun dentro de su escasez,

para la integración de los nuevos inmigrantes en las comunidades de acogida, ya sean inmigrantes regulares o irregulares. Y esas redes de ayuda no pueden ser minusvaloradas desde el sistema educativo, es más sus estrategias y dinámicas debieran de ser tenidas en cuenta por parte de la comunidad educativa. Como nos recuerda Xavier Besalú (2018) “el tiempo educativo no es estrictamente el tiempo escolar... las horas de escuela son insuficientes, sobre todo para las familias más pobres. Las familias que tienen recursos ya se encargan de motivar a sus hijos con actividades estimulantes. El tiempo educativo se estira en las familias de clase media o alta, pero no en el caso de las familias pobres”.

Así, la idea tan extendida de que la pobreza urbana es el resultado de la dejadez, vicios colectivos y patologías de los pobres, la retórica de la infraclase (*underclass*), es un barniz que oculta los fallos de nuestra propia sociedad. Porque de esa forma se define un círculo vicioso en el que migración e integración aparecen como conceptos antitéticos: el asentamiento en un barrio con serios problemas de marginalidad o exclusión social, en el que los centros escolares allí enclavados sean espacios con pocas posibilidades de promoción social o laboral futura, puede favorecer dinámicas de guetización y en absoluto de integración positiva en la sociedad receptora. Es cierto que la convivencia entre diferentes crea conflicto, pero el mismo puede y debe ser reconducido entre todos: escuela y sociedad. Eso es Educación Intercultural, fundamentalmente educación social para una ciudadanía del S. XXI.

“...posiblemente, el sistema educativo y la educación intercultural en sí misma, sean una de las pocas armas que tengan las sociedades actuales para promover, en la práctica y no sólo a nivel teórico o legislativo, cada vez más la tolerancia, la igualdad y la solidaridad” (Banks, J. 2004: p. 289).

Al hablar de los déficits de integración de nuestro sistema educativo es necesario tocar la cuestión de la segregación escolar. Centros con muy poca presencia de población migrante y otros con un alto porcentaje, lo que provoca en muchas ocasiones una petición desde asociaciones profesionales de profesorado, sindicatos o asociaciones de familias, un “reparto por cuotas” de ese alumnado. Un conflicto que nos conduce directamente a hablar de situaciones de fracaso escolar y también de posible guetización. Conviene recordar que la concentración de alumnado inmigrante en un centro no implica per se guetos escolares y no es conveniente confundir, como muy bien apunta Frances Carbonell (2000. p: 109), el síntoma con el problema, pues de esa forma “...se confunde integración, con disolución de la identidad del individuo... una concentración de alumnos no es necesariamente una guetización... repartir los niños no es ni será la solución a los problemas reales y preocupantes. Si alguna cosa cabe repartir mejor, eso son los recursos” Carbonell (2000. p: 109).

“La concentración de inmigrantes en un centro o clase no obstaculiza necesariamente el rendimiento de los alumnos. Pero la concentración de la desventaja socioeconómica en un centro está fuertemente relacionada con el bajo rendimiento de los estudiantes. La reducción de la concentración de la desventaja en los centros es, por

tanto, un primer paso excelente para ayudar a los alumnos inmigrantes a integrarse de forma satisfactoria en la escuela y, en última instancia, en la sociedad" (PISA IN FOCUS 11/11/2012, OECD).

Nuestro sistema educativo debe pasar de ser un mero receptor de alumnado de nueva incorporación, lo digo porque en 2022 no podemos seguir pensando que el eje fundamental de una escuela intercultural sigue pasando por la elaboración de planes de acogida como en 2003. La acogida fue elemento fundamental de nuestras prácticas educativas en los primeros años de este tercer milenio, pero, hoy en día, el gran reto educativo gira en torno a los procesos de inclusión (llámenle si lo desean integración, pero no consideren por tal, como ya hemos visto, procesos de asimilación, de segregación o de mera tolerancia multicultural).

El modelo intercultural, que no me cansaré de defender, parte del derecho a la diferencia en el que la diversidad se concibe más como un desafío que como un problema, y sobre todo como una gran oportunidad para el enriquecimiento y el intercambio. Es un modelo que, si bien no se puede concebir sin el respeto a la diversidad, no puede tolerar la aceptación de la desigualdad o la vulneración de los DDHH. Y es por ello por lo que creo que esta concepción de la educación, pluralista, igualadora e inclusiva debe producirse en todos los centros escolares y no sólo en aquellos enclavados en barrios con una fuerte presencia de población inmigrante.

Es cierto que una educación intercultural, si de verdad lo es (y creo que hay mucho sucedáneo de interculturalidad), favorece ese concepto de ciudadanía crítica que nuestro currículo incorpora. Y es ahí, no nos engañemos, es ahí donde se produce realmente integración y desde donde nuestros actuales alumnos/as podrán acceder a la condición de ciudadanos/as en el futuro, condición a la que se llega, y así debe ser, desde la convicción de que son ciudadanos iguales, en derechos y en obligaciones. Si la educación genera segregación, exclusión, vulnerabilidad y por lo tanto inadaptación o, incluso comportamientos antisociales, el sistema educativo fracasa en la misma medida en que fracasamos todos, como parte de él, y la sociedad en su conjunto.

"...si en una familia, inmigrada o no, el marido impone ciertas restricciones de movimientos (de aprendizaje, o de voto...) a su esposa sobre la base de que así lo mandan las tradiciones, lo que se está contraponiendo es el derecho del marido a mantener ciertas prácticas culturales con los derechos civiles de la mujer. Cuando encontramos en la población inmigrada pautas culturales contrarias a la igualdad, o a los derechos de la infancia, o a la laicidad, o... la respuesta deberá ser el diálogo y la crítica dirigidos a la desaparición de dichas prácticas" (Pajares, M. 2005: p. 113).

Carbonell a su vez, entiende por interculturalidad el modelo acuñado por un modelo de sociedad que promueve tres grandes principios:

- La igualdad de oportunidades de todas las personas a la hora de compartir un mismo espacio y tiempo, y convivir en él.
- El respeto a la diversidad.
- La creación de entornos sociales que posibilitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre sujetos de orígenes étnicos o culturales distintos (Carbonell, F. citado en Essomba, M. 2006: p. 43).

Otra cuestión importante, estrechamente ligada con la integración de este alumnado en la sociedad receptora, resulta ser la de la identidad, entendida esta no en términos étnicos sino de ciudadanía. Una construcción que desde la perspectiva intercultural debiera alentar la posibilidad de que estos alumnos pudieran confirmarse en una “identidad múltiple”, una forma de concebir el sentimiento identitario muy reivindicada por numerosos autores.

Es evidente que, entre los hijos de los inmigrantes, es decir entre aquellos que llevan muchos años viviendo entre nosotros o bien han nacido aquí, por lo tanto tienen la nacionalidad española, se producen fenómenos de conflicto evidente. Al tradicional conflicto de afirmación personal entre hijos y padres, se une el conflicto de identidad. Se sentirán miembros de una comunidad a la que están unidos por lazos familiares, pero cada vez de forma más fuerte aparecerán también las nuevas relaciones generadas alrededor del colegio; relaciones de amistad y compañerismo imbricadas con la sociedad receptora, a la que sienten como suya. Entre los jóvenes que podemos categorizar, en términos académicos, como de segunda generación, esta cuestión identitaria puede dirimirse de varias formas, pero, evidentemente y por resumir, las posibilidades más marcadas y habituales pueden cifrarse en tres:

- Afirmación identitaria de su identidad de origen.
Primarían aquí los espacios identitarios, los marcadores étnicos y religiosos de los padres, de los familiares y de los paisajes imaginados de sus ancestros. Puede llegarse a la no aceptación de la identidad de acogida.
- Afirmación identitaria de su identidad actual.
Serían determinantes en este supuesto, al contrario de lo ocurrido en el punto anterior, los rasgos identitarios de la sociedad en la que han nacido y han crecido. En algunos casos, puede llegarse a la negación del origen paterno o materno, e incluso reaccionar con hostilidad a esa pertenencia.
- Identidades múltiples.
Siguiendo a Maalouf, se trataría de reconocerse miembro de la sociedad en la que ha nacido, o se siente integrado, sin renunciar a una cierta identidad transmitida por filiación con respecto a la cultura de origen. En este sentido Cornejo R. (2007, p. 35) emplea el término “identidades intersociales”, para referirse a la posibilidad de adop-

tar la identidad del país de acogida sin renunciar a la afirmación identitaria de la sociedad emisora. Así, esta autora explica que “la sociedad española debe iniciar un proceso de autorrepresentación, en el cual dentro de unos años ser negro y español no sean conceptos excluyentes”.

Así, ayudar a superar el choque cultural es de vital importancia. Como ya hemos mencionado, los jóvenes de familias inmigrantes viven este choque entre las realidades de sus padres y la propia realidad de su sociedad actual, su sociedad de referencia entre los compañeros del colegio, como un conflicto de identidades. Es necesario para ello arbitrar políticas que favorezcan la inserción de las familias de origen extranjero en las estructuras de participación de los centros: Órganos de Representación Escolar, Asociación de Madres y Padres, Asociaciones de Tiempo Libre, etc. También será necesario posibilitar el sentimiento identitario múltiple. El hecho de que los adolescentes sepan que, a pesar de ser españoles o europeos, pueden manifestar su sentimiento identitario compartido con el de sus familias, ofrece una garantía para no sentirse rechazados. Estamos, así, apostando por una identidad de paz y no por identidades de violencia, esas que A. Maalouf (2001) definiría como “identidades asesinas”, y por lo tanto ampliamos la posibilidad o posibilidades de ser de aquí, pero un ser de aquí de muchas formas.

Los grupos más desfavorecidos, entre ellos los inmigrantes, no pueden ser objeto de una acogida asistencialista o meramente caritativa. Pilar Folgueiras Bertomeu (2006), miembro del Grupo GREDI de la Universidad de Barcelona, nos dice que la escuela, aunque se auto perciba como intercultural, incluso con compromisos sociales, debe intentar caminar:

- Hacia la afirmación de la cultura del país.
- Hacia el reconocimiento de la pluralidad cultural dentro del marco escolar.
- Hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural.
- Hacia una sociedad más justa. Enfoque sociocrítico.
- Hacia un enfoque global.

Si la escuela y las políticas de integración, basadas en un proyecto intercultural, introducen el enfoque sociocrítico, irrenunciable, estarán vacunándose contra la injusta división del mundo que contemplamos.

“...hoy las producciones ideológicas institucionales retoman su ambigüedad intrínseca y hablan sobre todo de diálogo entre culturas, apertura al otro, diversidad cultural y otras invocaciones abstractas a los buenos sentimientos. He aquí en lo que consisten las nuevas formas de racismo, cuya argucia fundamental consiste en hacerse pasar por lo contrario de lo que son en realidad...Jonathan Friedman lo ha descrito muy bien: es una visión a vista de pájaro, que mira el bazar multiétnico o al vecindario étnico y se maravilla con la fabulosa mezcla de diferencias culturales presentes en ese espacio. Apropiación ideológica y al mismo tiempo mercantiliza-

ción de una percepción sensualista de lo que en la práctica es miseria y explotación” (Delgado, M. 2007: p. 217-219).

Claves para el éxito escolar y social de todos y todas

“Sin duda, la evaluación tiene que servir para apoyar la mejora de los programas educativos, a nivel de sistema y a nivel de centro, puesto que han de estar al servicio de las necesidades y derechos del alumnado. También tienen que servir para valorar la actuación del profesorado, y el funcionamiento de las instituciones educativas y el sistema en su conjunto. Lo más importante es que estas evaluaciones sean contextualizadas y que aporten nuevo conocimiento, pero sobre todo que tengamos claro para qué evaluamos. Es necesario apoyar y fomentar una cultura de la evaluación” (ISEI-IVEI 2021: p. 9).

Nos preguntábamos anteriormente sobre el concepto de “éxito escolar”, y he intentado definirlo asociado a dos variantes: progreso académico y de inclusión social. Si respecto al segundo ya hemos anotado la influencia que tienen las situaciones de pobreza y exclusión, con el primero es inevitable revisar uno de los aspectos fundamentales del proceso educativo, como es el de la evaluación. Una cuestión que se ha revelado, después de veinte años, como uno de los puntos débiles de nuestra acogida educativa al alumnado de origen extranjero. Ricardo Arana nos refresca la memoria cuando nos dice que “Gracias a nuestro trabajo en el aula, sabemos que los sistemas de evaluación formativa y continua generan mejores resultados que aquellos que se articulan sobre una evaluación final. Sabemos también que los estudiantes se identifican y rinden más con este tipo de evaluación. Y sabemos que es más necesario aún en el caso de alumnado de origen extranjero, explicar clara y previamente qué esperamos ante cada actividad formativa. En un plano práctico, a nivel de grupo/aula, siempre resulta muy útil trabajar con cuestionarios iniciales y finales, cuestionarios de satisfacción y cuestionarios de evaluación, y posiblemente en esta situación, un uso intensivo de tecnología pueda ayudarnos”.

Desde el punto de vista macro, es decir, desde el punto de vista de la estructura del sistema, de la articulación del currículo, también podemos aprovechar esa experiencia. Fijar la evaluación inicial sólo para conocer de forma precisa la situación de partida, y podríamos ahí utilizar medios tecnológicos. Incrementar el *feedback* con este alumnado para conocer su posibilidad real de implicación en el proceso de aprendizaje. La apertura a un mayor trabajo en ámbitos en la ESO puede ayudar a que en general, sea más fácil la inclusión del alumnado de origen extranjero y a que la evaluación sea más justa y equitativa. Y también debemos ser especialmente cuidadosos con la evaluación final o calificativa. En este sentido, resulta muy importante diferenciar las dos funciones que tienen los indicadores de logro en la evaluación, la de evaluar contenidos y la de evaluar competencias. Y subrayar, en este caso, aquellas competencias que sean clave para el aprendizaje permanente (Arana, R. 2022).

Durante años se han implementado adaptaciones en el currículo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria (las conocidas adaptaciones curriculares). Desde muchos sectores, flexibilización del currículo fue contestada duramente, pero la realidad nos indica que toda adaptación resulta beneficiosa. Se trate de adaptaciones curriculares o de participación en aulas de apoyo o aprendizaje de tareas el reto estriba en flexibilizar el currículo escolar de tal forma que nos permita ampliar los plazos de evaluación de un alumno de tal forma que la evaluación pueda realizarse unos meses o un curso más tarde. En este sentido, y en mi opinión, la LOMLOE puede presentar novedades interesantes en este campo. Resulta evidente, por lo tanto, como nos apunta Fernández Castillo, pensar que debemos introducir cambios en nuestras prácticas y que dentro de los mismos el currículo ha de ser un marco no inflexible y adaptable a las necesidades personales de cada alumno/a. Así el trabajo con este tipo de alumnado, recién llegado o después de varios cursos entre nosotros, nos va a exigir repensar la escuela e implementar una serie de cambios que habrán de ser generados, impulsados y apoyados por las instituciones educativas, familias y entorno. Y estos cambios nos exigirán reinventar un nuevo concepto de currículo académico, más abierto y flexible, especialmente, y lo subrayo, en los procesos de adquisición de las competencias lingüísticas (fundamentales en todo el recorrido educativo posterior).

“En primer lugar, este marco habrá de fomentar la capacidad de toma de decisiones en los profesionales del ámbito educativo, así como en la adaptación de metodologías, materiales o sistemas de evaluación, por ejemplo. En segundo lugar, es imprescindible abandonar una visión centrada en los déficits y problemas del alumno de origen inmigrante, donde se sitúa exclusivamente en él el origen de sus dificultades relacionadas con su adaptación al contexto educativo o su rendimiento académico. Posiblemente habrán de considerarse de forma primaria, factores externos, de carácter eminentemente contextual, social y cultural, como las causas de las dificultades presentes en estos alumnos. Pero, además, tales variables habrán de ser también primordiales a la hora de poder poner en funcionamiento intervenciones psico-educativas eficientes. El hecho de entender las necesidades educativas especiales como algo interactivo, nos hará buscar respuestas en el entorno social y escolar y no sólo en el propio déficit o problema del alumno. En tercer lugar, habrán de ponerse en marcha sistemas de atención a la diversidad que impliquen estrategias de refuerzo educativo, presencia de un equipo interdisciplinar (incluyendo por ejemplo profesionales especialistas en lenguaje y multiculturalidad, soporte psicopedagógico, maestros de apoyo, etc.), programas de garantía social, etc.” (Fernández Castillo, A. 2010. P. 3 y 4).

He mencionado, como marco esperanzador, la LOMLOE, pero ciertamente está por ver cómo se desarrolla la ley y también cómo llega a las distintas autonomías y, finalmente, a las estructuras de los centros. Es necesario replantear nuestras evaluaciones, referidas al proceso que se sigue en los centros escolares, pero esto no significa que debemos olvidar otros muchos indicadores que pueden complementar nuestra evaluación de aula, de nivel, de ciclo, de etapa

o de centro. Por lo tanto, cruzar ciertos datos tanto de evaluación diagnóstica propia de cada comunidad, como de evaluaciones internacionales: PISA, PIRLS, TIMSS, PIACC... debiera ser una importante tarea para los departamentos de orientación de los centros, encargados de transmitir y traducir a la realidad del centro los indicadores de evaluación.

Y es que un sistema educativo realmente favorecedor de inclusión social no puede convivir con un deseo de acercarnos más a la solidaridad, a la justicia y a los DDHH, mientras mantiene estructuras y prácticas docentes o evaluadoras tradicionales desde el S. XIX. Realmente hemos de superar esa tensión evidente entre nuestro proyecto educativo de centro y nuestras prácticas reales.

“Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población de tal forma que ofrezca a su alumnado una igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y garantice que su rendimiento académico venga determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su país de origen, de su sexo, y de su contexto social, económico y cultural” (ISEI-IVEI 2021).

Después de lo dicho, son varias las propuestas que se podrían dibujar, de cara al futuro, esperando que la nueva Ley de Educación y también la flexibilización del currículo para este alumnado tan necesitado de adaptaciones curriculares, y no sólo en cuestiones de competencia lingüística, puedan favorecer procesos de evaluación mucho más justos. Entre ellas, podríamos apuntar:

- Se ha de mejorar el acompañamiento en las transiciones educativas, proporcionar itinerarios más inclusivos y finalmente flexibilizar las evaluaciones. Estas cuestiones aparecen como dos de los desafíos más importantes para que la escolarización resulte favorecedora de éxito escolar y de integración social de los jóvenes de origen extranjero.
- Es necesario fomentar entre todo el profesorado esa función tutorial necesaria (no solamente para el tutor de un aula o grupo) que complementa su trabajo en un área concreta de conocimiento. De esta forma se podrá incidir en la necesidad, de partida, de mantener altas aspiraciones educativas (CIDOB 2018) o expectativas de éxito todos los alumnos/as, todos, también para el alumnado de origen extranjero.
- Los equipos directivos y los departamentos de educación han de insistir entre el profesorado, recordando que para el alumnado más vulnerable la percepción de apoyo por parte del profesorado a lo largo de la escolarización reduce el riesgo de bajas calificaciones, de fracaso y de abandono escolar temprano.
- Hemos de repensar las medidas compensatorias actuales, claramente insuficientes, para evitar la influencia negativa que “mecanismos sociales indirectos” ejercen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los de evaluación de este alumnado. Precisamente el trabajo del CIDOB (2018) evidencia la importancia clave del apoyo de los

docentes y de los recursos educativos no selectivos y adecuados, así como el asesoramiento sostenido para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento y la desconexión académica de los jóvenes inmigrantes.

- Resulta inaplazable la creación de itinerarios educativos y de sistemas de evaluación más inclusivos, tanto hacia la Educación Secundaria Superior como hacia los ciclos superiores de Formación Profesional. Y ello junto con un acompañamiento activo en la transición son las estrategias más adecuadas para prevenir el abandono escolar prematuro de la educación entre los jóvenes, en general, y entre los jóvenes de origen extranjero, en particular. Esto permitiría combatir su invisibilidad y naturalización, haciendo realmente de la escolarización una herramienta para la integración social.
- La evaluación externa puede marcar “lo importante” y ayudarnos a detectar ciertos ámbitos de mejora en nuestras prácticas docentes. Analizar los datos de la evaluación externa y proponer planes de mejora es una estrategia fundamental, pero quedaría incompleta sin que ello nos llevara a cambiar, ajustándolo a la realidad y diversidad del alumnado, nuestra forma de evaluar.

Hemos de tener mucho cuidado, como hemos comentado ya, con no confundir diversidad con desigualdad. En muchas ocasiones, cierta obsesión mórbida por marcar la diferencia no consigue sino ocultar un resultado negativo como es el de contribuir a agrandar, aún más, las desigualdades entre ciudadanos, a marcar auténticas “trincheras de ciudadanía”. Y es que resulta imperioso llevar a la comunidad educativa a acordar como docentes, a asegurar unos mínimos que nos permitan ofrecer al alumnado mayor equidad sin olvidar su diversidad.

“...unos mínimos universalizables, que, en condición de tales, todos los seres humanos debiéramos aceptar... esos mínimos indican así el mínimo moral común que se propone para la humanidad, que no es fruto de consensos superficiales o autoritarios sino de expresión de la maduración ética de la misma” (Etxeberria, X. (2000: p. 75).

Como argumentaba en su día, en uno de mis artículos (2016), es cierto que las sociedades actuales, y la española no es una excepción, se están configurando desde la diversidad. Esta realidad es un hecho imparable, y con objeto de dar una respuesta, en clave integradora, a los numerosos retos que esta nueva situación multicultural generaba, surge esta nueva corriente que conocemos como Educación Intercultural. Ciertamente es que en el plano teórico no han existido grandes dificultades y, después de pasados más de veinte años, se puede afirmar que ha sido asumida con cierto éxito por los centros educativos. Pero si la teoría se ha asentado, el paradigma intercultural no se ha desarrollado de igual manera en la práctica docente diaria, menos aún en la social. Es habitual que nuestros enseñantes deban enfrentarse a diario con situaciones generadas por el desencuentro cultural entre las prácticas familiares de la cosmovisión de origen y el marco normativo de la sociedad receptora.

Quizás hemos contribuido, y soy el primero en acusarme, de forma bienintencionada o imprudente, a generalizar entre los enseñantes una idea de educación intercultural más cercana a cierto “espíritu Disneylandia” (cercano al multiculturalismo blando de Martiniello, M. 2003) que a las prácticas reales de ciudadanía, una imagen asociada a jornadas gastronómicas de diversos países, a conciertos musicales con guitarra y “djembés”, a talleres de pintura con “henna”, a la instalación de “jaimas” en el patio del colegio, a bailar la “danza del vientre” o a tomar té o mate en encuentros diversos. Y todo eso está bien, pero no es suficiente.

La sociedad ha interiorizado una idea equívoca, profundamente folclórica y superficial del encuentro intercultural, cuando debe ser algo mucho más profundo, algo más radical que se encuentra en las políticas y las prácticas de ciudadanía. Quizás tuviera razón M. Delgado cuando afirmaba que nos hemos quedado en una especie de concepción folclórica⁶ de las relaciones interculturales, y en ese sentido como educadores no podemos negarnos al análisis de nuestras prácticas docentes al respecto.

“Por sexista y patriarcal que sea la sociedad, la escuela debe practicar un modelo radicalmente anti-sexista, de igualdad entre los hombres y las mujeres; por racista, clasista u homófobo que sea el entorno social, la escuela debe militar activamente en la igualdad y el respeto profundo por todas las personas. Y si ninguna alumna debiera cubrirse la cabeza contra su voluntad, ningún alumno debería tampoco ser privado de la amistad de un compañero por razones inconfesables. Por todo ello, no cabe otra cosa que repensar y revisar el currículum escolar desde parámetros más científicos y equitativos, utilizar unos criterios más universales, funcionales y justos, escuchar y dar carta de naturaleza a la voz y a los intereses de todos los grupos humanos” (Besalú, X. 2008: p. 5).

Conclusiones

En estos tiempos de pandemia, crisis y guerras, las diferencias se han acrecentado, sin ninguna duda, generando sociedades más ricas y otras mucho más pobres que hace dos años. Y como siempre ocurre, los más perjudicados por ese desigual reparto de las bondades de la vida son los sectores más vulnerables de esta sociedad de las nuevas tecnologías y de la economía sin sentimientos, aquellos a los que Bauman (2005: p. 28) denominó “los naufragos abandonados en el vacío social”. Pero debe ser en estos momentos de dificultad cuando se activen resortes que nos permiten introducir cambios y visionar planes de mejora. Sería por lo tanto un buen momento para plantear ciertos giros de timón, no sólo en lo concerniente a la escolarización de alumnado de origen extranjero sino en lo relativo a todo el conjunto de nuestras comunidades escolares. Vivimos momentos propicios para el análisis, la reflexión, el debate y como no, para introducir cambios metodológicos que permitan mejorar la situación del alumnado de origen extranjero y que ello repercuta no sólo en la mejora del éxito escolar sino también en su inclusión social. No podemos afrontar los siguientes cursos postpandemia desde los mismos parámetros didácticos, pedagógicos y metodológicos llevados hasta ahora;

sería perder una oportunidad histórica, es necesario el cambio. Como decía Hanna Arendt “el intento de solucionar una crisis deviene en desastre si lo afrontamos desde juicios preestablecidos” (2003).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible N. 4, nos dice que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos los alumnos”. Es un encomiable deseo, pero el cómo hacerlo sigue siendo una tarea que queda permanentemente inconclusa. Tal vez por ello, cuando llega el momento de concluir este trabajo, resulta pertinente que, apoyándonos en cuantos nos han aportado información y datos, dibujemos algunas propuestas de mejora (algunas he mencionado ya con anterioridad) de cara a los procesos educativos de este alumnado que ha sido objeto de investigación. No serán las únicas, pero podemos aventurar algunas:

- Como ya hemos citado a lo largo del informe, ese “constructo” que conocemos como *Educación Intercultural* debe abarcar a todos los miembros de las comunidades educativas, debe penetrar el Proyecto Educativo de todos los centros y no sólo debe dirigirse en exclusiva hacia los alumnos de minorías sociales, étnicas o culturales; muy al contrario las actuales aproximaciones a la misma ponen el foco en la importancia de que todo el alumnado viva la diferencia como elemento enriquecedor de la escuela y creador de convivencia y ciudadanía.
- Se ha de mejorar el acompañamiento en las transiciones educativas y proporcionar itinerarios más inclusivos. Estas dos cuestiones emergen como los desafíos más importantes para que la escolarización realmente promueva la integración social de los jóvenes de origen extranjero.
- Fomentar la flexibilización del currículo, con objeto de crear nuevos y más amplios modelos de *adaptaciones curriculares*, es una de las exigencias de la comunidad educativa que más puede ayudar en el proceso de escolarización de alumnado inmigrante.
- Si hemos reconocido que el abandono temprano o la desvinculación escolar prematura afecta de forma significativa a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad, entre ellos a las familias migrantes, se han de redoblar esfuerzos (que no corresponden exclusivamente al sistema educativo) para que este alumnado continúe sus estudios. Es urgente reforzar las medidas compensatorias para evitar la influencia negativa de “mecanismos sociales indirectos” sobre el proceso académico de estos jóvenes.
- De igual manera, resulta urgente actuar ante estos procesos de expulsión progresiva del sistema educativo y formativo. Mucho más en un contexto económico en el que se observa cómo desaparecen los puestos de trabajo de baja cualificación, hasta ahora a los que podía acceder el sector de jóvenes más vulnerables.

- El profesorado, y la formación son importantes y se ha de apostar por las altas aspiraciones educativas (CIDOB 18), para el alumnado de origen extranjero. Esas expectativas altas son punto de partida irrenunciable.
- Numerosos trabajos han desvelado la importancia clave del apoyo de los docentes y de los recursos educativos no selectivos y adecuados, así como el asesoramiento sostenido para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento, al abandono y a la *desconexión académica* de los jóvenes inmigrantes.
- Es necesaria la creación de itinerarios inclusivos hacia la Educación Secundaria Superior y el acompañamiento activo en la transición a ella. Esas son las estrategias más adecuadas para prevenir el abandono escolar prematuro de la educación entre los jóvenes, en general, y entre los jóvenes de origen extranjero, en particular. Esto permitiría combatir su invisibilidad y naturalización, haciendo realmente de la escolarización una herramienta para la integración social.
- Hace falta replantearse los recursos educativos, no selectivos y adecuados, pero de igual forma resulta imperioso introducir cambios metodológicos en los centros. Así el trabajo cooperativo, las estrategias de las comunidades de aprendizaje, la participación de voluntariado y estudiantes en prácticas, los PAYS (Proyectos de Aprendizaje y Servicio), los planes de entorno educativo, etc. se han revelado como una gran ayuda.
- Es necesario reforzar los Departamentos de Orientación de los centros, ese asesoramiento sostenido es importante para prevenir las barreras y brechas que conducen al desaliento y la *desconexión académica* de los jóvenes.
- Los Centros de Asesoramiento, Innovación y Orientación al profesorado no pueden evadirse, son fundamentales para la sensibilización y formación. Por lo tanto, han de formar y acompañar, desde una perspectiva intercultural, a los centros educativos y al profesorado en esta tarea.
- Se han de introducir cambios en los procesos de evaluación y en la presentación de resultados (informes, actas, calificaciones...). Las adaptaciones y la flexibilización (que no relajación en el nivel de exigencia) deben acompañar a la evaluación continua, como, de forma esperanzadora, se apunta en la nueva LOMLOE. La evaluación externa puede marcar “lo importante” y ayudarnos a relegar lo superfluo, además de detectar los ámbitos de mejora en el proceso evaluativo. Los Planes de Mejora deben ser una herramienta eficaz para ello.
- Se debe dotar de recursos específicos a los centros con un elevado Índice de Complejidad Educativa (ICE)⁷, índice que señala a aquellos centros que trabajan en condiciones de mayor dificultad. Es necesario definir con más detalle sus necesidades y, por supuesto, se deben ajustar los recursos que se les ofrecen con el objetivo último de mejorar la equidad de nuestro sistema educativo.

- Es necesario revisar y optimizar los programas específicos de apoyo escolar para el alumnado inmigrante, si no en todos los centros, si en aquellos donde su presencia significativa así lo exija, con el fin de agilizar su integración a los centros, fundamentalmente cuando se incorporan fuera de los plazos ordinarios de matriculación. Sin duda esto exigiría una extraordinaria dotación de recursos humanos por parte de la administración, aun así, la tendencia ha de ser la de conseguir que este alumnado de nueva incorporación pase la mayor parte del tiempo en el aula de referencia⁸, lugar en el que se produce interacción, socialización y, por lo tanto, mayor aprendizaje. Aun siendo conscientes de las dificultades existentes, el “extraer” a estos alumnos de la clase de referencia no entronca con el espíritu de una escuela inclusiva y puede tener repercusiones en su proceso de socialización, además de aumentar la desigualdad y la diferenciación de este.
- Mejora, desde las Delegaciones Territoriales de Educación, de los protocolos e información adaptada para las familias inmigrantes (tanto la información escrita como la oral estará debidamente adaptada a diferentes idiomas extranjeros) que recaban ayuda u orientación.
- Mantener la formación, orientación y apoyo desde la administración educativa, en cuestiones relacionadas con la Educación Intercultural (documentación, coordinación, investigación y formación de profesorado junto a otros agentes sociales que intervienen en los centros educativos). Siempre teniendo en cuenta que hablar de educación intercultural es hablar de una competencia social y ciudadana que ha de alcanzar todo el alumnado, no sólo el alumnado extranjero.
- En materia de concesión de ayudas y becas, flexibilizar y revisar la política de concesiones. También sería necesario ampliar las dotaciones económicas.
- Sería muy interesante crear programas de intercambio de alumnado y profesorado con centros educativos de los países de donde proceden mayoritariamente nuestros alumnos extranjeros.
- Es necesario que nuevos perfiles profesionales (educadores sociales, trabajadores sociales, terapeutas ocupacionales, técnicos de integración social, auxiliares de apoyo educativo...) se incorporen al mundo educativo. Su trabajo con los Departamentos de Orientación de las escuelas se hace cada día más necesario.
- Incluir asignaturas como antropología sociocultural o educación intercultural en los planes de estudios (créditos ECTS) de las distintas facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación (también para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica) o escuelas universitarias que tienen que ver con la educación, la educación social, el trabajo social, etc.
- Trabajar por fijar plantillas más estables, especialmente en los centros que escolarizan a un alto porcentaje de alumnado vulnerable, con el objetivo de dar continuidad a los proyectos pedagógicos y de innovación existentes.

- Apoyo extraordinario para la puesta en marcha de escuelas de Padres y Madres para familias autóctonas e inmigrantes, favoreciendo de esta forma la participación en la educación de los hijos y su integración en la vida de la comunidad educativa; pues como dice Miquel Siguán (2003, p. 219) la vida en común “exige un sistema de objetivos y de normas comunes y sólo dentro de ellas es posible articular el respeto a las diferencias”.
- Implementar nuevos recursos que permitan la apertura de los centros escolares fuera del horario habitual con objeto de llevar a cabo actividades educativas extraordinarias de carácter integral enfocadas tanto a la formación como a lograr un mayor grado de integración de estas familias en la comunidad.
- Dotación de plazas de comedor necesarias para atender a las demandas de esta población, teniendo en cuenta que los padres tienen habitualmente horarios laborales en los que la conciliación familiar se hace difícil.
- Puesta en marcha de iniciativas que permitan una correcta utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, evitando así que la brecha digital sea cada vez mayor entre los sectores más favorecidos socialmente y los que no lo son.
- Con relación a la comunicación, se hace necesario contrarrestar la falta de experiencia relacional entre familias autóctonas y de origen extranjero, pues esa falta de experiencia en la convivencia es que transversaliza todo el trabajo de integración. Se debe fomentar espacios de encuentro (jornadas, debates, concursos, certámenes literarios, encuentros poéticos, exposiciones artísticas, competiciones deportivas...) se muestra como una necesidad tanto para la escuela como para considerar acertados los caminos de integración trazados.
- Respecto al enfoque de género. En referencia al colectivo joven inmigrante, diferentes estudios nos recuerdan la necesidad de realizar análisis más pormenorizados, en el caso de las mujeres sobre sus necesidades específicas y las diferentes vivencias con respecto a los hombres; en el caso de los menores de 20 años, cuya participación e interacción social comunitaria es significativamente escasa, es necesario invitarles a ella y esto ha de iniciarse desde la escuela, sobre todo si ese centro educativo es realmente una comunidad educativa engarzada en el barrio, por lo tanto en la sociedad en la que se enmarca.

Amigos/as, profesionales de la educación, respetemos la diferencia y observemos en ella un bien preciado, pero evitemos utilizar ciertas prácticas, seamos activos contra ellas, si resultan generadoras de desigualdad. Ahí está la clave: la equidad. Nuestras prácticas docentes han de estar abiertas a la innovación, sin desprecio alguno por metodologías que se han demostrado eficientes anteriormente, a la flexibilidad y, sobre todo, a las ayudas que desde el

“entorno educativo” del centro se nos pueden ofrecer. El trabajo con alumnado de origen extranjero es una fuente de enriquecimiento y conocimiento fantástica, tan sólo hace falta que ese intercambio pueda generar en ellos, además de éxito escolar, unas condiciones emocionales y afectivas que les conduzcan por el camino de la ciudadanía.

El alumnado de origen migrante no, todo el alumnado, ha de discurrir por caminos de ciudadanía. No con nosotros, no, sino junto a nosotros. Que es muy diferente.

NOTAS

¹ Desearía aclarar que empleo el término por acotar el campo de estudio. Fuera de este ámbito siempre me he opuesto a este tipo de clasificaciones, tantas veces injustas, que categorizan como “de origen extranjero” a personas que o bien han nacido entre nosotros o llevan muchos años en nuestra sociedad.?

² Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa.

³ Alrededor del proceso migratorio suelen concitarse situaciones nada agradables para una familia, como pueden ser déficit de vivienda, de trabajo, de sanidad, de *redes amicales*, de integración, etc.

⁴ Según la LOMLOE, esta competencia se define como la habilidad de actuar como ciudadanos responsables y participar plenamente en la vida social y cívica, basándose en la comprensión de los conceptos y las estructuras sociales, económicas, jurídicas y políticas, así como en el conocimiento de los acontecimientos mundiales y el compromiso activo con la sostenibilidad y el logro de una ciudadanía mundial.

⁵ Acrónimo de Abandono Temprano de la Educación y la Formación.

⁶ Lo que yo he denominado en más de una ocasión “una visión Disney de la diversidad cultural” (Diario El Correo, 10-3-2016).

⁷ Anteriormente Índice de Necesidades Educativas (INE).

⁸ En este sentido un estudio de José Castillo Segura, del Instituto de Migraciones de la UGRA (en García Castaño, F. J. 2011: p. 503-512), ya nos dice con respecto a la experiencia de las aulas atal que “...el apoyo ATAL dentro del aula de referencia (dos profesores en el aula) podría representar una modalidad rentable y eficiente de destinar recursos humanos al apoyo educativo de la que se aprovecha tanto alumnado con dificultades lingüísticas como alumnado que no presenta estas dificultades, aunque podría chocar con dificultades en cuanto a organización horaria”.

BIBLIOGRAFÍA

Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*, Madrid, McGraw-Hill.

Ainscow, M. (2019). *Promoción de la Inclusión en la Educación*, I Congreso Internacional de Educación e Intervención Psicoeducativa, Familiar y Social de la ULPGC y Asociación Hestia, Gran Canaria.

Arana, R. (2022). *Hezkuntza/ Hizkuntza Ereduak Kolokan*, Bilbao.

- Azcona, J. (1996). *Teoría y práctica en la antropología social*, Bilbao, UPV-EHU.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- Besalú, X. (2008). *Alumnado, escuela, cultura*, Aula Intercultural, marzo 2008.
- Banks, J.A. (2001). *Citizenship education and diversity - Implications for teacher education*, Journal of Teacher Education 52.
- Banks, J. (2004). *Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global World*, The educational forum 68.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas, la modernidad y sus parias*, Barcelona, Paidós.
- Berry, J.W. (1997). *Immigration, acculturation, and adaptation*, Applied Psychology: an international review.
- Bessis, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*, Madrid, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Carbonell, F. (2000). en Silvia Aznar y María Rosa Tarradellas (coord.), *Quaderns per l'anàlisi 12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger*, Girona, Edit. Honori, Univ. de Girona.
- Carrasco, S. Pamiés, J. y Narciso, L. (2018). *Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España*, Barcelona, CIDOB.
- Cerbino, M. (2006). *Jóvenes en la calle. Cultura y conflicto*, Barcelona, Anthropos.
- Cornejo, R. (2007). *Memoria colonial e inmigración: La negritud en la España postfranquista*, Barcelona, Bellaterra, Barcelona.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia: el rechazo al pobre*, Barcelona, Paidós.
- Crul, M. y Schneider, J. (2010). *Comparative integration context theory: Participation and belonging in new diverse European cities*. Ethnic and Racial Studies, vol. 33, n.º 7.
- Cuerda, J. A. (2001). *La integración social de los inmigrantes*, Encuentro Europeo de Profesores/as, Palacio de Congresos Europa, Vitoria- Gasteiz.
- Delgado Ruiz, M. (2003). *El discapacitado cultural: Una nueva figura de y para la exclusión*, Cuadernos de pedagogía, n. 326, mes de julio.
- Delgado Ruíz, M. (2007). *Sociedades movilizadas*, Barcelona, Anagrama.
- Etxeberria Mauleón, X. (2000). *Ética de la diferencia*, Bilbao, Univ. de Deusto.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona, Graó.
- Fernández Castillo, A. y Fernández González J.D. (2005). *Social values and multicultural diversity in the educative context*. Ponencia presentada en el 9th European Congress of Psychology, Granada, Spain.
- Fernández Castillo, A. (2010). *Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: análisis psicopedagógico*, Revista Iberoamericana de Educación, n.º 51/2 – 10 de enero.
- Folgueiras Bertomeu, P. (2006). *Para una Participación Activa, Intercultural y Crítica*, conferencia, Curso de Educación Intercultural, Bilbao, Universidad de Deusto, Facultad FICE, 23-10-2006.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, GEDISA.

García Castaño, F. J. y Kressova, N. (2011). *Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado extranjero de nueva incorporación*, Actas Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía. Granada, Instituto de Migraciones de la UGRA.

Godenau, D. coord. (2014). *La integración de los inmigrantes en España: una propuesta de medición a escala regional*, Madrid, OPI, Ministerio de Empleo y seguridad Social.

Goffman, E. (2003). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Edit. Amorrortu.

Ibarrola, A y Firth C. (2007). *Migraciones en un contexto global*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Imbernón, F. (2020). *La lengua del territorio*, Barcelona, U. B.

Pérez García, F. (Coord.) (2019). *Diferencias Educativas Regionales, 2000-2016 condicionantes y resultados*, Madrid, BBVA.

Informe Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa (2018) Sicilia y Simancas.

ISEI-IVEI. (2021). *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*, Bilbao, Departamento de Educación Gobierno Vasco

Maalouf, A. (2001). *Identidades asesinas*, Madrid, Alianza.

Manzanos, C. (1999). *El grito del otro. Arqueología de la discriminación racial*, Madrid, Tecnos Editorial.

Martiniello, M. (2003). *Salir de los guetos culturales*, Barcelona, Bellaterra.

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación. Catálogo de publicaciones del Ministerio*, Madrid, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.

Nikleva, D.G. (coord.) (2014). *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad española* (varios autores), Madrid, Editorial Síntesis.

Pajares, M. (2005). *La integración ciudadana. Una perspectiva para la inmigración*, Barcelona, Icaria, Antrazyt.

Pérez Agote, A., Tejerina, B. y Barañano, M. (2009). *Barrios multiculturales. Relaciones interétnicas en los barrios de San Francisco (Bilbao) y Embajadores-Lavapiés (Madrid)*, Madrid, Trotta.

PISA In Focus. (2012). *¿Cómo les va a los alumnos inmigrantes de los centros escolares desfavorecidos?* 11/1172912, OECD.

PIRLS Informe. PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS), International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Portes, A. y Rumbaut R. (2001). *Legacies. The story of the immigrant second generation*, Russell Sage Foundation Los Angeles University of California press.

Prieto Mendaza, J. (2012). *Paseando por el gueto. Refugios y violencias*, Vitoria-Gasteiz, Gobierno Vasco.

Prieto Mendaza, J. *Educación Intercultural. Redefiniendo el concepto*, diario *El Correo*, 10-3-2016.

Prieto Mendaza, J. (2022). *Situación del alumnado de origen inmigrante. Realidades, resultados y carencias del sistema educativo español*, Madrid, IESS Fundación 1º de Mayo.

Ribeiro, D. (1971). *Fronteras indígenas de la civilización*, Mexico, Siglo XXI.

Sáez Ortega, P. (2004). *El otro en la construcción de una cultura de paz*, Bilbao.

Siguan, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*, Barcelona, Paidós.

Ugalde Zaratiegui, A. J. (2014). *Migraciones en el tercer milenio*, Bilbao, EHU-UPV.

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2007). *La escuela sola. Voces del profesorado*, Vitoria, Fundación Buesa.

Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias*, Vitoria, Fundación Buesa.

Vicente Torrado, T. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Wacquant, L. (2001). *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Buenos Aires, Edit. Manantial.

Zubero, I. (2006). *Euskadi ante la inmigración*, Bilbao, Anuario diario *El Correo*.

RECURSOS WEB

Aula Intercultural

<https://aulaintercultural.org/2008/04/01/alumnado-escuela-cultura/>

Besalú, X. en Tiching Blog 10-05-2018

<http://blog.tiching.com/xavier-besalu-tiempo-educativo-no-estrictamente-tiempo-escolar/>

Concejo Educativo de Castilla León

<http://www.concejoeducativo.org/alternat/index.htm>

Fundación Europea Sociedad y Educación

<https://www.sociedadyeducacion.org/blog/la-poblacion-de-origen-inmigrante-en-el-sistema-educativo-espanol/>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Sistema estatal de indicadores de la educación - INEE | Ministerio de Educación y Formación Profesional (educacionyfp.gob.es).

Ministerio Educación y Formación Profesional/ LOMLOE

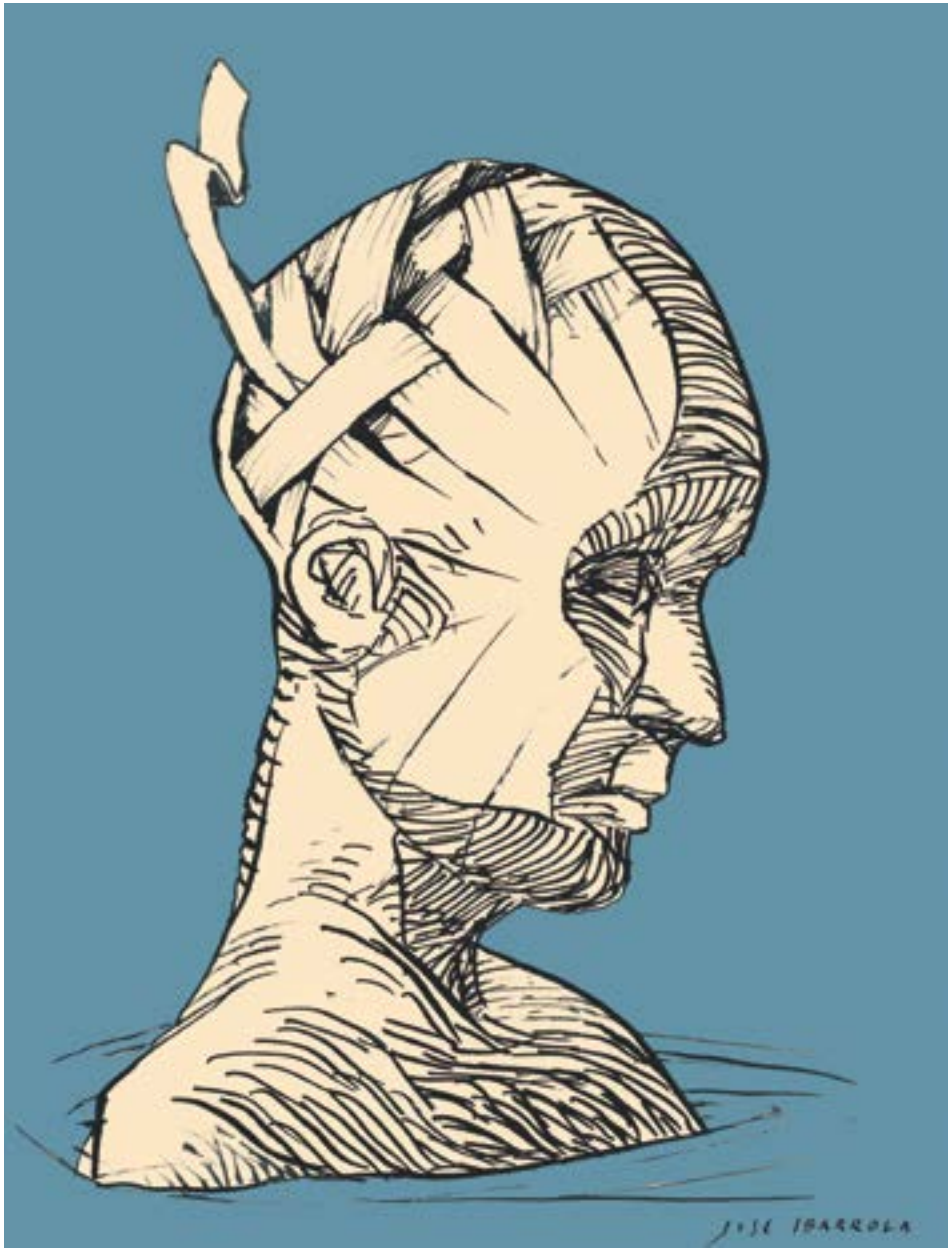
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

OCDE

www.oecd.org/pisa/infocus

Unión Europea

European policy cooperation (ET 2020 framework) | Educación y formación (europa.eu).



LA DIMENSIÓN EUROPEA EN LA EDUCACIÓN

MARÍA BELÉN SAN PEDRO VELEDO, PATRICIA HERRERO DE LA ESCOSURA

El proyecto europeo desde lo educativo. Una visión retrospectiva de la política educativa europea

La actual Unión Europea comienza a pergeñarse tras la Segunda Guerra Mundial, en un contexto de rechazo a la vía militar y con la necesidad de articular una unión de los distintos países a fin de alcanzar una Europa fuerte, unida y pacífica. La reconstrucción de una Europa devastada tras el conflicto bélico explica que el proyecto de unidad, inicialmente, se dirija al ámbito económico con la firma de los Tratados de Roma de 1957, concretamente el Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (CEE) y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (CEEA o Euratom). No existe consenso, sin embargo, respecto al origen y nacimiento de las primeras políticas educativas como tales a nivel europeo. De este modo, dentro de la literatura académica podemos encontrar dos principales visiones, la que indica que hasta la década de los años 70 del siglo XX no es posible encontrar ninguna iniciativa clara en materia educativa, y la que señala que, en realidad, la educación está en el germen de la Unión Europea desde sus orígenes.

Con respecto a la primera visión, algunos autores como Etxebarria (2000) consideran que las primeras políticas educativas tienen su arranque con la Resolución de ministros de Educación de 1971, en la que se reclama la cooperación en el ámbito de la enseñanza y que resulta en la posterior creación del Centro Europeo de Desarrollo de la Educación y la Formación Profesional (CEDEFOP). En cuanto a la segunda visión, Valle (2004) señala que es posible ver la iniciativa en política educativa ya desde el mismo origen de la Unión Europea, con los Tratados de París y Roma, al constatarse en ellos la pertinencia de coordinar acciones en el área de la Formación Profesional, así como la necesidad de establecer una institución de carácter superior universitario. En lo que sí existe consenso entre los distintos investigadores de la educación en Europa es en describir al proceso como lento, largo y arduo, tanto en sus orígenes como en su desarrollo histórico y actual.

En 1976 aparece el primer Programa de Acción en Materia Educativa que plantea los siguientes objetivos: a) avances en la formación cultural y profesional de los estados miembros de la CEE; b) mejora de la conexión entre los distintos sistemas educativos europeos; c) colaboración en el ámbito de la enseñanza superior; d) implementación de medidas destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades; e) sistematización de estadísticas y actualización documental, y f) integración de la dimensión europea en la educación. La creación de la Red de Información y Documentación Educativa de la Comunidad Europea (EURYDICE) en 1980 se relaciona directamente con los objetivos del programa, sirviendo de apoyo documental y promoviendo estudios comparados de los diferentes sistemas educativos en los estados miembros.

Este período es conocido generalmente como el de los “Programas Sectoriales”, distintas acciones que la Comunidad Europea implementa en materia educativa, entre los que hay que destacar NARIC (acciones para el reconocimiento de títulos y la movilidad profesional), PETRA (programa para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional), EUROTECNET (acciones destinadas a la promoción de las nuevas tecnologías), ARION (visitas coordinadas de gestores educativos a los distintos estados), Juventud con Europa (fomento de intercambio de jóvenes en la Comunidad), LINGUA (programa de acción para promover el conocimiento de lenguas extranjeras en la Comunidad Europea), o el de sobra conocido ERASMUS (programa de acción comunitario en material de movilidad de los estudiantes).

Sin embargo, la implementación de estos programas reveló la ausencia de una estructura y organización coherente de la política educativa europea, constatándose solapamientos en los ámbitos de actuación específicos de cada programa y la desconexión de las acciones en cuanto a sus objetivos iniciales (Valle, 2004).

Con la firma del Tratado de Maastricht en 1992 aparece el concepto de “ciudadanía europea”, incluyéndose un artículo relacionado con la educación:

“La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística” (Tratado de Maastricht, 1992).

Se establece así que la acción educativa de la Comunidad tendrá como objetivos el desarrollo de la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; el fomento de la movilidad de estudiantes y profesores, propiciando el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios; la promoción de la cooperación entre los centros docentes; el incremento del intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación

de los Estados miembros; el fomento de intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos, y el desarrollo de la educación a distancia. En esta etapa, conocida como la de los “Programas Globales Integrados”, tiene lugar la implementación de las acciones LEONARDO, SÓCRATES y JUVENTUD, de desigual desarrollo.

En el año 2000 se celebra el Consejo de Lisboa, también conocido como Estrategia de Lisboa, que marca un nuevo hito en el desarrollo de políticas educativas de la Unión. Son de interés para el ámbito educativo las Disposiciones Quinta y Vigésimoquinta:

“La Unión se ha fijado hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Disposición Quinta. Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa, 2000).

“Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación adaptadas a grupos destinatarios en diversas etapas de sus vidas: jóvenes, adultos parados y ocupados que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas por un proceso de cambio rápido. Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones” (Disposición Vigésimoquinta. Conclusiones de la Presidencia. Consejo de Lisboa, 2000).

En estas disposiciones se observan claramente las directrices que marcarán la política educativa europea en las primeras décadas del siglo XXI, con una concepción demasiado economicista de la educación y principalmente destinada al desarrollo económico, la competitividad y la empleabilidad, y que tendrá en la Declaración de Bolonia y la creación el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) una de sus consecuencias más notables. Debe destacarse también la implementación de acciones y proyectos Jean Monnet para la inclusión de estudios sobre Europa y la Unión Europea en las aulas de la enseñanza obligatoria, a los que se aludirá de una manera ejemplificada en otro apartado de esta aportación.

Una visión prospectiva de la política educativa europea

Para entender las políticas europeas que la UE está planteando a futuro es necesario considerar el contexto de los últimos años. Si bien se observa con claridad la importancia que Europa otorga a la política educativa supranacional como base misma de la Unión, cristalizada en el incremento de distintas acciones, también es cierto que las enseñanzas recibidas de la crisis económica iniciada en 2008, la pandemia de COVID-19 y el actual conflicto bélico en suelo europeo plantean nuevos retos y nuevas necesidades en materia educativa. Muchos más si se tiene

en cuenta que las competencias educativas pertenecen a los 27 Estados miembros de la Unión, por lo que los sistemas educativos no están unificados y a veces presentan diferencias notables.

La Comisión Europea aportó ideas a la reunión de líderes de la UE en la Cumbre Social de noviembre de 2017, en Gotemburgo, para estimular el debate sobre el futuro de la educación y de la cultura. En la actualidad, los planes de la UE en materia de educación dejan de centrarse solo en un enfoque economicista y abogan por el desarrollo y refuerzo de la dimensión europea a través de lo educativo. De este modo, aunque se sigue insistiendo en el papel esencial de la economía basada en el conocimiento para la recuperación, el crecimiento y el empleo, también se establece como reto el Espacio Europeo de la Educación para 2025, en el que se añade un enfoque más social. Su principal objetivo es garantizar el acceso a una educación y formación de calidad en un espacio común europeo de aprendizaje real. A esto debe añadirse la implementación del Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027, que fomenta la adaptación sostenible y eficaz de los sistemas de educación y formación de los Estados miembros a la era digital tras las necesidades detectadas con los confinamientos y el cierre de centros educativos durante la pandemia.

Entre los pilares básicos del Espacio Europeo de la Educación para 2025 se encuentran la Agenda Europea de Capacidades, plan quinquenal de refuerzo de la competitividad sostenible y garante de la equidad social mediante el acceso a la educación de calidad en todo el territorio UE; la mejora y modernización de la educación en todos sus niveles educativos, partiendo de la Educación Infantil; la inversión en juventud europea; el desarrollo de una escuela inclusiva y el apoyo a docentes y centros educativos para la consecución de la excelencia en la enseñanza y aprendizaje, y el proyecto de agenda renovada para la educación superior. El objetivo es impulsar la creación de empleo, la equidad social, la ciudadanía activa y el crecimiento económico, y que la educación sirva de medio de difusión de la identidad europea en toda su diversidad. La Comisión Europea fija el abordaje de retos actuales como la digitalización, el aumento de las desigualdades y el envejecimiento de la población activa. Para ello, propugna una educación basada en el desarrollo de habilidades y competencias, el pensamiento crítico y la alfabetización mediática, prestando especial atención a la necesidad de proporcionar tanto al alumnado como a la ciudadanía herramientas para impedir la proliferación de noticias “falsas”, contrarrestando así el populismo y la xenofobia. Entre las acciones contempladas destacan el impulso de la movilidad a través de las fronteras europeas, la inversión en las personas y su educación y el refuerzo tanto del sentimiento de identidad europea de las personas como de la conciencia del patrimonio cultural. Se puede citar como ejemplos específicos:

- Ampliación de la participación en el programa Erasmus+ y en el Cuerpo Europeo de Solidaridad, y creación de la tarjeta de estudiante de la UE.
- Mayor cooperación en el desarrollo de los planes de estudio, garantizando que los sistemas educativos impartan los conocimientos y las competencias esenciales en el mundo actual.

- Mejora del aprendizaje de idiomas para que los estudiantes dominen dos lenguas además de la materna para 2025.
- Incremento de las personas que participan en programas de aprendizaje permanente hasta el 25%.
- Fomento de la participación de docentes en el programa Erasmus+ y en la plataforma eTwinning.
- Creación de una red europea de universidades con carácter internacional.
- Aumento de la inversión en educación hasta el 5% del PIB.
- Preservación del patrimonio cultural y fomento del sentimiento de identidad y cultura europeas.
- Refuerzo de la dimensión europea de Euronews para disponer de un canal que ofrezca una información independiente y de calidad con una perspectiva paneuropea.

Integrar la dimensión europea en las aulas: algunas reflexiones finales

Tras analizar de modo diacrónico el recorrido de las políticas educativas a nivel europeo y teniendo muy presentes los actuales retos planteados, ¿qué apuntes se pueden tomar para el presente y para el futuro de la enseñanza de la UE en las aulas?

En un contexto post-Brexit, con la existencia creciente de movimientos de euroescepticismo y difusión de *fake news* (noticias falsas), se hace necesario pensar o repensar qué ciudadanía europea se quiere y se necesita y cómo la escuela puede ayudar a conseguirla.

En primer lugar, cada vez resulta más clara la necesidad de conjugar la identidad europea con otras nuevas formas de identidad. Las identidades son construcciones ideológicas y por lo general las personas asumen más de una identidad, ya sea de tipo cultural, política, de sexo, o en cuanto a creencias, entre otras. ¿Cómo puede generarse una identidad colectiva capaz de promover un fuerte grado de identificación entre los ciudadanos europeos? La respuesta tiene que relacionarse forzosamente con el respeto y conocimiento de las diferencias nacionales y regionales, por lo que es necesario desarrollar modelos de identificación válidos para todas las personas y que nos permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, abierta y flexible, sobre la base de los valores que la Unión promueve. El proceso de integración y de fomento de una identidad europea plantea pensar nuevas y diversas formas de identidad que eviten las enseñanzas nacionalistas sin caer en lo etnocéntrico o eurocéntrico.

Debe resaltarse la diversidad de Europa en el conocimiento de la historia común y del patrimonio cultural europeo, el aprendizaje de idiomas y la comprensión crítica de los actuales acontecimientos europeos. Pero debe tenerse también en cuenta que la europea es una sociedad multicultural y que cada vez lo será más. La convivencia en Europa supone analizar

profunda y detalladamente el proyecto de ciudadanía a desarrollar, bien mediante la interculturalidad teniendo en cuenta la interacción entre personas de distintas culturas, bien mediante la multiculturalidad, con la convivencia de esas personas en un marco común.

De ahí la importancia de la idea de Europa como proceso. Todos los ciudadanos forman parte de Europa y tienen el derecho y el deber de participar en ella para mejorarla. Como señalaba acertadamente Tonucci (1997), la ciudadanía solo puede aprenderse viviéndola, ejerciéndola. ¿Por qué no también en las aulas?

Existen muchas experiencias educativas en este sentido, desde la simulación de procesos electorales democráticos, la existencia de mecanismos democráticos en el aula, la planificación de viajes por la UE, o las iniciativas de estudiantes con peticiones a las instituciones con el objetivo de solucionar problemas relacionados con el entorno. Así también se aprende a participar en Europa. La construcción de una ciudadanía europea necesita tener en cuenta la realidad en la que viven y se relaciona el estudiantado actualmente, estructurada en diferentes escalas cada vez más interrelacionadas (local, regional, estatal, continental y global). Lo que se realiza en el día a día y cómo influyen en la vida cotidiana de la ciudadanía las decisiones municipales, regionales, estatales o comunitarias, tiene que tratarse en el aula. Es necesario capacitar al alumnado en el desarrollo de una actitud crítica y solidaria con los problemas que la sociedad europea plantea. Los estudiantes deben conocer la sociedad en la que viven mediante un análisis crítico que ponga de manifiesto sus fortalezas, pero también sus debilidades, porque solo cuando se es consciente de las debilidades se puede diseñar un futuro mejor proponiendo estrategias para lograrlo. Es necesario intentar vincular el conocimiento escolar con problemas sociales relevantes que puedan ser percibidos como tales por el alumnado, y proponer investigaciones y actividades que tengan alguna relación con la vida real y con las experiencias propias partiendo del entorno social más próximo, que también es Europa.

Las migraciones son un problema socialmente relevante en todas las escalas, ¿por qué no tratarlo en el aula mediante el análisis crítico, conociendo sus causas y buscando posibles soluciones teniendo en cuenta a todos los agentes implicados?

La ciudadanía activa se aprende mejor practicándola: los estudiantes necesitan tener la oportunidad de explorar cuestiones de ciudadanía democrática europea y derechos humanos por sí mismos, no basta con decirles cómo deben pensar, comportarse o sentir. La educación para la ciudadanía europea no consiste únicamente en la absorción de contenidos fácticos, sino también en la comprensión práctica, en las habilidades y actitudes, y en los valores.

Las acciones Jean Monnet tienen como objetivo general promover, tanto en la educación ordinaria como en la Formación Profesional, una mejor comprensión de la UE, del funcionamiento de sus instituciones, luchando así contra la desinformación como reflejo de las preocupaciones de la Comisión Europea. Acciones de este tipo resultan idóneas en la promoción e integración de una verdadera dimensión europea en las aulas.

Un ejemplo de proyecto educativo para trabajar la dimensión europea: “Vivir Europa”, de la Universidad de Oviedo y el Principado de Asturias

El proyecto

La transformación que sufrió el conocido programa Erasmus de la Comisión Europea al convertirse en Erasmus + e integrar en su ámbito a otros ya existentes dirigidos al ámbito de la educación, tanto formal como no formal, a lo largo de toda la vida, supuso la inclusión en él de los antiguos programas Jean Monnet.

En ellos se incluía un amplio abanico de acciones educativas dirigidas a estimular la enseñanza, la investigación y la difusión de la integración europea, que en aquel momento ya habían alcanzado a más de 300.000 alumnos anuales universitarios, de más de 100 universidades de 100 países distintos, pues en principio era un programa dirigido a universitarios tanto comunitarios como extracomunitarios.

En 2011 se introdujo una nueva línea de trabajo bajo la denominación de Actividades de Investigación e Información para “Conocer la UE en la Escuela”, con tres tipos diferentes de actividades susceptibles de ser subvencionadas, el desarrollo de material didáctico nuevo o adaptado a la enseñanza de la integración europea en el marco de las escuelas primarias, secundarias y de formación profesional, la formación del profesorado de dichas escuelas y la realización de seminarios o talleres sobre integración europea especialmente diseñados para sus alumnos.

A esta convocatoria respondió el grupo de investigación Jean Monnet sobre fiscalidad y difusión de la integración comunitaria de la Universidad de Oviedo, diseñando el proyecto “Vivir Europa”. Al ser sus componentes de formación jurídico-económica, para su desarrollo se completó el mismo con compañeros del área de didáctica de las Ciencias Sociales. El grupo ha ido creciendo desde entonces hasta sus actuales veintiún miembros, incorporando profesores de Educación Secundaria y Formación Profesional, además de técnicos de la administración local y de la Consejería de Educación.

En un primer momento sus actividades se restringieron a los cursos de formación y a los talleres para alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional, ampliándose en el transcurso de sus cuatro ediciones a talleres para alumnos de Educación Primaria y elaboración de nuevo material docente.

Para el desarrollo del proyecto resultó imprescindible la colaboración de múltiples entidades, tanto públicas como privadas. Consideramos especialmente valiosa la ayuda de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, que no solo difunde nuestras actividades a los centros, sino que también las incluye en el Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado, reconociendo nuestros cursos como créditos de formación y los materiales didácticos como proyecto de innovación.

El proyecto “Vivir Europa” consta de distintas líneas de actuación, en cierta medida independientes, que se han ido haciendo más complejas a medida que se sucedieron sus ediciones, con un doble destinatario, el profesorado y el estudiantado.

Cursos de formación

Los cursos de formación se dirigen al profesorado, buscando un equilibrio entre aspectos más técnicos de la organización de la Unión Europea y otros de contenido más específicamente educativo. Así, en el primer bloque se han expuesto y debatido temas como las libertades comunitarias, las oportunidades de empleo en las regiones europeas, o las ventajas y desventajas de la pertenencia a la Unión Europea y en el segundo fuimos los pioneros en la presentación del nuevo Erasmus plus y hemos tratado, entre otras, de diversas estrategias educativas para la integración social o para enseñar la UE en la escuela.

En los cursos se mezclan conferencias y mesas redondas, con el fin de incentivar lo máximo posible la participación, La asistencia es libre, otorgando la Universidad de Oviedo un diploma acreditativo a quienes no realicen el curso completo. Quienes sí lo hagan se ven reconocidos por la Consejería de Educación con al menos un crédito de formación permanente, por lo que su duración mínima siempre ha sido de 8 horas.

En la tercera edición se añadió un nuevo curso, para los alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, incluyendo tanto una formación específica sobre las instituciones y funcionamiento de la Unión Europea como otra de índole práctica sobre instrumentos de transmisión de esos conocimientos en todos los niveles educativos.

Por último, en la cuarta edición, además del curso tradicional presencial de fin de semana (tarde del viernes y mañana del domingo), hubo dos cursos en línea, dirigido uno al profesorado de ESO y FP y otro al de primaria.

Elaboración de material didáctico

La redacción del material didáctico corre a cargo de profesores de los cursos a los que los materiales van dirigidos, que quieran voluntariamente participar, a los que la Consejería de Educación reconoce su labor otorgándoles créditos de innovación docente.

Para garantizar tanto la homogeneidad de las unidades didácticas como el cumplimiento de los requisitos de calidad necesarios, existe un calendario que siempre sigue los mismos pasos:

La primera fase es la realización de un curso específico para dar a conocer las condiciones que deben cumplir los materiales, del que se encarga un miembro del cuerpo técnico de la Consejería de Educación. Además, hemos realizado un análisis de los recorridos curriculares de los distintos grados a los que nos dirigimos, para detectar tanto las carencias de contenido en materia europea como cuál sería su mejor encaje en las distintas asignaturas contempladas. Así que ofertamos a los inscritos en el curso una serie de temas sobre los que trabajar, aunque aceptamos también sus propias sugerencias.

Tras un plazo de elaboración, tenemos una segunda reunión de seguimiento, con el objetivo de garantizar que todos los trabajos están cumpliendo los estándares requeridos y resolver las posibles dudas de los autores.

Cuando ya están terminadas las unidades se procede a su revisión y, finalmente, a su publicación, que se realiza tanto en CD como en la sección “aprender Europa” de nuestra web (<http://www.uniovi.net/jeanmonnet>), en acceso abierto.

En este momento hay disponibles ya 21 unidades didácticas, sobre temas muy diversos, en castellano, inglés y francés:

- Viajando en tren por la cultura europea.
- Europa en los medios.
- *C'est l'heure, hop!*
- Los Derechos Humanos en la Carta de Derechos.
- El Parlamento Europeo.
- El Banco Central Europeo.
- Mercado de trabajo en la Unión Europea: yo no me paro, elijo mi futuro.
- ¿Cómo se gobierna la Unión Europea?
- Una Europa abierta de derechos y libertades.
- El Arte de la Paz.
- Agencia espacial europea.
- La UE y el Cambio Climático.
- Emigración y xenofobia.
- La Europa que funciona: la UE se preocupa de tu seguridad y salud en el trabajo.
- Las amenazas a los ecosistemas europeos.
- *“Europe”, c'est féminin.*
- Europa en nuestros pueblos y ciudades.
- Movimientos migratorios en Europa, España y Asturias durante el siglo XIX y XX.
- Señalización de seguridad en el trabajo. La UE tiene mucho que decir/ *Safety signs in the workplace: the EU has a say.*
- Ciudadanos por el medio ambiente/ *Citizens and the environment.*

Talleres

En principio los talleres fueron pensados para desarrollarse en una jornada escolar con alumnos de Educación Secundaria y Formación Profesional, pero los distintos centros participantes pusieron de manifiesto las dificultades que ello comportaría para el normal desarrollo

de la docencia, de modo que quedaron reducidos a dos horas y media o tres horas, o incluso a una única hora, en caso de ser imposible extenderlos más.

Es el centro educativo quien concreta tanto la duración que estima idónea para realizarlo como el contenido preferente que desea, entre los que son ofertados. Debe igualmente informar del perfil de los alumnos que van a seguir el taller, para decidir la profundidad de los conocimientos que se les van a transmitir.

Los temas ofertados, además de cuestiones genéricas sobre la estructura y funcionamiento de la Unión Europea, giran en torno a tres bloques distintos:

- Construyendo ciudadanía europea, área en la que trabajamos sobre los derechos y deberes específicos que conlleva la ciudadanía europea y cómo ponerlos en práctica de manera efectiva. Ejemplos pueden ser la aplicación a los menores de edad de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, o distintas acciones sobre la no discriminación y la lucha contra la xenofobia.
- La movilidad dentro de Europa, en la que tratamos tanto de las semejanzas y diferencias de las experiencias vitales dentro de cada país como aspectos efectivos de la movilidad de estudiantes y trabajadores, incluyendo desde la realización del pasaporte de lenguas o el *europass* a los distintos programas de movilidad (Comenius, Erasmus, Leonardo o el Cuerpo Europeo de Solidaridad), el reconocimiento de títulos o la búsqueda de empleo mediante la red Eures. Tuvieron especial éxito los talleres sobre oportunidades en Europa, en los que se iban descubriendo las diversas fórmulas existentes para ir al extranjero (becas, programas, entidades, etc.).
- Por último, la empresa joven europea, dada la existencia de una asignatura optativa específica en el currículo asturiano de 4º de ESO con esa denominación. Materia esta que después fue muy demandada por los centros de Formación Profesional. En ella tratamos desde el erasmus empresarial hasta fórmulas de creación y financiación empresarial en la Unión Europea o de emprendimiento social. Para los pequeños introducimos la búsqueda del *ikigai* y para los mayores, el diseño de proyectos empresariales en Canva.

Para incentivar la participación intentamos que los talleres fueran lo más ágiles e interactivos posible. Se pusieron a cargo tanto de diversos formadores de la Agencia Nacional Española del Programa Erasmus+ Juventud como de expertos en la materia a tratar en cada caso, procurando siempre incluir experiencias personales cercanas, así como contar, cuando ello nos fue demandado, con algún participante que desarrollase su intervención en inglés o francés.

Los talleres se pensaron en principio con carácter presencial, aunque debido al COVID en la última edición hubo que pasarlos al formato en línea, que tuvo una gran acogida. Siempre intentamos interactuar lo máximo posible con los asistentes y nos han sido de especial utilidad en estos últimos herramientas como el Kahoot o el Baamboozle.

En la tercera edición comenzamos a realizar talleres en primaria, con carácter presencial, a cargo de alumnos de ciencias de la educación que estaban realizando sus prácticas.

Tuvimos dos talleres: el mito de Europa, en el que los niños trabajaron en equipos sobre varios países europeos, buscando distinta información, como su localización o sus banderas, que se utilizó para hacer una sopa de letras en la pizarra digital; y Eurovisión, en el que con canciones y bailes típicos se trataron las lenguas, la geografía y la historia de la Unión Europea.

Con la pandemia tuvimos que cambiar también al formato en línea. Mantuvimos el tema del mito de Europa, haciendo esta vez hincapié en la historia europea, Eurovisión se convirtió en *singing in Europe*, basado en canciones que mezclan idiomas europeos, y añadimos un puzzle de lenguas europeas, en el que se formulaba a cada alumno una pregunta relacionada con las lenguas europeas y los acertantes recibían una pieza de un puzzle de Europa, que tenían que colocar adecuadamente en su sitio en la pantalla digital.

En el momento ya pueden contarse por miles los alumnos que han podido acceder a estas actividades, superando la cifra de cuatro mil en los talleres de Educación Secundaria y Formación Profesional, y los cuatrocientos en primaria.

Concurso

Para favorecer y promover la participación de los estudiantes, los asistentes a los talleres de Educación Secundaria y Formación Profesional podían inscribirse voluntariamente en un concurso.

El objetivo perseguido era que los alumnos pudieran aplicar los contenidos trabajados en los talleres, fomentando un trabajo autónomo que complementase los conocimientos adquiridos y que les permitiese utilizar destrezas y capacidades, como el uso de las nuevas tecnologías y los conocimientos de idiomas.

Debían hacer grupos de trabajo de hasta 10 alumnos con un profesor, pudiendo cada centro presentar a varios equipos. Cada grupo debía realizar un póster de dos páginas, cada una de ellas de 60 por 120 cm., y una memoria descriptiva del tema, en formato power point con una extensión entre 8 y 12 diapositivas.

Los pósteres se imprimieron con cargo al proyecto y se expusieron en distintos espacios relevantes de la Universidad de Oviedo, regalándose después a los centros. Las modalidades del concurso son las mismas tres que constituyen la temática de los talleres: ciudadanía, movilidad y empresa. Un jurado compuesto tanto de educadores como de expertos europeos los evaluó en cada caso, concediéndose un premio por cada modalidad. En las dos primeras ediciones consistió en un viaje al Parlamento Europeo en Bruselas, pero tras el atentado de Bataclán se cambió a una minitablet por participante.

Los pósteres siempre nos sorprendieron por su alta creatividad y su extraordinaria calidad general, en especial teniendo en cuenta que en su mayoría son realizados por estudiantes

de entre catorce y dieciséis años, incluyendo grupos de diversificación que llegaron a ser semifinalistas.

El día de Europa

Por su especial relevancia, siempre se hizo alguna celebración especial con el alumnado para celebrar el día de Europa.

En dos ocasiones, una presencial y otra virtual, hemos traído a varios eurodiputados con el formato “tengo una pregunta para usted”, para someterse a las cuestiones que el alumnado quisiera plantearles. También hemos realizado la lectura de un manifiesto europeo, el izado de la bandera de Europa con el himno de la Unión Europea y, en centros de primaria, elaboración de murales, juegos y suelta de globos con los colores europeos.

Otras actividades

Por último, hemos complementado nuestro proyecto con otras actividades, como conferencias, la celebración del *erasmus day* y la realización de encuestas, tanto entre el estudiantado, sobre sus conocimientos y sentimientos acerca de la Unión Europea, como entre el profesorado, acerca de su valoración de los contenidos europeos y su tratamiento en el currículo, así como sus necesidades al respecto.

Resultados del proyecto

Gracias a las encuestas hemos apreciado una valoración altamente positiva por parte del profesorado, que agradece la existencia de proyectos para la construcción del sentimiento europeo y considera de gran calidad los cursos, talleres y materiales didácticos desarrollados. También hemos conseguido, y lo entendemos positivo, identificar las necesidades existentes de formación básica y específica en materia europea.

Por otra parte, no podemos desconocer un aspecto preocupante, pues las encuestas no se dirigían solo a los participantes en los proyectos, sino al profesorado asturiano en general, y se ha revelado un alto grado de desconocimiento sobre las actividades desarrolladas, por lo que es necesario efectuar una importante labor de difusión. Esta debe buscar nuevas vías, pues la inclusión de las actividades en las notificaciones efectuadas a través de educastur, la web específica de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, ha demostrado no ser suficiente, al tener que competir con otras muchas actividades difundidas a través de esa red.

De las reuniones del equipo, las mesas redondas y las encuestas hemos extraído unas propuestas de futuro para la continuación de nuestro proyecto, del que lamentablemente hemos tenido que eliminar la parte dirigida directamente al alumnado al haber cambiado este año las bases de la convocatoria de la Comisión Europea.

Con carácter general, hay que destacar la importancia del papel de las metodologías activas en la educación para la ciudadanía. Para que tenga éxito, debe situarse al alumnado

como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y para conseguir su implicación en el proceso es esencial que la enseñanza esté contextualizada en problemas del mundo real. Además, es fundamental tener proyectos transversales, que les permitan ver todos los ángulos de una misma cuestión y les faciliten avanzar en su comprensión y su correcta ubicación en el contexto en el que viven.

Se ha destacado la necesidad de formación del profesorado, tanto en lo que se refiere a la actualización de sus conocimientos en materia europea como a la utilización de las nuevas tic para su correcta enseñanza.

Parece también importante la creación de redes de centros, ya sea o no a través de *e-Twinning*, para que se puedan aprovechar las sinergias de lo actuado en cada uno de ellos. Es necesario fomentar la participación en actividades como Euroescuela o las escuelas embajadoras del Parlamento Europeo, ampliando el ámbito de centros capacitados para su desarrollo.

Conviene profundizar en la línea de creación de materiales didácticos, ampliándolos a todos los niveles educativos no universitarios.

La celebración de diversas efemérides, como el día de Europa o el *Spring Day for Europe*, también tiene una gran importancia para hacer calar en el colectivo la importancia de las cuestiones europeas. Estas celebraciones deben incluir actividades que impliquen realmente al alumnado, como debates en los que se pueda reflexionar sobre la idea europea.

Lo idóneo, en realidad, sería la creación de una asignatura específica europea, con carácter obligatorio para todo el alumnado. Hasta entonces, colaboraremos para adaptar los contenidos a la realidad europea y permear las distintas asignaturas existentes con la idea de esta sociedad de paz en la que todos queremos vivir.

REFERENCIAS

- Etxebarria, F. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Ariel.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Rupérez.
- Valle, J.M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-50.



LA EDUCACIÓN, BASE DEL ESTADO DE DERECHO

RICARDO ARANA

En la película *The man who shot Liberty Valance* (1962) John Ford construye una escena históricamente imposible al reunir en un aula improvisada del pueblo ficticio de Shinbone a una diversidad de personajes. Y elige precisamente al protagonista negro (Woody Strode) para que exponga un artículo clave de la Constitución norteamericana frente al abogado Ramson Stoddard (James Stewart), transformado en improvisado maestro ante una pizarra que reza "*Education is the basis for law and order*", que traduciríamos a nuestra lengua y contexto como "La educación es la base del Estado de Derecho". Pompey (tal es el nombre del personaje) repite trabajosamente la declaración, pero olvidando la frase siguiente, "Todos los hombres son creados iguales", que Ramson le ayudará a recordar, añadiendo apesadumbrado: "Mucha gente olvida esa parte". En este film imprescindible, Liberty (magistralmente interpretado por Lee Marvin), matón de látigo y revólver, es el representante de una sociedad en la que los poderosos campan sin freno. Frente a él surge Ramson, armado únicamente con sus libros de leyes y ese principio que encabeza la Declaración Universal de los Derechos Humana-

nos: "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos".

Igualdad y libertad, valores sobre los que descansa nuestro Estado social y democrático de derecho, viven también en constante tensión en la planificación educativa. Una planificación que es bastante más que el reduccionismo al que ha sido sometida y que no se agota en crear suficientes plazas escolares, ni siquiera en facilitar el acceso, independientemente del origen o del entorno. Es la base del "ejercicio efectivo" del derecho a la educación que enuncia nuestra legislación básica y recuerda asimismo nuestra legislación propia cuando enfatiza el derecho de cualquier estudiante "a la culminación con éxito del proceso educativo".

La garantía corre a cargo de los centros educativos públicos, constituidos precisamente con ese fin. Ellos llevan el protagonismo en la planificación, aunque no solo ellos. También compromete a los que, sin ser de titularidad pública, existen en virtud del derecho constitucionalmente reconocido a la creación de centros escolares, y son financiados e incorporados por ello a la programación general. Y aquí es donde la

planificación debe hilar más fino para evitar el desequilibrio entre estos principios básicos en nuestra convivencia que, como diría Ford, olvidamos a menudo: libertad e igualdad. Cualquiera puede crear en el ámbito de la enseñanza básica un centro escolar e impartir enseñanzas, siempre conformes al currículo aprobado, con las titulaciones exigibles a su profesorado, en estancias que cumplan las normativas correspondientes... y aspirar a financiación pública a través de los conciertos educativos, establecidos por períodos de seis años. Pero sin olvidar que, en un Estado como el nuestro, la libertad y la igualdad deben ser reales y efectivas.

Las modificaciones introducidas en 2013 por la LOMCE, a iniciativa del ministro José Ignacio Wert, ignoraron este fundamento permitiendo la construcción de centros privados sobre suelo público, eliminando el compromiso de "incremento progresivo" de puestos escolares de titularidad pública o condicionando la planificación pública a la "demanda social". Los cambios realizados en 2020 por efecto de la LOMLOE impulsada por la ministra Isabel Celaá revertieron el criterio privatizador en la planificación educativa enfatizando el carácter "vertebrador" de la enseñanza pública, para aumentar las oportunidades educativas y formativas de toda la población y la mejora de sus resultados, en un intento de corregir los efectos nocivos que ocasiona la prevalencia de la enseñanza privada en la programación educativa.

Ahora bien, España es un estado compuesto, en el que buena parte de la ordenación educativa corresponde a una Administración que, por el contrario, carece prácticamente de competencias en materia de planificación. Los acuerdos o desacuerdos

alcanzados en las Cortes Generales marcan en muy escasa medida la planificación educativa en cada comunidad autónoma. Más aún, como es el caso de Euskadi, cuando la capacidad competencial se conjuga además con gran autonomía económica, mayor presencia tradicional de la enseñanza privada y la hegemonía de fuerzas políticas favorables a que sea esta iniciativa la que condicione la planificación de forma decisiva ("la planificación estratégica del departamento competente en materia de educación tiene como objeto la adecuación de la oferta a la demanda" sostiene el anteproyecto de ley presentado este septiembre por el Gobierno Vasco). Que la LOMCE fuera denostada por ambas ramas del nacionalismo vasco y que la LOMLOE fuese aprobada con sus votos favorables, obedece a otras cuestiones que no tienen que ver con el fondo de este debate educativo.

Como consecuencia, la planificación educativa en el País Vasco transcurre a menudo por derroteros distintos de esta legislación, por muy básica que sea. Tampoco es que se siga fielmente en otras partes. Andalucía, por ejemplo, incorporaba a su normativa la consideración específica, aunque matizada, de "demanda social" suprimida en la norma básica meses antes, y Madrid persiste, desde tiempos de la presidencia de Esperanza Aguirre e independientemente del sentido de la ley orgánica del momento, en dirigir la oferta educativa hacia determinadas opciones de titularidad privada afines ideológicamente. La cuestión es que esto último también se practica en Euskadi con asiduidad. Como pondrían los guionistas del programa televisivo ¡Vaya semana! en boca de su ociosa y crítica pareja de jubilados vascos: "¿La

madrileña? Una aficionada. ¡Si sabremos nosotros, que trajimos la privatización educativa a Euskadi!”.

Propiciando el fraude

El líder de la Escuela de Chicago, Milton Friedman, propugnaba que aumentar la competencia entre centros educativos públicos y privados produce mayor rendimiento educativo. Siguiendo esta línea, en su *Diagnóstico y reforma de la educación general en España* (2010), Pérez-Díaz y Rodríguez afirman: “Una mayor proporción de enseñanza privada mejora el rendimiento conjunto del sistema, a través de las presiones competitivas en las escuelas públicas, a condición de que gran parte de la enseñanza privada esté financiada públicamente y la financiación por alumno sea similar a la de los centros públicos”. Estos seguidores de Friedman apuntan que con ello “probablemente se produciría menos segregación social entre centros públicos y concertados”.

Euskadi es uno de los laboratorios donde se ha podido comprobar que esa doctrina no solo no aumenta los rendimientos, sino que supone una perpetua fuente de desigualdad, con el consiguiente fraude para el ejercicio del derecho a la educación. Euskadi cuenta con módulos de financiación más altos y también extendidos a más niveles y a más centros privados que cualquier otra comunidad autónoma. A este apoyo, a través de los conciertos y otras ayudas, (callemos ante la condonación pública de deudas en los años 90 a las ikastolas que decidieron seguir siendo privadas) se suman además cesiones de suelo, recalificaciones que han protagonizado escándalos inmobiliarios, e incluso cesión de edificios públicos para albergar centros

de titularidad privada en clara competencia desleal y para quebranto de los públicos. El caso de Mondragón resulta paradigmático.

El 14 de septiembre de 1984, la Ertzaintza desalojó a una cincuentena de estudiantes de los últimos cursos de EGB del Colegio Público El Ferial, para que pudieran ocupar sus aulas los alumnos de una de las ikastolas privadas concertadas de la localidad. El Gobierno Vasco y la mayoría del Ayuntamiento (PNV y HB respectivamente) consideraban que, dado que el número de alumnos del centro público era menor que el del privado, les correspondía cederlo y dirigirse a otro local público a las afueras del municipio. La integración tampoco la consideraban factible ya que, como defendía (entonces) la directora de Enseñanza Básica del Ejecutivo, Itziar Idiazabal, no era posible mezclar a alumnado vascohablante, que debía escolarizarse en modelo D, con alumnado no vascohablante a los que les correspondía el modelo B. Desde entonces, y a pesar de optar por persistir como centro de titularidad privada en 1993, la hoy ikastola Arizmendi, la más grande de Euskadi, por cierto, sigue ocupando el edificio público.

Dejemos las contradictorias explicaciones gubernamentales que dan para otra profunda e imprescindible reflexión, y sigamos con el proceso, ya que la historia de Arrasate-Mondragón se repite y se repite, especialmente en Gipuzkoa. Así se advierte en una resolución de este mismo año del Ararteko, tras una queja planteada por familias de Ordizia por las ayudas que recibe la Cooperativa Jakintza Ikastola, centro educativo privado concertado, pero que desarrolla su actividad en dos edificios de titularidad municipal. El Ayuntamiento corre con los costes

de agua, electricidad, calefacción, limpieza, vigilancia y mantenimiento de esos locales, incluso con personal específico de conserjería, pese a su titularidad privada y estar concertado. El Ararteko considera que está dando su apoyo a una iniciativa privada que "cuenta ya con financiación o ayuda por parte de la Administración educativa a través del sistema de conciertos", y recomienda revisar las ayudas "con el fin de evitar la doble financiación de gastos".

Como ocurre en Ordizia o Mondragón, hoy, centros privados y concertados de Usurbil o Anoeta, por ejemplo, disfrutan de locales públicos sostenidos por entidades locales, sin menoscabo de los ingresos que reciben por los mismos conceptos a través del concierto, iguales a los de cualquier otro centro concertado que no disponga de esa ayuda extra, lo que les permite dedicar entre 7.000 y 10.000 euros por aula y año a "otros menesteres". A buen seguro que el Departamento de Educación conoce perfectamente la situación. Otra cosa es que haga algo en línea con la recomendación del Ararteko.

No es la única irregularidad en la financiación vasca a los centros educativos concertados y que refleja claramente desigualdades de trato para y entre estos propios centros. En su informe *La educación no está en venta*, Steilas denunciaba, en la existencia de varios centros docentes en el mismo edificio y como "fraude muy común", la matriculación de alumnado en otro centro de la misma patronal para mantener el concierto de un aula, o de alumnado inexistente como se ha comprobado recientemente en Villabona. Pero quizás las denominadas "cuotas de escolaridad" son el ejemplo más claro al ser cobros ilegales, aunque reconocidos incluso

por la Administración educativa. También aquí se debe recordar que ni estamos ante un argumento de reciente aparición ni hace falta salir de Euskadi para encontrar valedores de cobrar también a las familias. Como argumentaba un dirigente ya fallecido de las ikastolas vizcaínas (las ikastolas agrupadas en Partaide reconocen públicamente estos cobros) en un debate abierto sobre el Pacto Escolar impulsado por el entonces consejero de Educación Fernando Buesa, asesinado posteriormente por ETA, la cuota es la forma en que la familia demuestra que considera importante la formación del menor y que está dispuesta a un "pequeño sacrificio".

La envergadura del "sacrificio" la marca luego cada centro. De hecho, el último informe hecho público en octubre por CEAPA y CICA y elaborado por Garlic advierte de una cuota base mensual media de 160 euros en los centros vascos analizados y, en muchos casos, con importantes cantidades de entrada a fondo perdido que pueden superar los 1.000 euros. Ahora bien, hay centros privados que trabajan con una cuota de 20, 30 o 40 euros mensuales, y otros que exigen cuatro, cinco o seis veces más. Ello no tiene que ver con el derecho a la educación ni con su financiación pública, sino con la voluntad de llegar con su proyecto educativo a un determinado segmento de la población y, en muchos casos, solo a ese. Este es el fondo del copago y con ello muchos centros privados incumplen el objetivo igualitario del concierto: garantizar el derecho a la educación a todo el alumnado, sin excepción.

Es claro que el modelo que aplicamos crea disfunciones, desigualdad e injusticia, pero ¿acaso no consigue los buenos rendimientos que promete? Si hacemos caso a la

OCDE, parece que no. Su estudio *Balancing school choice and Equity* (2019) relaciona el debilitamiento del vínculo entre domicilio y centro escolar con un mayor nivel de segregación por nivel social, lo que, aparte de tener un impacto negativo en la equidad, puede además afectar al sistema en su conjunto. El aumento de la segregación escolar provoca rendimientos más bajos en los estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos sin ningún impacto significativo entre los más favorecidos. ¿La solución? Para el Gobierno Vasco está claro: ignorar a la OCDE.

Y no solo a la OCDE. Zancajo, Fontdevila y Verger han publicado este año un análisis titulado *Las alianzas público-privadas en educación: debates, modelos y horizontes regulatorios en los países de la OCDE*, en el que subrayan el creciente consenso investigador sobre el problema de desigualdad, segregación y exclusión, por la expansión de centros privados sin beneficios alternativos. Y recuerdan que, ya en 2017, organismos tan distintos como el Banco Mundial y Unesco coincidieron con la OCDE en su preocupación por los riesgos para la equidad por la extensión de esas políticas.

Euskadi es la primera Comunidad Autónoma en gasto por estudiante, la que cuenta con mayor proporción de enseñanza privada y más financiada, con mayor oferta de plazas en todos los niveles (obligatorios o no). Gracias a esa inversión, la tasa de escolarización es la más alta y la de abandono escolar la más baja (apoyado también por la menor demanda de empleo de baja cualificación de nuestro mercado laboral). Al mismo tiempo, y contradiciendo las expectativas que debiéramos levantar, somos una

de las comunidades con menor número de estudiantes en niveles de excelencia y más alumnado con bajo rendimiento, medido en pruebas que se intentan reservar.

El informe *Diferencias Educativas Regionales 2000-2016* de la Fundación BBVA, señalaba los condicionantes muy favorables para la educación vasca, derivados de su situación socioeconómica y recursos. “Dispone de un nivel de PIB e ingresos por habitante un 30% superiores a la media nacional y un mercado laboral muy intensivo en ocupaciones altamente cualificadas. Se caracteriza por una clara orientación del sistema educativo hacia el sector privado, tanto por la mayor concentración de alumnos en esos centros como por la mayor dedicación de recursos públicos al concierto. Sus resultados educativos son favorables en cuanto a las tasas de acceso, pero mejorables en términos de equidad y aprovechamiento”. El estudio dirigido por Pérez, Serrano y Uriel razona su preocupación en el gran porcentaje de alumnado de bajo rendimiento y escaso porcentaje de alumnado de entornos menos favorables que alcanzan un nivel satisfactorio en ciencias, ámbito preferente del estudio. De hecho, coloca a Euskadi en el decimo-cuarto puesto de las diecisiete comunidades autónomas, siendo la quinta comunidad con más alumnado de bajo rendimiento y la segunda con menos alumnado excelente.

El informe *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de Pisa 2015*, de Sicilia y Simancas, editado en 2018 por la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación, llega a similares conclusiones: “El País Vasco, teniendo un nivel socioeconómico promedio elevado (el segundo más alto en España), presen-

ta un desempeño muy pobre (482 puntos PISA). De hecho, al ajustar el rendimiento académico por las disparidades socioeconómicas entre CC.AA. imputando el Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC) promedio de la OCDE a todos los alumnos, esta región es la única que modifica su posición relativa de forma sustancial, pasando de ocupar la undécima posición a la última en la distribución de resultados para España”.

Vivir en un engaño

En la película *Good bye, Lenin* (2003), el joven Alex (magníficamente interpretado por el actor Daniel Brühl) decide ocultar a su madre Christiane (Katrine Sass), convaleciente de un infarto, la caída del Muro de Berlín y todos los acontecimientos posteriores que cambiaron definitivamente la sociedad alemana. Para evitar una conmoción, rechaza dejarla en el hospital, donde podría fácilmente darse cuenta de los cambios sucedidos, y la recluye en su apartamento, aislándola del presente hasta el último detalle. Lo que empieza como una mentira piadosa acaba en un gigantesco montaje en el que los distintos personajes se ven impelidos a inventar nuevos falsos escenarios para evitar el posible disgusto fatal.

En Euskadi vivimos asimismo en una realidad paralela en la que el Ejecutivo nos oculta los datos de evaluaciones e informes que indican rendimientos decrecientes y bajo nivel de eficiencia del gasto educativo. Y nos fabrica una mentira amable, haciéndonos creer que somos, además, una comunidad equitativa, ya que la diferencia entre quienes obtienen niveles bajos de rendimiento y quienes alcanzan altos niveles es muy pequeña, y que, como señala el Informe de

ISEAK sobre *Análisis de Gasto y Servicio Público para el Aprendizaje* (2019), contamos con una financiación por alumno “progresiva, es decir, equitativa”. Pero a veces, como en *Good bye, Lenin*, la realidad aflora.

El mismo informe de ISEAK advierte que la progresividad del gasto es más baja en los niveles iniciales y que la situación socioeconómica de partida del alumnado condiciona “notablemente” la eficiencia del gasto respecto de los resultados del aprendizaje. La *Evaluación de Diagnóstico* de 2019, hecha pública solo tras mediar denuncia de su ocultación, ejemplifica con el área de Matemáticas. Así se observa que las diferencias entre quienes obtienen peores y mejores resultados son muy importantes y se mantienen casi inalterables, aunque con tendencia al alza, con un 20% del alumnado en el nivel inicial de la competencia. Es decir, según las previsiones, la quinta parte del alumnado acabará su escolaridad sin alcanzar el umbral necesario.

Para saber quiénes serán se debe atender a otra cuestión que remarca la evaluación: la incapacidad para corregir la influencia del nivel socioeconómico y cultural de origen de las familias, un predictor de primer orden del rendimiento escolar que el sistema educativo no es capaz de compensar. Es más, mientras que en Educación Primaria más centros “escapan” de las previsiones, obteniendo mejores resultados que los esperados por ISEC, en Secundaria la profecía del capital se cumple inexorablemente.

Otra cuestión de gran importancia para la equidad y la inclusión tiene que ver con el origen nacional del alumnado. Los resultados del alumnado de origen extranjero están por debajo de la media de Euskadi en

todas las competencias, tanto en 4º de Educación Primaria como en 2º de ESO. Pero quizás un dato del Informe 2017-2019 del Consejo Escolar de Euskadi ilustra suficientemente la gravedad de la situación: los estudiantes inmigrantes en Euskadi obtienen en competencia matemática 77 puntos menos que los autóctonos. Una diferencia tan alta no se registra en ninguna otra comunidad autónoma.

Es decir, que tanta competencia entre centros públicos y privados y tan alto nivel de financiación para facilitar la competencia no induce a incremento de rendimientos, contradiciendo el axioma ondeado por los ultraliberales de Chicago-Mondragón, pero sí provoca brechas en la equidad. ¿Qué ha hecho el consejero de Educación tras estos datos? Hasta ahora al menos, incrementar el módulo de concertación en todos los centros concertados, sin ninguna excepción ni contrapartida, y proyectar su mayor extensión.

El informe de Eurydice titulado *Equidad en la educación escolar en Europa: estructuras políticas y rendimiento del alumnado* (2021) aborda la equidad en términos de "inclusión (es decir, si todo el alumnado recibe un mínimo de educación de buena calidad) y justicia (es decir, si el rendimiento del alumnado es, en gran parte, independiente de su origen socioeconómico)". Para la Unión Europea no se trata solo de analizar la igualdad en el acceso al sistema, sino también en el logro alcanzado.

Hay una doble imagen que explica gráficamente el concepto de equidad. En ella, tres niños contemplan un espectáculo deportivo tras un muro, cada uno sobre un cajón. Debido a su diferente estatura, el más alto lo observa sin dificultad, el segundo alcanza

a verlo justamente y el tercero no ve nada en absoluto, al ser demasiado bajo y no superar la altura de la tapia. En la segunda imagen, el cajón del más alto se coloca sobre el del más bajito y así todos ellos pueden admirar la competición. Obviamente, en la primera imagen no hay equidad, mientras que sí la hay en la segunda. Pero, y si analizamos otra imagen con una persona que puede ver y dos que no ven nada, ¿diríamos que es más, igual o menos equitativa que la primera? Efectivamente no es una imagen más equitativa porque es más injusta aún, y el concepto de equidad no solo está asociado al de igualdad sino también al de justicia. Algo es más equitativo en la medida en que más personas pueden acceder a ello, no en la medida en que menos pueden hacerlo.

Nuestro problema es que la diferencia de resultados educativos en Euskadi entre el alumnado con alto y bajo rendimiento es menor que la media española, solo porque hay muy poco alumnado en los niveles altos. Por lo tanto, lo que se vende como un logro en equidad es más bien, mediocridad. Una confusión motivada por la ausencia en el análisis del objetivo general del éxito. La auténtica equidad está asociada a altas tasas de excelencia, porque su objetivo no es que todos tengan las mismas oportunidades de fracaso, sino iguales oportunidades de logro. Por eso, para enfocar mejor la corrección de su programación educativa no basta con analizar la visible distribución desigual en los centros del alumnado vulnerable, sino también la más invisible de los rendimientos del alumnado con menos recursos, que en su mayoría no es vascohablante (especialmente los del alumnado de origen extranjero como se ha apuntado), y la escasa presencia de

alumnado resiliente, aquel que obtiene buenos resultados académicos a pesar de pertenecer a un entorno socioeconómico desfavorable.

Precisamente para medir la complejidad de acción educativa en los centros vascos se creó el Índice de Complejidad Educativa (ICE). Este índice se mueve entre 0 (escasa complejidad) y 25 (alta complejidad), atendiendo a factores como el rendimiento de su alumnado, su ISEC, el número de alumnado becario, de origen extranjero, repetidor y con NEE. Pues bien, en la Educación Primaria apenas el 15% de los centros privados concertados vascos tenía en 2020 un nivel de complejidad superior a 15, mientras que en la enseñanza pública eran más de la mitad. Y con este ICE, el número de alumnado en el nivel inicial de las diferentes competencias es muy superior al del resto. De hecho, cuando el ICE supera el nivel 20, este porcentaje llega a ser el doble de la media. Y, en cuanto al alumnado resiliente, hay que recordar que el *Informe PISA* de 2015 en el ámbito científico nos situó como la tercera comunidad con menor proporción, solo por delante de Canarias y Extremadura. La segregación también pasa factura.

El 28 de octubre del pasado año, en el programa *Egun on, Euskadi*, el consejero de Educación matizaba al entrevistador cuando le pedía su opinión sobre el problema de segregación escolar en Euskadi: “*segregazioa hitza baino, euskaraz jatorragoa iruditzen zait bereizketa*” (“en vez de la palabra “segregación”, en euskara me parece más propio “separación”). Hay una imagen histórica de la segregación racial en EEUU realizada por Elliot Erwitt en Carolina del Norte en 1950, en la que se ven dos fuentes. No hace

falta leer el cartel de “white” y “colored” para advertir cuál de ellas corresponde a cada grupo humano. “*Bereizketa*” será más “auténtica”, pero pretende lo mismo: filtrar, encontrar al alumnado que interesa y excluir al otro. Lo nuestro es separación, sí, pero ni inocente ni natural, y sí desigual, jerarquizada e injusta.

Existe segregación por sexo, capacidad académica, origen o situación socioeconómica. Desde el consejero José Ramón Recalde, Euskadi ha apostado por la aceptación de la diversidad funcional e intenta impedir cualquier segregación en razón a ella. Ya en este siglo, receptiva a las reclamaciones del movimiento feminista y LGTBI, sigue haciéndolo por la igualdad de género y el reconocimiento de la diversidad sexual. Pero no afrontamos la discriminación por origen social, étnico o nacional. En su análisis *Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea* (2018) Murillo y Martínez-Garrido descubren que para el 10% de estudiantes con menor nivel socioeconómico las comunidades más segregadoras son Madrid (0,45), Navarra (0,39) y Euskadi (0,39). Si elevamos el listón al 25%, las que más segregan son de nuevo Madrid (0,36), Cataluña (0,30) y Euskadi (0,27), junto con La Rioja. El estudio describe esta segregación como “uno de los factores que contribuyen en mayor medida a impedir una verdadera igualdad de oportunidades y generar desigualdad”, contribuyendo a la generación de fenómenos de exclusión y desintegración social.

Murillo y Martínez Garrido han estudiado asimismo la segregación por origen

nacional en su trabajo *Segregación escolar por origen nacional en España* (2017). En él, considerando únicamente los estudiantes de primera generación, Euskadi se situaba como la segunda comunidad con mayor segregación (“hipersegregación”), solo por detrás de Extremadura. Aun corrigiendo el dato en base a la relación de alumnado de origen extranjero respecto del total, la CAPV sigue mostrando “una segregación mucho más alta de la que sería esperable” (tercer puesto entre las que más segregan) y por ello nos sitúan, amablemente, entre las CCAA que “tienen mucho recorrido por hacer”. *Mézclate conmigo* (2018) de Save the Children denunciaba el crecimiento en relación con los años anteriores de la segregación en Euskadi. Según el informe *Diversidad y libertad* (2021) elaborado conjuntamente con ESADE, somos ya la segunda comunidad con mayor segregación socioeconómica en ESO y la primera por origen nacional.

Huyendo de la realidad

Esta indisimulada aporofobia institucional se sustenta sobre una importante base social. “Yo busco un colegio con unos valores... y con un tipo de alumnado” manifestaba una familia al cuestionario encargado por el Gobierno Vasco a Gestiker sobre la nueva ley educativa. Hay una tira del genial Quino que encaja perfectamente con esta confesión. En ella Mafalda y Susanita pasan junto a un indigente. Mafalda murmura apesadumbrada: “Me parte el alma ver gente pobre”, reflexión que comparte su amiga. Pero cuando Mafalda continúa planteando dar “techo, trabajo, protección y bienestar a los pobres”, Susanita la detiene y replica: “¿Para qué tanto? Bastaría con esconderlos”.

A nivel educativo, nuestras clases más pudientes no ocultan a los menos favorecidos, más bien se esconden de ellos. “El problema es que las familias no escogen el centro que quieren, descartan los que no quieren para sus hijos”. Esta dinámica de huida y no de elección la explicaba Ismael Palacín, director de la Fundación Jaume Bofill en *El País* el 5 de marzo de 2019. Estas familias asocian dificultades de convivencia y bajos rendimientos a las minorías de origen nacional, étnico o sociocultural distinto y evitan la convivencia con ellas. Ha pasado históricamente con la escolarización de la población gitana y se está intensificando hoy con la de origen extranjero que, no se olvide, también es la de menores ingresos como señala *El desigual impacto de la exclusión social en Euskadi* publicado por FOESSA este año. Y entonces, si puede, la familia comparte con el titular del centro la utilidad del pago de la cuota para vivir separados.

Alegre y Benito en su investigación titulada *¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona*, realizada entre 2008 y 2009, muestran que la liberalización de la elección escolar “lejos de abrir el margen real de elección al conjunto de las familias, tiende a favorecer los objetivos, capacidad y recursos de determinados sectores”. Un informe coincidente con los de otros lugares de España y de otros ámbitos (habría que preguntarse por qué esta cuestión atrae tan poco a la investigación local), como el *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review* de Musset, publicado en 2012, abunda en la misma dirección.

ESADE y Save the Children explican que una baja diversidad puede generar un problema para la igualdad de oportunidades y también la eficacia general del sistema educativo y la economía, generando más fracaso y provocando mayores dificultades de gestión en ámbitos de alta complejidad, “desperdiando así recursos y talento”. La heterogeneidad permitiría, por el contrario, un balance positivo maximizando el “efecto pares”, es decir, la mejora del rendimiento por mezclar alumnado con distinta dificultad de aprendizaje y construir un modelo escolar indicativo del modelo de convivencia deseado, en el que la interacción entre estudiantes de distinto entorno social y distinta procedencia cultural sea la norma y no la excepción.

Pero no convencemos a una mayoría de la ciudadanía (tampoco es que haya un esfuerzo institucional por hacerlo) de este “win-win” y sus beneficios tangibles e intangibles. De hecho, los centros que muestran mayor compromiso social y trabajan con población más desfavorecida se convierten en centros estigmatizados que esquivan gran parte de las familias autóctonas de clase media, lo que contribuye a una mayor segregación. Se ha comprobado con el cierre de centros privados en Euskadi durante el anterior período de concertación: en su mayoría, no matriculaban alumnado de alto poder adquisitivo.

Nuestra segregación escolar no descansa en una declaración programática, pero cuenta con herramientas diversas pero muy potentes (que pronto pueden serlo más si cuajan los planes del nacionalismo vasco) que permiten separar, jerarquizar y, sobre todo, dar más oportunidades reales a unos grupos que a otros. Por eso no es diferenciación ni separación, sino segregación, pura,

dura, y muy vasca, que acaba finalmente en exclusión. Nuestras familias tienen más posibilidades de elegir centro educativo y, sin embargo, carecen de las mismas oportunidades de una educación de calidad, explican Álvaro Ferrer y Lucas Gortazar. Ambos investigadores manifestaban en el Parlamento vasco hace un año que si la Administración no actúa con la planificación ante la contracción de matrícula que ya ha comenzado por el descenso de natalidad (solo 14.257 nacimientos en 2021 frente a 27.255 en 1981), se va a acentuar la segregación, al agruparse el alumnado con menor poder adquisitivo (de origen extranjero en buena parte) en un tipo de centro y las clases más acomodadas en otro. “Si no se planifica, se tiende a un mundo en el que un centro es un gueto y el otro, un búnker” afirmaron gráficamente, y sentenciaron: “si hay sobreoferta, hay segregación”.

Steilas ilustra la sobreoferta en la planificación educativa que practica el Gobierno Vasco con el ejemplo del municipio de Tolosa. Pues bien, en el curso 2020-2021 la oferta en 1º curso de Bachillerato en este municipio constaba de tres centros, uno público, el IES Orixe, que ofertaba 150 plazas, y dos privados, Herrikide Eskolapioak y Laskorain Ikastola, con un total de 245 plazas concertadas (en Euskadi se concertan sistemáticamente también los niveles no obligatorios). Laskorain consiguió que Lakua aprobase la ampliación de un grupo más, con lo que la oferta concertada pasaba a 280 plazas y la total se disparaba a 430. Finalmente, se matricularon en Tolosa en ese nivel un total de 307 estudiantes. Es decir, Educación planificaba un 40% más de plazas, algo que resulta ineficiente y segregador.

La presión competitiva hacia los centros públicos es tal que en ocho municipios vascos (datos de EHIGE del pasado julio) ni siquiera existe oferta pública desde el nivel de Educación Infantil, aunque sí oferta en centros privados. En dos de las tres capitales, la oferta privada es mayor que la de la red pública. En 15 municipios (todos también de cierta entidad), la oferta pública no alcanza un tercio del total. La oferta privada es superior incluso al número de nacimientos registrados en trece importantes localidades.

En 2018, Sabin Zubiri en representación de la Plataforma Zubiak Eraikiz avalada por 17.000 firmas que exigían una política educativa inclusiva, situó desde la tribuna del Parlamento vasco el foco del debate en la escasa equidad de nuestro sistema educativo y reclamó medidas, “nada sospechosas de radicalidad ni desproporción” como resaltaba Gonzalo Larruzea, otro de sus promotores. Fue un intento vano por la beligerancia mostrada por el PNV, apoyado en todo momento por el PP, y la espantada de última hora del PSE-EE. La excusa fue que estaba en marcha una nueva ley que abordaría el problema. Conocido el anteproyecto (art. 33.2: “La planificación estratégica del departamento competente en materia de educación tiene como objeto la adecuación de la oferta a la demanda”), la respuesta constituyó todo un *fake*.

Un final sin *happy end*

Mario Onaindia era también, y entre otras muchas cosas, un estudioso del lenguaje cinematográfico. Entre sus trabajos destaca el análisis de la película *El apartamento* de Billy Wilder (1960) que, un tanto contradictoriamente, finaliza de manera más abierta que el cine de su época, sin que se-

pamos a ciencia cierta qué ocurrirá entre sus protagonistas C. C. Baxter (interpretado por Jack Lemmon) y Fran Kubelik (Shirley Mac Laine), tras la declaración de amor del primero. Pues bien, “¡juguemos” como propone ella en la conclusión del film e imaginemos el final de nuestro guion.

La estrategia *España 2050* presentada por el presidente Pedro Sánchez promete la inversión educativa, pese a la histórica caída de la natalidad y, consecuentemente, de la matrícula. Plantea que un sostenimiento levemente alcista del gasto total educativo (llevándolo al 5,5% al final del período) haga crecer el gasto por alumno (debido a su menor número), facilitando mejoras sustanciales del sistema. Pero no lo puede plasmar un ejecutivo que carece de competencias en planificación, y el desembolso puede volcarse en Euskadi, como comprobamos, en aumentar la financiación de los centros concertados, sin buscar mayor control, mejora de rendimientos y más equidad. Podemos encajar en la estrategia 2050, pero como vagón de carga, no como locomotora tractora. CCOO pedía en sus *Propuestas para superar la actual segregación escolar en la educación vasca*, hechas públicas en enero, un “Observatorio de la equidad educativa”. Aun sin él, los datos demuestran que España encabeza la segregación socioeconómica en Europa, a pesar de que la Constitución española no avale la desigualdad educativa que padecemos, y que Euskadi y Madrid pugnan por la titularidad del problema. La segregación no es la única causa de nuestra grave situación educativa pero su aportación es fundamental. Y en este escenario caben cuatro finales distintos para nuestra historia.

Un final imposible es el de una aclaración constitucional más nítida del derecho a una educación inclusiva a través de la enseñanza pública. Menos aún, como consecuencia de una hipotética ruptura del marco político actual, dado que al menos las fuerzas vascas que protagonizan dicho intento mantienen prácticas contrarias a la educación inclusiva y una hostilidad manifiesta hacia la enseñanza pública, descalificada como ajena, cuando menos. Este sistema segregado que sufrimos se ajusta perfectamente a sus planteamientos identitarios excluyentes, *hezur eta mami*.

Otro desenlace altamente improbable plantea una planificación educativa que tenga como única referencia los centros públicos, ofreciendo a los de titularidad privada que lo demanden, su publicación, en términos similares a la producida en los años 90. Sus actores se manifiestan a favor del "reparto" del alumnado vulnerable, a veces olvidando que hablamos de personas con iguales derechos y necesidades específicas. Al mismo tiempo, apoyan estrategias que no persiguen incrementar el logro educativo, sino uniformidad y homogeneidad del alumnado. Se conforman con una prevalencia más aparente que real de la enseñanza pública, sin resolver los problemas de fondo ya que reparan únicamente en el acceso (reclamando que todos estén juntos), pero no en los resultados (que todos puedan obtener éxito), y olvidan que la segregación tiene múltiples formas de expresión, algunas muy sutiles, entre redes y dentro de las redes.

Está también, obviamente, la posibilidad de despreciar los problemas existentes de bajos rendimientos y desigualdad con todas sus consecuencias, persistiendo en una política que los consiente o incluso impulsa, con

desastrosos resultados, pero cuidando las apariencias. En septiembre, el consejero Jokin Bildarratz alegaba ante la ministra Pilar Alegria estar realizando "modificaciones normativas" para hacer frente a la segregación, pero seguía manteniendo una acción desleal, como de costumbre, con la Ley Orgánica (la LOMLOE en este caso), e incluso con el acuerdo educativo alcanzado en abril en el Parlamento vasco entre los grupos de EAJ-PNV, EH-Bildu, PSE-EE y Elkarrekin-Podemos IU. Su política deliberadamente confusa y zigzagueante esconde datos relevantes, huye de un diagnóstico certero y compartido e impide el debate profundo, como hizo con la ILP a favor de una escuela inclusiva. Acepta ciertas medidas planteadas por instituciones y expertos, pero apuesta por planteamientos duales y obsoletos que vende como novedad y que retrotraen a los años 80. Plantea un "Servicio Público Vasco de Educación" que incluiría a todos los centros públicos, pero también... a todos los concertados. Cuando incrementa la financiación no busca ni eficiencia ni equidad. Si sus proyectos acaban plasmándose, el problema de la desigualdad se transferirá a los centros, diluyendo la garantía que debe ofrecer la programación educativa en un conglomerado manejado, eso sí, por el nacionalismo vasco en papel protagonista, obstaculizando más aún el derecho al logro educativo de todo el alumnado. Sería un final de rostros sonrientes interpretando una tragedia.

La cuarta opción de conclusión de esta historia, la más difícil de ejecutar, consiste en diseñar una programación educativa democrática, es decir, aflorando todos los datos y estimulando su contraste, responsable y diversificada, que financie a todos los centros, a los públicos directamente y a

los privados que lo deseen por el sistema de concierto, pero que tenga asimismo en cuenta los esfuerzos que los centros públicos por obligación y una parte de estos centros concertados por vocación realizan para hacer efectiva la igualdad de oportunidades. Ello implica una actuación a muy diferentes niveles. Comenzar por no borrar, sino resaltar en la nueva legislación que se prepara, el derecho de todas las personas al éxito escolar que exige nuestra LEPV. Proseguir propiciando modelos flexibles y estrategias educativas adaptadas al contexto de cada estudiante, aceptando claramente su diversidad y pluralidad, e introducir cambios como algunos ya propuestos para lograr, en todos los centros sostenidos con fondos públicos, mayor inclusividad y mejor control financiero con más eficiencia y justicia en su gasto.

Pero, igualmente, supone suscribir convenios específicos para dotar de los recursos necesarios, incluidos recursos humanos capacitados y experimentados (hoy se hace todo lo contrario) a aquellos centros que demuestran, por su titularidad pública o por su vocación certificada en parámetros de complejidad educativa (esa "concertada social" que sí existe) su compromiso específico en materia de equidad y cohesión. Se trata de proporcionar mayor apoyo a los centros educativos que practican una educación inclusiva, no a los que prometen hacerlo (la Educación vasca nos ha ofrecido en diversas ocasiones muestras de en qué acaban tales promesas) para afrontar una situación que efectivamente es más compleja. Apoyar con recursos de todo tipo, educativos y sociales, formativos y de gestión, financieros y legislativos, que les facilite promover entre todo su alumnado mayores cotas de logro y que anule su estigma.

La lingüista Itziar Laka suele calificar a las preposiciones como palabras "invisibles" propias del ser humano, palabras distintas e imprescindibles para emitir mensajes complejos. Por ejemplo, en castellano existe una gran diferencia entre la preposición "para", que indica finalidad o destino, y la preposición "por", que indica esencialmente causa o motivo. Esta diferenciación puede trasladarse a la planificación educativa. La finalidad de la concertación de centros privados es facilitar el acceso a la educación y el derecho a la libre elección de centro. Es decir, financiamos "para".

La financiación extraordinaria propuesta aquí no sería "para" no hacer nada, sino "por" hacerlo, en este caso "por" coadyuvar en acciones destinadas a evitar la desigualdad, la segregación y la exclusión. Ello supone que el receptor de la financiación suplementaria la recibe, porque ya lo hace en el momento de la concesión. Un funcionamiento similar a la dotación de recursos por atender necesidades educativas especiales: llegan al centro cuando este documenta la necesidad. Esta debiera ser también la forma de proceder para entrever un final feliz a nuestra historia: adjudicar más y mejores recursos a los que ya atienden esa obligación, no a quienes apuntan que la atenderán, como pretende el Ejecutivo vasco.

Así, la programación educativa no se reduce a la simple oferta de plazas escolares en base a "demanda social" que tanto gusta a Chicago-Mondragón, sino que contiene una planificación escolar flexible y de calidad sustentada por centros públicos y concertados que persiguen, de forma contrastada, el éxito de cada estudiante independientemente de su origen social, étnico o cultural.



LA EVALUACIÓN EXTERNA EN EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO. EVOLUCIÓN Y RETOS

FRANCISCO LUNA ARCOS

En junio de 2016, un extenso artículo publicado en la sección de economía de la BBC afirmaba con rotundidad que “Los vascos se reinventan a sí mismos con el poder de la educación” (“*Basques reinvent themselves as education power*”) y José A. Marina en *El Confidencial* firmaba otro cuyo título lo decía todo: “La escuela vasca como ejemplo de lo que debe hacerse en el resto de España” y concluía que “los vascos protegen su escuela, la miman”. Los elogios eran tan intensos que, en septiembre de ese mismo año, *El Diario de la Educación* llegaba a definir a la educación vasca como la *Finlandia* del Sur. En 2016, multitud de indicadores educativos reforzaban esta hiperbólica impresión: la vida escolar de un estudiante vasco era más larga, repetía menos y además sus posibilidades de abandono escolar eran casi la mitad que el promedio de España.

Pero de pronto, en diciembre de 2016, aparecieron los resultados de la evaluación internacional PISA 2015, impulsada por la OCDE, y esta imagen de ensueño se hizo trizas. Los titulares de los periódicos del día 7 de diciembre, solo dos meses después de reconocernos como la *Finlandia* del Sur, titulaban así: “Varapalo del informe PISA a la educación vasca” (*Noticias de Gipuzkoa*), “Preocupante retroceso del rendimiento escolar vasco en relación a Europa” (*El Diario Vasco*), “Suspense a la educación vasca” (*El Correo*). En sentido estricto no había cambiado nada en estos 70 días, seguíamos manteniendo unos indicadores educativos de excelencia, nuestros resultados académicos no se diferenciaban de los obtenidos en cursos anteriores, pero respecto a los resultados obtenidos en PISA 2012, habíamos descendido en ciencias situándonos por debajo de la media internacional, un dato que coincidía con la bajada que se reflejaba un año antes en la Evaluación de diagnóstico; mientras que en lectura y matemáticas nos situábamos en la media internacional, aunque con un empeoramiento en las puntuaciones. Sin embargo, estos resultados puntuales se recibieron como si nos hubiese caído el cometa Halley.

El Departamento de Educación, presionado desde todos los ámbitos, echó la culpa al formato de la prueba, a la crisis económica, incluso al excesivo alumnado de modelo A incluido en la muestra. Unos partidos lo achacaron a los recortes; otros, a los modelos lingüísticos,

curiosamente unos a favor de intensificarlos y otros por hacerlos desaparecer. Hasta el propio lehendakari, además de pedir autocrítica, aportó su explicación: “El sistema de evaluación que aplica la OCDE parece no contextualizar las situaciones”, aunque era el mismo sistema que nos había aportado en 2012 los mejores resultados. Se crearon comisiones y grupos de trabajo, se debatió con el sector universitario, se investigaron con mayor intensidad algunas variables..., pero no fuimos capaces de descubrir qué había pasado en nuestra educación que explicara este “varapalo”. Estábamos paladeando lo que le había ocurrido a la mismísima Alemania en PISA 2000, el denominado “efecto PISA”. Por vez primera, pudimos sentir el creciente poder de la evaluación externa, eso que se ha venido en llamar el *soft power*; es decir, la influencia que tienen organismos intergubernamentales como la Unesco, el Banco Mundial o la OCDE para “sugerir” políticas educativas y cambios en los sistemas.

Pero... ¿todo esto tiene sentido? Para intentar responder a esta pregunta, en las siguientes páginas vamos a justificar por qué son necesarias las evaluaciones externas y cuál es su función en un sistema educativo; posteriormente haremos un repaso de la situación de este tipo de evaluaciones en nuestra comunidad, centrándonos en los dos estudios más importantes, PISA y la Evaluación de diagnóstico de mitad de etapa. El apartado final lo dedicaremos a explicitar algunos aprendizajes adquiridos durante este proceso en relación con las limitaciones y potencialidades de este tipo de instrumentos y terminaremos con algunas propuestas de mejora para nuestro sistema educativo.

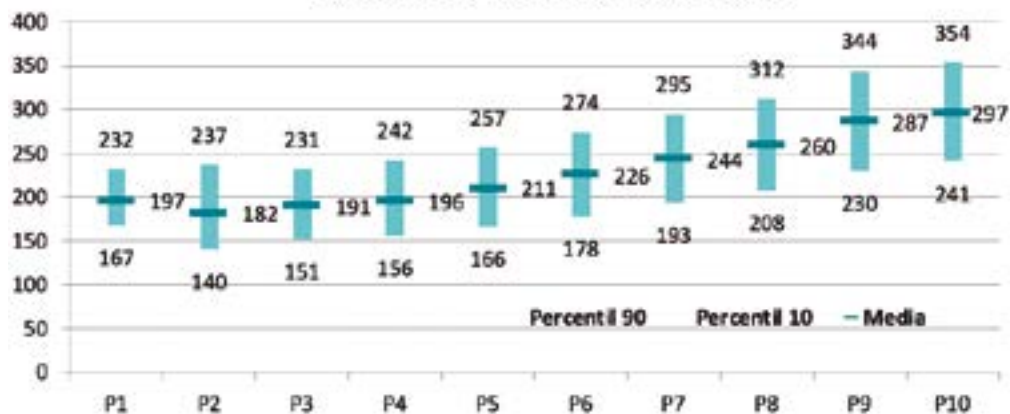
Origen y finalidad de la evaluación de sistemas en educación

Tradicionalmente, para conocer la situación y calidad de un sistema educativo, se ha recurrido a dos fuentes de información: los indicadores educativos en relación con el proceso de escolarización (alumnado en cada etapa y nivel, características personales, familiares y socioeconómicas, número de docentes y de centros, distribución entre redes educativas, inversión en educación, etc.) y los resultados académicos a partir de las calificaciones puestas por el profesorado que, en general, indican el nivel de éxito y fracaso escolar a través de datos sobre repetición, promoción o, entre otros, titulación.

Puesto que los indicadores educativos relacionados con la escolarización no nos aportan información sobre el nivel de aprendizaje del alumnado, solo nos quedan las calificaciones académicas como referente de medición de la calidad de los aprendizajes. Multitud de investigaciones nos muestran que los procesos de evaluación que conducen en cada centro a tales resultados son difícilmente comparables. De hecho, sabemos que los centros escolares, a la hora de asignar calificaciones, no valoran del mismo modo los logros de su alumnado, lo que provoca que una misma calificación en muchas ocasiones refleje un nivel de aprendizaje distinto. En el gráfico 1 se muestran las puntuaciones obtenidas en la competencia matemática por el alumnado de 4º de E. Primaria en la Evaluación de diagnóstico según su nota académica. Se

presentan tres datos: puntuación media del alumnado en cada una de las notas académicas y puntuación media del 10% de alumnado con mejor puntuación (percentil 90) y peores resultados (percentil 10) en cada una de las 10 calificaciones académicas.

Gráfico 1. Evaluación de diagnóstico 2017. 4º E. Primaria. Puntuación media y de los percentiles 10 y 90 del resultado en Competencia matemática en función de la calificación académica. Euskadi.



Como se puede observar, hay estudiantes que, según la competencia demostrada en la Evaluación de diagnóstico, no han obtenido una calificación académica equivalente: por ejemplo, algunos estudiantes de 4º de E. Primaria con un 3 de calificación de aula han sido capaces de mostrar una competencia matemática en la prueba externa suficiente para lograr 231 puntos, que estarían por encima de la puntuación media (230 puntos) de quienes en otro centro han obtenido nada menos que un 9 como calificación de aula.

Esto ocurre, entre otras razones, porque habitualmente el “nivel académico” del grupo en que está escolarizado un estudiante condiciona las calificaciones que obtiene en el aula. Por lo tanto, las calificaciones académicas de aula indican el nivel de un estudiante, de un grupo o de un centro escolar en un determinado contexto, pero son dudosamente comparables con las de otros centros. Esta preocupación por la falta de comparabilidad y fiabilidad de los exámenes y puntuaciones académicas es la que explica el surgimiento a gran escala de la evaluación externa a inicios del siglo XX en EEUU.

Hoy, la calidad de un proceso educativo se mide tomando como referencia procedimientos homologados, transparentes y comunes, previamente validados, y esto se lleva a cabo básicamente a través de procesos de evaluación externos. A una prueba externa se le pide que, al menos, sea fiable; es decir, que sea capaz de medir bien. Esto exige que haya correlación positiva

entre las calificaciones de aula, puestas por el profesorado, y las puntuaciones obtenidas en una prueba externa; es decir, a una más alta calificación de aula le corresponde habitualmente una puntuación más alta en la evaluación externa.

Por lo tanto, el sentido de las evaluaciones externas estandarizadas en educación es comparar de manera fiable, objetiva y con criterios éticos el nivel de desarrollo de los aprendizajes o de las competencias del alumnado de un determinado nivel e investigar, hasta donde sea posible, aquellas variables que parece que pueden tener influencia de manera más intensa en esos resultados. Una sociedad democrática tiene derecho a conocer la realidad de su sistema educativo y hacerlo además de manera transparente y rigurosa. Actuar a partir de intuiciones, prejuicios u opiniones parciales solo nos lleva a decisiones equivocadas o improcedentes. Como suele decir el responsable de PISA, A. Schleicher: “una opinión sin datos es simplemente una opinión”.

Esta es la razón que explica que, hoy en día, todos los grandes sistemas educativos a nivel mundial llevan a cabo procesos de evaluación externa, considerándola como un instrumento clave de innovación y cambio. Solo hace falta recordar que los países que en este momento participan en la evaluación internacional PISA, promovida por la OCDE, suponen el 85% de toda la riqueza económica mundial y este estudio se ha convertido incluso en una referencia sobre el futuro económico de un país¹ basado en el conocimiento y en la inteligencia.

Características y desarrollo de la evaluación externa en el País Vasco

En España llevamos casi 30 años en este tipo de procesos de evaluación, pero somos relativamente nuevos en este campo en comparación con otros países. Hasta 1990 no se crea el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (artículo 62 de la LOGSE. Casi todas las Comunidades Autónomas fueron creando sus organismos de evaluación, de todos ellos solo quedan cuatro (Cataluña, País Vasco, Baleares y Canarias).

La Comunidad Autónoma Vasca, en los años 80, llevó a cabo pequeños intentos para evaluar el nivel de euskara y castellano en los tres modelos lingüísticos que organizan la educación vasca, así como las variables que intervenían en su adquisición. Se llevó a cabo a través de la prueba EIFE, aplicada en tres ocasiones y publicada posteriormente bajo el nombre de GALBAHE (1986-1988). En general, los intentos tuvieron escasa continuidad.

A pesar de que en el primer artículo de la Ley de Escuela Pública Vasca, de 19 de febrero de 1993, se habla de que “la escuela pública vasca contará con servicios específicos de evaluación, investigación y de apoyo a la educación”, tuvieron que pasar ocho años para que en 2001 se creara el ISEI-IVEI (<https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/inicio>), la primera institución en nuestro sistema educativo con funciones específicas de evaluación e investigación de los niveles no universitarios.

Desde entonces, el ISEI-IVEI ha realizado más de 45 evaluaciones, ha evaluado a cerca de medio millón de estudiantes, ha elaborado más de 300.000 informes individuales para las familias y más de 6.000 informes de centros, además de multitud de informes ejecutivos e informes de análisis de variables. Así mismo, la comunidad vasca ha tomado parte en diversas evaluaciones internacionales (en siete ediciones de PISA desde 2003; dos veces en TIMSS y dos veces en PIRLS de la IEA) y en numerosas evaluaciones de carácter estatal en colaboración con el organismo de evaluación dependiente del Ministerio de Educación y con el resto de Comunidades Autónomas.

Así mismo, ha llevado a cabo un amplio número de estudios propios para medir, entre otros temas, el nivel B1 y B2 de euskara en centros de E. Primaria y ESO o la Evaluación de diagnóstico en 4º de E. Primaria y 2º de ESO durante ocho ediciones. Además, se ha ocupado de llevar a cabo múltiples investigaciones relacionadas con el modelo trilingüe, el maltrato entre iguales, las características de los centros eficaces, la igualdad de género, la situación del alumnado inmigrante.

Por lo tanto, disponemos de una ingente montaña de datos, resultados y análisis de multitud de variables y, además, los disponemos a lo largo del tiempo; es decir, no son datos puntuales, sino tendencias consistentes. Si no me equivoco, esta riqueza de datos no existe en ninguna otra comunidad autónoma y supone una enorme fortaleza.

Evolución y consecuencias educativas de los resultados en Euskadi a partir de PISA y de la Evaluación de diagnóstico

Como se ha señalado, Euskadi ha tomado parte con muestra propia en multitud de evaluaciones, de entre todas ellas, vamos a centrarnos en el análisis de los resultados obtenidos en las dos más importantes y significativas: la evaluación internacional PISA, aplicada al alumnado de 15 años, y la Evaluación de diagnóstico.

De ambas evaluaciones disponemos de datos acumulados a lo largo del tiempo: desde el 2003 hasta el 2018 en el caso de PISA, con resultados trienales, y desde 2009 hasta 2021 en la Evaluación de diagnóstico. Son dos evaluaciones que tienen muchas características en común, entre otras el medir competencias y no solo contenidos cognoscitivos y en el hecho de que su aplicación se desarrolla a través de aplicadores externos por lo que hay garantía de comparabilidad, ya que se dispone de ítems de anclaje en cada una de las ediciones. Aunque son dos pruebas distintas, tienen un mismo enfoque en la construcción de los ítems, en algunas de las competencias que se evalúan, en los criterios de aplicación y en muchos de los instrumentos de análisis de datos y presentación de resultados.

Pero también tienen dos diferencias importantes: PISA utiliza pruebas basadas en competencias básicas que debe alcanzar el alumnado con independencia de las peculiaridades curriculares que caracterizan a los sistemas educativos de los diferentes países, facilitando de

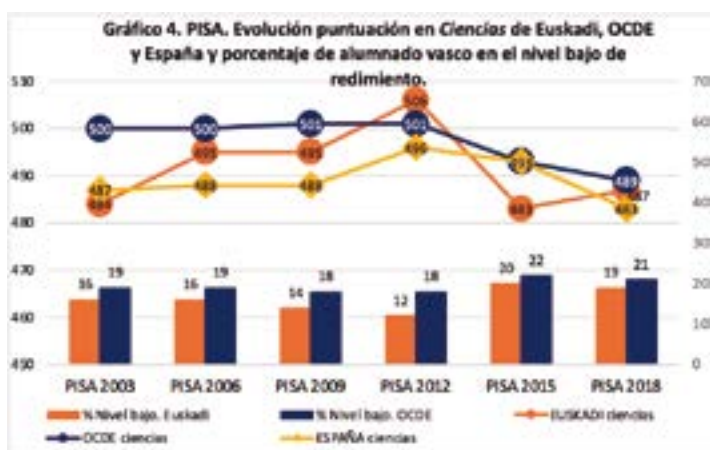
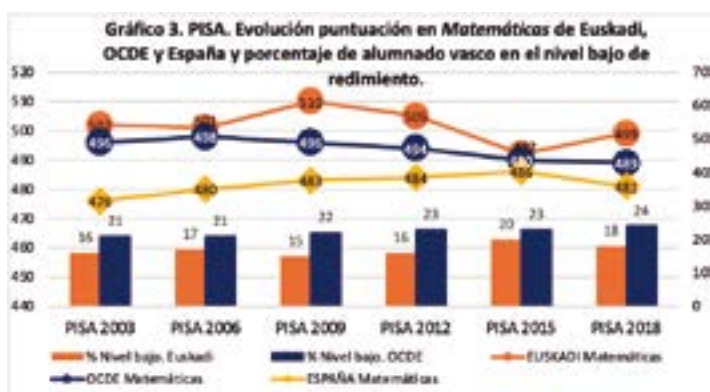
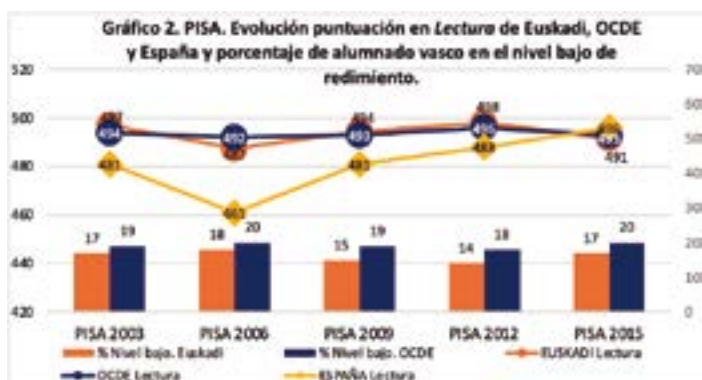
este modo la comparabilidad entre los resultados obtenidos; mientras que la Evaluación de diagnóstico tiene como referencia el currículo oficial de nuestra comunidad. La segunda diferencia tiene que ver con el hecho de que PISA es una evaluación que compara el rendimiento de 79 países en 2018, mientras que nuestra Evaluación de diagnóstico se compara consigo misma a lo largo del tiempo.

La evaluación internacional PISA (Programa para la evaluación internacional del alumnado) de la OCDE

Como ya se ha señalado, PISA es el más importante e influyente estudio internacional sobre el rendimiento del alumnado al final de su escolarización obligatoria (a los 15 años). En estos momentos influye de manera determinante en el debate educativo mundial y frecuentemente los gobiernos que se basan en sus datos para modificar su sistema educativo, aunque en bastantes ocasiones perviertan a su favor las orientaciones aportadas por la OCDE. Es una evaluación que no evalúa los contenidos curriculares (lo que se ha enseñado en el centro), sino los conocimientos y destrezas de los jóvenes para integrarse en la vida adulta y su capacidad para aplicar los aprendizajes en un mundo real. Hay que tener en cuenta que es una evaluación que, al no medir el currículo propio, puede ser contradictoria con lo realmente trabajado en los centros educativos, y en algunos aspectos claramente lo es.

Euskadi está, junto con Cataluña y Castilla y León, en el primer grupo de comunidades que empezaron a tomar parte en este estudio con muestra propia, a partir de la segunda edición desarrollada en 2003. Desde entonces hemos participado con una muestra ampliada, la más grande entre todas las comunidades (en 2018 participaron 127 centros y casi 4.000 estudiantes), para poder disponer de resultados desagregados por los seis estratos que organizan nuestro sistema: la combinación de los tres modelos lingüísticos y las dos redes educativas.

A continuación, se presentan en los gráficos 2, 3 y 4 la evolución de resultados en las tres competencias (lectura, matemática y científica). En ellos se recogen cinco datos: la puntuación media de Euskadi, España y la OCDE y el porcentaje de alumnado situado en el nivel bajo de rendimiento de Euskadi y media de la OCDE.



Ya que es imposible detenerse en el análisis pormenorizado de estos datos, se presentan las principales conclusiones sobre la situación de nuestro sistema educativo.

- La competencia lectora de nuestro alumnado se sitúa en la media internacional de la OCDE y se aprecia una gran estabilidad. En competencia matemática nuestros estudiantes muestran una alta capacidad, situándose en varias ediciones por encima de la media internacional, aunque en las dos últimas mediciones se percibe un empeoramiento en el rendimiento. Finalmente, el rendimiento en competencia científica es el que se muestra más deficitario, situándonos en la mayor parte de las ediciones por debajo de la media de la OCDE (en 2015, incluso de la media de España) y es la competencia más inestable. Por lo tanto, vamos bien en matemáticas, hay que prestar atención a la lectura y especialmente hay que estar pendiente de la competencia científica.
- En relación con los niveles de rendimiento, en las tres competencias tenemos menor porcentaje de estudiantes en el nivel bajo de rendimiento que la media de la OCDE, aunque es un dato que va empeorando en las últimas ediciones, tanto en nuestro caso como en la OCDE. Pero el dato más llamativo es que nuestro sistema muestra un grave problema de excelencia, ya que no es capaz de ampliar el porcentaje de alumnado con alto rendimiento: en ciencias y lectura es casi la mitad de la media internacional y en matemáticas es casi un tercio más bajo que la media de la OCDE.
- Si nos comparamos con los datos internacionales, nuestro sistema es equitativo (la diferencia entre los estudiantes más favorecidos y los más vulnerables es de las más bajas) y nuestros resultados están en el punto esperable según nuestro nivel socioeconómico, pero si nos comparamos con el resto de Comunidades Autónomas nuestra puntuación está bastante por debajo de lo que sería esperable.
- En general, las diferencias de resultados entre la red pública y la privada son atribuibles básicamente a las diferencias socioeconómicas de su alumnado y no a otras diferencias de carácter educativo. Así mismo, la varianza en las puntuaciones debida al centro de Euskadi es mucho menor que la que se observa a nivel internacional.
- Los análisis realizados por distintos organismos nos indican que, de acuerdo a nuestros factores demográficos y educativos, nuestros resultados están bastante por debajo de lo que sería esperable, por lo que tenemos un gran nivel de mejora posible, porque además los datos indican de manera reiterada que nuestro sistema muestra grandes problemas de eficiencia en el uso de los recursos.

La evaluación de diagnóstico a mitad de las etapas obligatorias en Euskadi

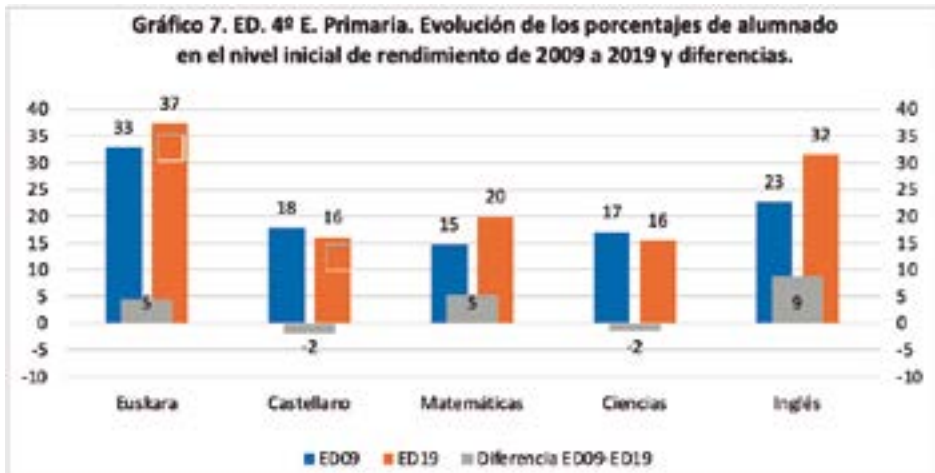
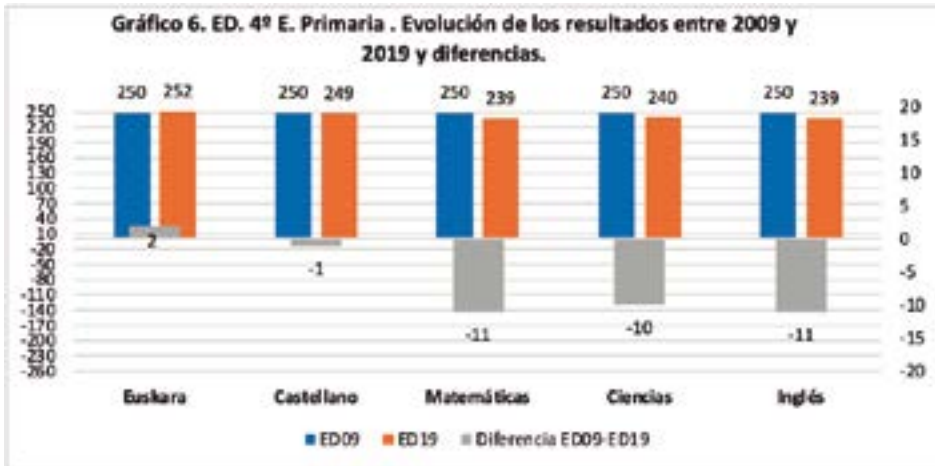
En 2006, como consecuencia del desarrollo de la LOE, se pusieron en marcha las evaluaciones de diagnóstico a mitad de las dos etapas obligatorias que componen la educación bá-

sica. Aunque hubo algunas comunidades (caso de Cataluña y Andalucía) que iniciaron pronto su implementación, la mayoría de las comunidades, entre ellas el País Vasco, comenzaron su desarrollo en el curso 2008-09. En síntesis, podríamos hablar de tres modelos de evaluación diagnóstica censal:

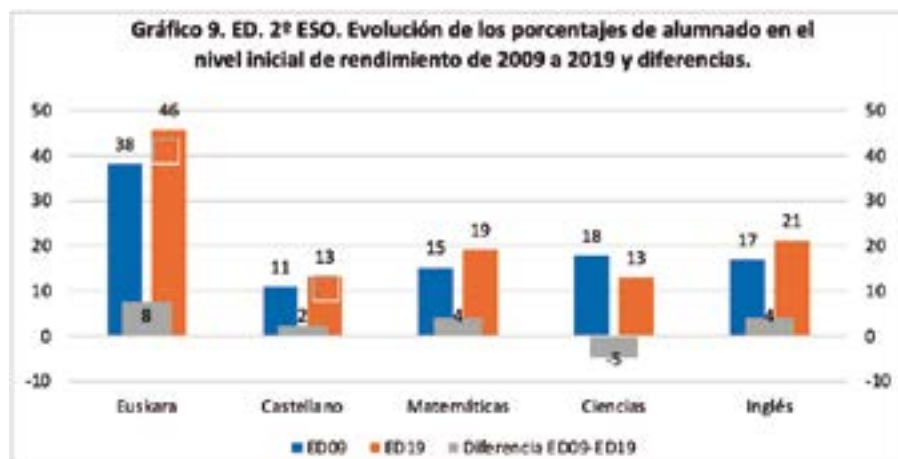
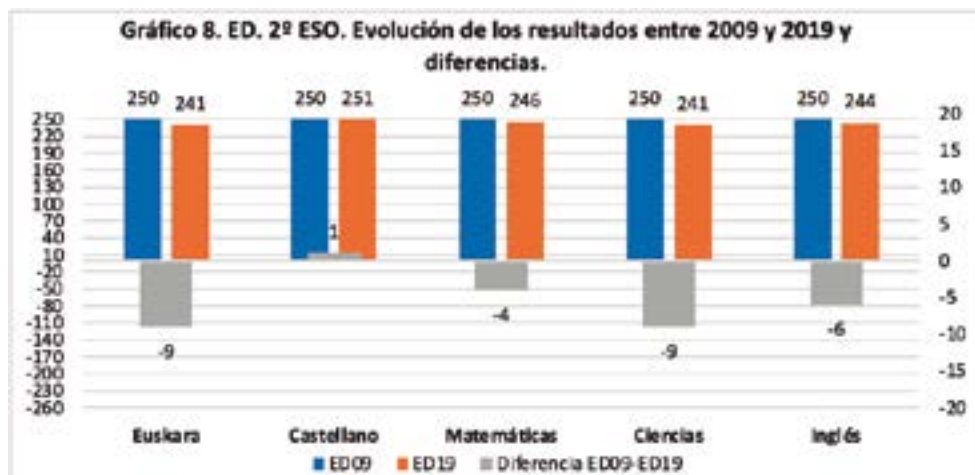
- a. La mayoría optaron por un modelo en el que los propios centros aplican y corrigen las pruebas enviadas por la Administración. Se trata de un modelo interesante porque hace al centro protagonista y puede ayudar a crear fácilmente una cultura de la evaluación, pero tiene dos problemas muy importantes: quema en cada edición las pruebas, lo que en sentido estricto dificulta establecer comparaciones longitudinales, y crea desconfianza sobre si todos los centros han cumplido estrictamente los estándares y se ha respetado la confidencialidad de las pruebas.
- b. Un modelo intermedio fue el desarrollado por Cataluña y La Rioja donde tanto la aplicación como la corrección la realiza profesorado de otros centros. Es un modelo que sigue teniendo el señalado problema de comparabilidad, ya que las pruebas no se pueden volver a utilizar.
- c. Solo Euskadi optó por un modelo similar al seguido en PISA: utilizar personal expresamente contratado para la aplicación y corrección de las pruebas. Es un modelo que garantiza la fiabilidad y comparabilidad de los resultados, aunque puede ser sentido por los centros como un proceso excesivamente intrusista.

Esta evaluación se ha convertido en un elemento estratégico de nuestro sistema, aceptado mayoritariamente por los centros y las familias, avalado por el Consejo Escolar de Euskadi e incluso confirmado por el propio Parlamento Vasco, que en junio de 2015 instó al Departamento a “continuar realizando estas evaluaciones manteniendo el modelo de evaluación instaurado desde 2009 y mejorando el recorrido realizado”. Hay que recordar que esta evaluación se ha mantenido a pesar de que durante este tiempo han dirigido la educación vasca tres partidos políticos muy distintos (EA, PSE y PNV).

En los gráficos 5 y 7, se presenta la evolución desde 2009 a 2019 de las puntuaciones medias en 5 competencias, así como las diferencias entre ambas ediciones del alumnado de 4º de E. Primaria y 2 de ESO. En los gráficos 6 y 8, también para ambas etapas y mismo periodo, se reflejan los porcentajes de alumnado en el nivel inicial de rendimiento de las cinco competencias y las diferencias.



En el Informe 2019 no se aportan los porcentajes en euskara y castellano, los que aparecen en el gráfico corresponden a 2017.



En el Informe 2019 no se aportan los porcentajes en euskara y castellano, los que aparecen en el gráfico corresponden a 2017.

Como en el caso de la evaluación PISA, también se presentan a continuación algunas conclusiones sobre la situación de nuestro sistema a partir de los informes de estudio.

- El sistema educativo vasco ha empeorado en este periodo. Se aprecia una bajada generalizada de puntuaciones en prácticamente todas las competencias evaluadas y en ambas etapas, solo euskara en E. Primaria y castellano en ESO no han caído en los resultados, aunque tampoco se aprecia ninguna mejora, ya que se sitúan casi en la misma puntuación de 2009. Son llamativos los malos datos de matemáticas en E. Primaria, con 11 puntos menos, de euskara en ESO y de ciencias e inglés en ambas etapas.
- El porcentaje de alumnado que no es capaz de superar el nivel inicial de rendimiento ha crecido en prácticamente todas las competencias. Especialmente llamativo es el caso de euskara que, con datos de 2017, llegaba al 46% en ESO y al 37% en E. Primaria, y la situación del inglés en E. Primaria, donde cerca de un tercio de todo el alumnado no supera el nivel bajo.
- Como señalábamos en PISA, también esta evaluación se confirma que la mayor parte de las diferencias en los resultados entre escuelas públicas y privadas se debe al nivel socioeconómico y cultural de las familias de su alumnado.
- Aunque el nivel socioeconómico es una de las variables con mayor capacidad explicativa del rendimiento, no lo explica todo y su influencia es limitada y no automática, ya que el valor añadido de la acción educativa del centro palía o reduce en muchos casos sus efectos negativos.
- En la mayoría de las competencias y en ambas etapas, las chicas muestran un rendimiento más equilibrado y estable que los chicos: hay menos chicas en los niveles bajos de rendimiento y más en los avanzados y esto ocurre tanto en ámbitos lingüísticos como no lingüísticos.
- Ninguna de las dos redes logra compensar suficientemente la diferencia de origen y el impacto de las diferencias socioeconómicas, de forma que el porcentaje de alumnado repetidor es mucho más alto entre el alumnado en desventaja.
- El alumnado vascófono familiar obtiene en todas las competencias mejores resultados que el no vascófono familiar, pero en las últimas ediciones se aprecia que el vascófono ha empeorado su rendimiento de forma intensa en E. Primaria.
- Los resultados del alumnado inmigrantes, mayoritariamente en situación de desventaja socioeconómica, tiene peores resultados que el nativo, aunque se aprecia una suave reducción en las diferencias.

Aprendizajes y propuestas para la evaluación externa vasca

Como hemos venido señalando, nuestro sistema educativo lleva ya varias décadas de experiencia en procesos de evaluación externa, disponemos de un potente y experimentado sistema de evaluación y, con mayor o menor eficacia, ha logrado trasladar al sistema y a la sociedad

vasca datos claves, incluso a veces rompedores, sobre la situación de nuestra educación, ha provocado debates de interés y puesto en marcha proceso de diseminación de información sugerentes. Pero estamos en un momento en que es imprescindible pararnos a pensar qué hemos aprendido de la experiencia acumulada, qué errores no debemos volver a cometer y reflexionar sobre algunos cambios necesarios para que la evaluación externa revise sus objetivos, reformule sus funciones y, en definitiva, encuentre el sitio que realmente le corresponde en el sistema

Algunos aprendizajes y aspectos a tener en cuenta

He dedicado alrededor de veinte años a la evaluación externa como miembro y, durante un periodo, como director del ISEI-IVEI. De esta interesante, compleja y, en ocasiones, retardadora experiencia he aprendido algunas cosas:

- a. Este tipo de evaluación tiene una gran capacidad de descripción, pero una muy limitada capacidad de explicación. Los dispositivos técnicos, estadísticos e informáticos vinculados a estos procesos son cada vez más potentes y fiables para aportar de manera consistente información al sistema educativo, para establecer correlaciones entre resultados y variables, pero en la mayoría de las ocasiones no es capaz de encontrar explicaciones técnicamente indubitables para explicar el cambio en los resultados o la mejora o empeoramiento de determinadas variables. Por lo tanto, es imprescindible dar a este instrumento el lugar que le corresponde y no pedirle, al menos por el momento, más de lo que puede dar.
- b. Hay que cuidar mucho que la evaluación externa no condicione en exceso la evolución del sistema educativo, que se convierta en un distractor del sistema al tomar decisiones a partir de datos inconsistentes y puntuales, que provoque la uniformización del currículo y de los procesos educativos o incluso elimine pedagogías alternativas al sentirse los centros forzados por la obtención de un buen resultado en una evaluación.
- c. Los rankings puedan dar una cierta apariencia de precisión y objetividad, pero habitualmente son injustos al comparar realidades a partir de muy pocos datos, en muchos casos un único indicador, sin tener en cuenta que las escuelas son cambiantes y el hecho educativo es mucho más complejo que una cifra.
- d. La evaluación por sí misma no es una garantía de mejora. Pesar muchas veces algo no ayuda a mejorarlo, sino solo a disponer de más datos, a veces iguales que los anteriores. Si la evaluación no se desarrolla a través de un potente plan de mejora, la evaluación se convierte en un dato sin demasiado interés. Desde que empezamos a aportar datos a los centros y al sistema ha habido intentos serios de desarrollar procesos de reflexión y mejora en el sistema y en los centros, pero han tenido escasa continuidad y, a veces, poca seriedad y ambición en sus objetivos. Este proceso exige una verdadera y consistente coordinación entre todos los servicios del Departamento.
- e. La evaluación externa no puede ni debe competir con la evaluación académica de los centros, ya hemos explicado que son dos realidades distintas que no son directamente

comparables. En esta hipotética guerra siempre sale perdiendo la evaluación externa por su carácter puntual y por carecer de muchos datos contextuales.

- f. La administración, los centros docentes y, por supuesto la sociedad, tienen una muy limitada capacidad para asumir datos y reaccionar a partir de ellos. Con frecuencia se han aportado demasiadas informaciones y resultados que han confundido e incluso, a veces, estas informaciones han sido contradictorias y difícilmente explicables. Hay que optar por la profundidad y calidad de los datos más que por la cantidad que generalmente genera superficialidad.
- g. Finalmente, hay que ser conscientes y hacer conscientes a los centros de que este tipo de evaluación, siendo interesante y necesaria, es muy limitada para medir el conjunto de las competencias básicas y que es imprescindible promover procesos de evaluación formativa en los centros, coherentes con la evaluación, que amplíen los aspectos que en estos momentos no somos capaces de evaluar con una prueba estandarizada.

Algunas propuestas de mejora

Es preciso trabajar por encontrar un modelo de evaluación externa del sistema más estable, menos sujeto al albur de los cambios políticos y que responda a objetivos claros y consensuados, coherente con los procesos de evaluación en vigor en nuestro entorno y con las mayores garantías de fiabilidad y calidad técnica. Para ello, sugiero algunas ideas:

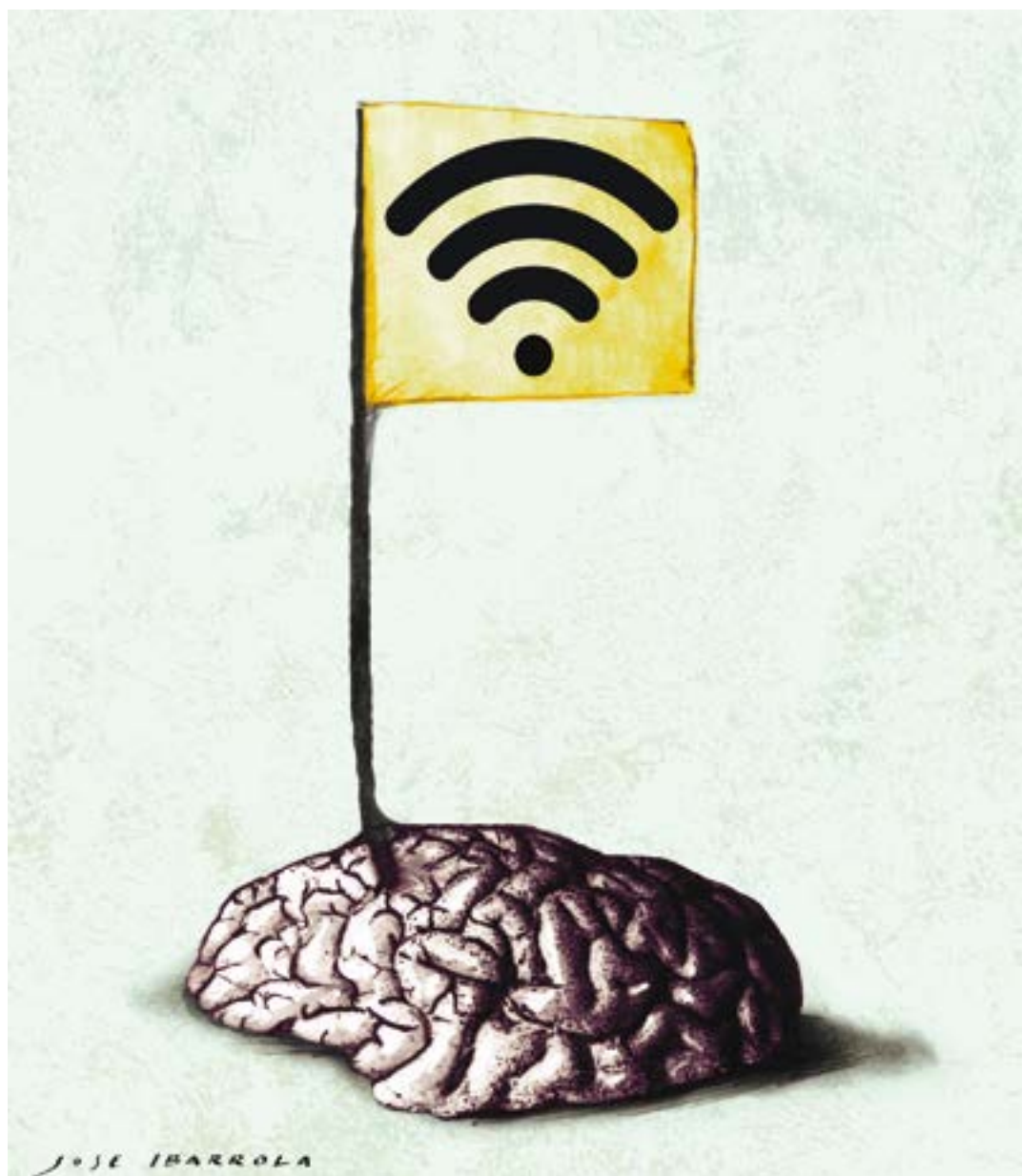
- a. Cada vez es más imprescindible priorizar lo que evaluamos, definir con claridad el objetivo y sentido de cada proyecto y valorar qué nos aporta para el conocimiento y la mejora del sistema educativo. Evaluamos demasiado, disponer de demasiados datos repetidos o que nos aportan poco, no sirve para nada. Hay que seleccionar unas pocas evaluaciones, pero de alta calidad, que den continuidad en sus resultados y estén situadas en momentos claves para que sean útiles para los centros. En este sentido, tenemos dos evaluaciones incontestables por ser complementarias, aportarnos tendencias y estar avaladas por la comunidad educativa: el estudio PISA y la Evaluación de diagnóstico a mitad de etapa.
- b. Es clave que estos procesos ganen en utilidad para los centros escolares, reforzando y mejorando la calidad de la información que se les transmite, haciendo esfuerzos por incorporar sus intereses y necesidades, algo hoy posible a través de instrumentos informáticos, promoviendo mayor colaboración e implicación en el proceso, aportando formación sobre la evaluación académica de carácter competencial, de forma que se refuerce la cultura de evaluación en todos los ámbitos.
- c. Fortalecer técnica y organizativamente el servicio de evaluación de sistema es una garantía de que gane en calidad, fiabilidad y consistencia. Este organismo debe contar con personas capacitadas, estables, con posibilidades de formación permanente y una mayor autonomía en su trabajo. En este sentido, sería conveniente pensar en una institución menos dependiente de la Administración, más autónoma, lo que le daría mayor credibilidad. Lo positivo es que ya disponemos de modelos internacionales.

- d. Es imprescindible y urgente reforzar el campo de los indicadores educativos, bastante abandonado desde hace tiempo y escasamente fértil en su oferta actual. Los sistemas educativos actuales se rigen a partir de información fiable y actualizada y lo que hoy está disponible en nuestro sistema no responde a las necesidades.
- e. Sin investigación, la evaluación queda en parte inutilizada. Como ya se ha señalado, nuestro sistema dispone de una montaña de información y datos, pero desconocemos por qué ocurren las cosas, carecemos de explicaciones, ignoramos lo que pasa en los centros y en las aulas o con qué procesos didácticos obtienen los centros vascos buenos resultados. Junto a la investigación, es imprescindible trasladar a los centros y al profesorado todas aquellas evidencias científicas, cada vez más accesibles, fruto de la investigación internacional.
- f. Buscar, por encima de todo, la claridad y la justicia. Es clara la necesidad de establecer implicaciones y consecuencias, responsabilizando a las comunidades educativas, pero siendo conscientes de que ni todos parten de la misma situación ni todos tienen las mismas oportunidades. Exigir responsabilidades supone creer en los centros y en su capacidad de mejora y dotarlos de los procesos, tiempos, recursos, apoyos e instrumentos para llevarlas a cabo, evitando actuar como un demiurgo administrativo que aplica soluciones universales que normalmente terminan fracasando.

Para finalizar, en la primera parte de este artículo se planteaba una pregunta sobre si tenía sentido lo que ocurrió en Euskadi a partir de PISA 2015 y la respuesta es no. La evaluación externa tiene una enorme influencia en la política educativa por su gran impacto mediático, porque permite comparaciones inmediatas y, a menudo, poco reflexivas de los resultados y porque es de fácil comprensión para la opinión pública, al fin y al cabo, es como seguir la Liga de fútbol. Sin embargo, el hecho educativo es sumamente complejo y cambiante, está trufado de inseguridades e intentos, está muchas veces demasiado atento a las modas y no a los principios o al conocimiento científico en este campo. Como en su momento señaló el Consejo Escolar de Euskadi, hay que pedir cautela ante el peso excesivo de este tipo de evaluaciones y la obsesión finalista por aparecer bien situados en este ranking sin atender a otros criterios como la igualdad de oportunidades, el fomento de los valores multiculturales, creatividad, pensamiento crítico o la solidaridad. No se puede tasar la calidad de un sistema educativo o de un centro en un dato, convirtiéndolo en la única referencia de la situación de nuestro alumnado.

NOTAS

¹ El Informe de la OCDE *The High Cost of Low Educational Performance - The Long-Run Economic Impact of Improving PISA Outcomes* (<https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>) muestra que es la calidad de los resultados del aprendizaje, no la duración de la escolaridad, lo que marca la diferencia entre países y hace una proyección de lo que podría pasar con los países con mejores o peores resultados en PISA, en relación con la inversión económica y ganancia para el capital humano. Según las conclusiones, un objetivo modesto de que todos los países de la OCDE aumenten sus puntajes promedio de PISA en 25 puntos durante los próximos 20 años aumentaría el PIB de la OCDE en USD 115 billones durante la vida de la generación nacida en 2010. En el caso de España, ese aumento de puntuación supondría un crecimiento del PIB de 4,1 billones en USD.



LANGUAGE AND INCLUSION: TRANSFORMING THE CHALLENGE OF LINGUISTIC DIVERSITY INTO EDUCATIONAL OPPORTUNITIES

LENGUAS E INCLUSIÓN: CÓMO TRANSFORMAR EL RETO DE LA DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

JIM CUMMINS

TRADUCCIÓN ALLAN J. OWEN & LUI GARCÍA GURRUTXAGA

Introduction

Linguistic diversity in schools is increasingly the norm in countries around the world. Ongoing voluntary immigration resulting from the economic needs of wealthy countries, and involuntary migration by refugees and asylum seekers resulting from global conflicts, environmental degradation, and natural disasters, have transformed school systems in Europe, North America, and other regions of the world into multilingual and multicultural ecosystems where languages, identities, and cultures struggle for space and recognition in a competitive social sphere. This competition for space and recognition is playing itself out in homes, schools, workplaces, and across generations, buffeted by conflicting discourses of economic need and xenophobia.

In the Basque Autonomous Community (BAC), the linguistic ecosystem in schools is

Introducción

La diversidad lingüística en las escuelas se está convirtiendo en la norma de los países en todo el mundo. La inmigración voluntaria en curso, como resultado de las necesidades económicas de los países ricos, y la migración involuntaria por parte de refugiados y solicitantes de asilo, como resultado de los conflictos globales, la degradación medioambiental y los desastres naturales, han transformado los sistemas educativos en Europa, América del Norte y otras regiones del mundo en ecosistemas multilingües y multiculturales en los que las lenguas, identidades y culturas compiten por lograr un espacio y un reconocimiento en el ámbito social. Esta competencia por un espacio y un reconocimiento tiene lugar en los hogares, escuelas, lugares de trabajo y, a través de las generaciones, esta competencia es acuciada por los discursos conflictivos acerca de las necesidades económicas y de la xenofobia.

complicated by the fact that the Basque language (Euskara) and Spanish compete for advantage across a range of social domains (home, school, workplace, social media, everyday interactions, etc.). Although a large majority of schools now teach predominantly through the medium of Basque, Spanish remains the preferred language for many pupils in their homes and in peer interactions. The competition for space within the school curriculum is intensified by the inclusion of English as a mandatory subject starting in the primary grades. In some schools, the teaching of English occupies additional instructional time as a result of the implementation of a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach where English is used as a medium of instruction to teach other curricular subjects (e.g., science) (Cenoz & Santos, 2020).

Researchers in the BAC (e.g., Cenoz & Gorter, 2013, 2021; Cenoz & Santos, 2020) and elsewhere (e.g., O'Duibhir & Cummins, 2012) have argued for an integrated approach to language education as a way of reducing the isolation of each language from others in the school curriculum and in the pupils' linguistic repertoire. Language teaching can be made more efficient when the languages pupils know and are learning are brought into productive contact with each other. This approach, which Cenoz and Gorter (2013) label *Focus on Multilingualism*, promotes language awareness and crosslinguistic facilitation by making the boundaries between languages softer and more fluid. Drawing on the Council of Europe's (2001,

En la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), el ecosistema lingüístico en las escuelas se complica por el hecho de que la lengua vasca (euskara) y el castellano compiten por lograr una posición ventajosa en toda una serie de ámbitos sociales (el hogar, escuela, lugar de trabajo, redes sociales, interacciones cotidianas, etc.). Aunque la lengua de instrucción en la gran mayoría de las escuelas ya es el euskara, el castellano sigue siendo la lengua preferida por muchos alumnos en sus casas y en sus interacciones entre iguales. Esta situación de "competencia" por un espacio dentro del currículum escolar se hace más compleja por la inclusión del inglés como materia obligatoria a partir de los primeros cursos. En algunas escuelas, la enseñanza del inglés ocupa horas de clase adicionales como resultado de la introducción de un enfoque CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas) en el que se usa el inglés como lengua vehicular de instrucción para la enseñanza de otras materias curriculares, por ejemplo, las ciencias (Cenoz & Santos, 2020).

Los investigadores en la CAV (Cenoz y Gorter, 2013, 2021; Cenoz y Santos, 2020 y en otros lugares, por ejemplo, O'Duibhir y Cummins, 2012) han abogado a favor de un enfoque integrado de la enseñanza de las lenguas como medio de reducir el aislamiento de cada lengua respecto de las otras en el currículum escolar y en el repertorio lingüístico de los alumnos. Se pueden enseñar las diferentes lenguas de una manera más eficaz, si las lenguas que los alumnos conocen y están aprendiendo entran en contacto entre sí de una manera productiva. Este enfoque, que ha sido etiquetado como *Focus on Multilingualism* por Cenoz y Gorter (2013) fomenta la con-

2007) concept of *plurilingualism*, Cenoz and Gorter articulate the benefits of an integrated approach as follows:

It shows that learners use their plurilingual resources across languages, and this opens possibilities to learn languages in a more efficient way because some language competences are general and can be taught in one language while being reinforced and transferred to other languages (2013, p. 596).

Cenoz and Santos (2020) have demonstrated the feasibility of bringing English, Spanish, and Basque into productive contact by means of pedagogical translanguaging. This concept incorporates the notion of teaching for crosslinguistic transfer and has been defined as *instruction designed to enable students to use their entire multilingual repertoire in carrying out academic tasks and activities* (Cummins, 2021, in press). According to Cenoz and Santos pedagogical translanguaging softens boundaries between languages and is planned by the teacher as a means of enabling learners to utilize their entire linguistic repertoire as they expand their multilingual and multiliteracy skills.

However, the complexity of the linguistic ecology in the BAC raises questions about the limits of pedagogical translanguaging. As in many other regions and countries, linguistic diversity in the BAC has increased significantly in recent years as a result of immigration. Thus, when we talk about respecting and engaging pupils' entire linguistic repertoire in the learning process, as

ciencia lingüística y facilita la transferencia interlingüística al suavizar las fronteras entre las lenguas y hacerlas más fluidas. Basándose en el concepto de plurilingüismo planteado por el Consejo de Europa (2001, 2007), Cenoz y Gorter exponen las ventajas de un enfoque integrado de la siguiente manera:

Demuestra que los alumnos hacen uso de sus recursos plurilingües de una manera transversal entre las lenguas, lo que abre la posibilidad de aprender lenguas de una manera más eficaz, ya que ciertas competencias lingüísticas son universales y se pueden enseñar en una lengua, mientras que se refuerzan y se transfieren a las otras lenguas (2013, p. 596).

Cenoz y Santos (2020) han demostrado que es factible hacer que el inglés, el castellano y el euskara entren en contacto de una manera productiva por medio del translingüismo pedagógico (*pedagogical translanguaging*). Este concepto engloba la noción de enseñar para facilitar la transferencia interlingüística y se ha definido como "la instrucción concebida para permitir que los alumnos hagan uso de todo su repertorio plurilingüe para realizar las tareas y actividades académicas" (Cummins, 2021, en prensa). Según Cenoz y Santos, el translingüismo pedagógico suaviza las fronteras entre las lenguas y es planificado por el profesorado como medio para fomentar que los alumnos usen todo su repertorio lingüístico y a su vez van extendiendo sus habilidades plurilingües y de alfabetización múltiple (*pluriliteracies*).

Sin embargo, la complejidad de la ecología lingüística en la CAV plantea interrogantes acerca de los límites del translingüismo pedagógico. Como en el caso de muchas otras regiones y países, la diversidad lingüística en la CAV ha aumentado de modo significativo en

recommended by the Council of Europe's (2001, 2007) elaboration of plurilingualism, we need logically to include immigrant pupils' home languages in the discussion of school-based language policies. To what extent is it feasible to include the multitude of additional languages that immigrant pupils bring to school in notions of pedagogical translanguaging? Can we expect similar instructional efficiencies with respect to learning the languages taught in school, and encouraging continued development of pupils' home languages, when we attempt to include their plurilingual repertoires in our pedagogical planning? Do we have concrete examples of how educators have succeeded in this endeavour?

The answer to this last question is that we have a rapidly increasing body of research and documentation of classroom instruction that highlights the feasibility and academic benefits of building on the linguistic and cultural knowledge that immigrant-background pupils bring to school. This knowledge base has been described in multiple publications over the past 20 years (e.g., Carbonara & Scibetta, 2020a, 2020b; Cummins, 2021; Cummins & Early, 2011; García & Kleyn, 2016; Little & Kirwin, 2019; Mary, Kruger, & Young, 2021; Prasad, 2016; Velasco & Fialais, 2016). Researchers and educators have also collaborated to develop creative and engaging instructional resources to facilitate implementation of pedagogical translanguaging in educational contexts characterized by linguistic diversity (e.g., Celic & Selt-

los últimos años debido a la inmigración. Por lo tanto, cuando hablamos de respetar e involucrar en la enseñanza todo el repertorio lingüístico de los alumnos en el proceso educativo, tal como ha sido recomendado por el planteamiento del plurilingüismo elaborado por el Consejo de Europa (2001, 2007), lógicamente tenemos que incluir las lenguas nativas de los alumnos inmigrantes en la discusión sobre las políticas lingüísticas escolares. ¿Hasta qué punto es factible incluir la multitud de lenguas adicionales que los alumnos inmigrantes traen a la escuela usando la práctica didáctica del translanguingüismo pedagógico? ¿Podemos contar con un rendimiento similar por lo que se refiere al aprendizaje de las lenguas impartidas en la escuela, y al fomento del desarrollo continuado de las lenguas nativas de los alumnos, cuando intentamos incluir sus repertorios plurilingües en nuestros planes pedagógicos? ¿Tenemos ejemplos concretos de cómo los educadores han podido tener éxito en esta iniciativa?

La respuesta a esta última pregunta es que tenemos un conjunto de investigación y documentación que está aumentando rápidamente acerca de este tipo de prácticas en el aula, documentación que pone de relieve la factibilidad y los beneficios académicos al aprovechar los conocimientos lingüísticos y culturales que los alumnos de origen inmigrante traen a la escuela. Este base de conocimientos ha sido descrito en numerosas publicaciones durante los 20 últimos años (p.e., Carbonara & Scibetta, 2020a, 2020b; Cummins, 2021; Cummins & Early, 2011; García & Kleyn, 2016; Little & Kirwin, 2019; Mary, Kruger, & Young, 2021; Prasad, 2016; Velasco & Fialais, 2016). Los investigadores y educadores han colaborado también en el desarrollo de recursos instruccionales creativos y atractivos

zer, 2013; Galante et al., 2022; Le Pichon & Kambel, 2022; Lory & Valois, 2021). A wide range of instructional resources related to pedagogical translanguaging is also available through The European Centre for Modern Languages (ECML) (<https://www.ecml.at/>).

In this paper, I describe in some detail initiatives that were undertaken in one highly diverse primary school in the Irish context in order to illustrate the feasibility of a plurilingual approach that includes all languages, and the outcomes that can be achieved by whole-school language planning. Because every educational context is unique to a greater or lesser extent, it is not possible to transfer instructional resources or language teaching initiatives directly from one context to another. However, the ideas that have been implemented and the experiences of educators and learners in inspirational projects can act as a catalyst for the generation of similar initiatives in other contexts. The experience of pedagogical translanguaging initiatives in recent years demonstrates clearly that it is possible to build on the funds of knowledge that immigrant-background pupils bring to school, and to promote language awareness and productive contact across languages even when teachers do not speak most of the home languages of their pupils.

The linguistic ecology of Scoil Bhríde, a primary school located in the western suburbs of Dublin, Ireland, is similar in several respects to the situation in many schools in the BAC. Three languages are being tau-

para facilitar la implementación del translingüismo pedagógico en contextos educativos caracterizados por la diversidad lingüística (por ejemplo, Celic & Seltzer, 2013; Galante et al., 2022; Le Pichon & Kambel, 2022; Lory & Valois, 2021). Una amplia gama de recursos instruccionales relacionados con el translingüismo pedagógico está también disponible a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECML) (<https://www.ecml.at/>).

En este documento, describo en cierto detalle las iniciativas que se desarrollaron en una escuela primaria muy diversa, en el contexto irlandés, para ilustrar la factibilidad de un enfoque plurilingüe que incluye todas las lenguas y los resultados que se pueden conseguir a través de la planificación lingüística en toda la escuela. Puesto que cada contexto educativo es único, en mayor o menor medida, no se pueden traspasar recursos instruccionales o iniciativas en la enseñanza de las lenguas directamente de un contexto a otro. Sin embargo, las ideas que han sido implementadas y las experiencias que los educadores y alumnado han tenido en estos proyectos inspiradores pueden servir de catalizador para generar iniciativas similares en otros contextos. La experiencia con las iniciativas del translingüismo pedagógico en los últimos años demuestra claramente que sí es posible aprovechar los bases de conocimientos que los alumnos de origen inmigrante traen a la escuela, y fomentar la conciencia lingüística y el contacto productivo entre lenguas incluso cuando los profesores no hablan la mayoría de las lenguas nativas de sus alumnos.

La ecología lingüística de Scoil Bhríde, una escuela primaria que se encuentra en el oeste de Dublín, Irlanda, es similar en varios aspectos a la situación que existe en muchas

ght in the school system (English, Irish, and French) and a large proportion of pupils in the school come from immigrant backgrounds. The following description of the school's instructional practice draws primarily on the detailed accounts written by Little and Kirwin (2018, 2019), including their 2019 book entitled *Engaging with Linguistic Diversity: A Study of Educational Inclusion in an Irish Primary School*, together with principal Déirdre Kirwin's (2020) article entitled *Converting Plurilingual Skills into Educational Capital*.

Linguistic Diversity as an Educational Resource: The Experience of Scoil Bhríde (Cailíní)

In the school year 2014-15, Scoil Bhríde (Cailíní) (St. Bridget's School for Girls) had more than 300 pupils, almost 80 percent of whom spoke a language other than English at home. In total, 51 home languages were spoken by the pupils. Over a period of 20 years (1994-2015), the school principal, Déirdre Kirwin, worked with school staff, and in collaboration with Trinity College Dublin professor David Little, to implement translanguaging pedagogies designed to connect with pupils' lives and affirm their plurilingual identities. Kirwin (2020) describes the gradual evolution of the school's language policy as follows:

Ongoing consultation among staff, the Board of Management, parents, and pupils led to two overarching goals: (i) to ensure that *all* pupils in the school gain full access

escuelas en la CAV. Tres lenguas se están enseñando en el sistema escolar (inglés, irlandés, y francés) y un gran número de alumnas en la escuela son de origen inmigrante. La descripción siguiente de la practica instruccional de la escuela se basa principalmente en las descripciones detalladas escritas por Little y Kirwin (2018, 2019), incluidas en su libro del año 2019 titulado *Abordando la Diversidad Lingüística: Un estudio de la Inclusión Educativa en una escuela primaria irlandesa*, junto con el artículo de la directora, Déirdre Kirwin, (2020) titulado *Convirtiendo las Habilidades Plurilingües en Capital Educativo*.

La Diversidad Lingüística como Recurso Educativo: La Experiencia de Scoil Bhríde (Cailíní)

En el curso 2014-15, Scoil Bhríde (Cailíní) (St. Bridget's School for Girls) tenía más de 300 alumnas, casi el 80% de las cuales hablaban una lengua distinta del inglés en casa. En total, el alumnado hablaba 51 lenguas en sus casas. Durante un periodo de 20 años (1994-2015), la directora de la escuela, Déirdre Kirwin, trabajó con el personal de la escuela, y en colaboración con el profesor de Trinity College Dublin, David Little, para implementar pedagogías de translingüismo enfocadas en conectar con las vidas del alumnado y en afirmar sus identidades plurilingües. Kirwin (2020) describe la evolución paulatina de la política lingüística de la escuela de la siguiente manera:

Las consultas continuas entre el profesorado, la Junta Directiva, los padres y los alumnos resultaron en dos objetivos generales: (i) asegurar que *todo el alumnado* en la escuela acceda plenamente a la enseñanza,

to education, which means helping them to become proficient in the language of schooling and (ii) to exploit linguistic diversity for the benefit of *all* pupils by implementing an integrated approach to language education that embraces the language of schooling, English, languages of the curriculum (Irish and French), and home languages (p. 37) (emphasis original).

These goals were elaborated in the form of the following five pedagogical principles that guided the evolution of instructional practice. These principles were explicitly grounded in a philosophy of respect for human rights.

An inclusive ethos

Kirwin (2020, p. 38) points out that “learners build on what they already know and they need an educational milieu that provides a forum for them to demonstrate that knowledge”. Educational policies that restrict or prohibit learners from using their home languages within the school, still common in many educational contexts (e.g., Pulinx et al., 2016), do not allow learners to demonstrate their knowledge, and thus are incompatible with an inclusive ethos. Little and Kirwin express this same point: “effective schooling depends on being open to the experience and knowledge pupils bring with them” (2018, p. 317). Kirwin (2020) clearly expresses the affirmation of pupils’ identities brought about by the inclusive ethos that was infused into all the interactions that took place within the school:

When children arrive in primary school they bring with them their experience of life,

lo que implica ayudarles a dominar la lengua de instrucción y (ii) aprovechar la diversidad lingüística en beneficio de *todos los* alumnos al implementar un enfoque integrado de la enseñanza de las lenguas que engloba la lengua de instrucción, el inglés, las lenguas curriculares (el irlandés y el francés), y las lenguas que se hablan en casa (p. 37) (énfasis original).

Se elaboraron estos objetivos a través de los cinco principios pedagógicos siguientes que guiaron la evolución de la práctica educativa. Estos principios se basaban explícitamente en una filosofía de respeto de los derechos humanos.

Un ethos inclusivo

Kirwin (2020, p. 38) señala que “el alumnado aprovecha lo que ya sabe y necesita un entorno educativo que le proporcione un foro para demostrar esos conocimientos”. Las políticas educativas que limitan o prohíben que el alumnado use las lenguas que hablan en casa dentro de la escuela, lo que sigue siendo común en muchos contextos educativos (por ejemplo, Pulinx et al., 2016), no permiten que los alumnos demuestren sus conocimientos y, por lo tanto, son incompatibles con un ethos inclusivo. Little y Kirwin expresan la misma idea: “la enseñanza eficaz depende de estar abierto a la experiencia y conocimientos que el alumnado trae consigo” (2018, p. 317). Kirwin (2020) expresa claramente la afirmación de las identidades del alumnado logradas por el ethos inclusivo que fue infundido en todas las interacciones que se desarrollaron dentro de la escuela:

Cuando el alumnado llega a la escuela trae consigo su experiencia vital, su apren-

learning and their home language, the cognitive tool that has allowed them to understand, reflect, negotiate and interact with the world to date. ... What they require is an educational milieu that allows them to express themselves confidently. As shown in the approach developed in [Scoil Bhríde], children respond far beyond expectations to an environment that encourages them to demonstrate who they are and what they can do. This, in turn, nurtures their innate ability to express themselves and become involved in directing their own learning (p. 52).

An open language policy and integrated approach to language education

English is the major language of instruction in Scoil Bhríde, but Irish is taught and used informally by teachers in interaction with pupils from the two years of preschool (Junior and Senior Infants) through the six years of primary school. French is introduced in years 5 and 6. Teachers encourage pupils to become conscious of connections between their home languages and the three languages that are formally taught in the school. No restrictions are placed on pupils' use of their home languages inside or outside the classroom. According to Little and Kirwin (2018, p. 321), "Pupils are engaged with language, its uses and varieties throughout the school. They welcome new pupils because they bring new languages with them...".

The school's approach to language education was clearly explained to parents by the principal when they enrolled their

dizaje y la lengua que habla en casa, la herramienta cognitiva que le ha permitido que entienda, reflexione, negocie e interactúe con el mundo hasta la fecha. Lo que requiere el alumnado es un entorno educativo que permita que se expresen con confianza. Tal como se ha demostrado en el enfoque desarrollado en [Scoil Bhríde], el alumnado responde mucho más allá de las expectativas a un entorno que lo anima a demostrar quiénes son y lo que pueden hacer. A su vez, esto fomenta su capacidad innata de expresarse e involucrarse en la dirección de su propio aprendizaje (p. 52).

Una política lingüística abierta y un enfoque integrado de la enseñanza de las lenguas

El inglés es la lengua principal de instrucción en Scoil Bhríde, pero se enseña el gaélico irlandés y el profesorado lo usa de una manera informal en sus interacciones con el alumnado a partir de los dos años del primer y segundo ciclo de la educación infantil hasta los seis años de la educación primaria. Se introduce el francés en los 5º y 6º cursos de primaria. El profesorado anima al alumnado a tomar conciencia de los lazos que hay entre las lenguas que se hablan en casa y las tres lenguas que se enseñan formalmente en la escuela. No se restringe el uso que haga el alumnado dentro o fuera del aula de las lenguas que habla en casa. Según Little y Kirwin (2018, p. 321): "el alumnado interactúa con el lenguaje, sus usos y variedades por toda la escuela. Se acoge al nuevo alumnado por que trae nuevas lenguas consigo...".

El enfoque de la escuela respecto a la educación lingüística fue claramente explicado por la directora a las familias cuando

children in the school and was reinforced by teachers throughout the child's time in the school. This policy was welcomed by the vast majority of parents who were relieved that their language was welcomed and viewed positively by the school. One Ukrainian parent expressed this relief as follows: "A weight was lifted off my shoulders when I heard that it was alright to speak my language at home" (Kirwan, 2020, p. 39). Equally positive views were expressed by the pupils themselves and their teachers. In the words of one mainstream teacher: "When you bring in the home language the lights come on" (Kirwin, 2020, p. 40).

Kirwin (2020) highlights the benefits of the open language policy for Indigenous Irish pupils whose home language is English as well as for those who are learning English as an additional language (EAL pupils). All pupils developed a greater awareness of language and curiosity about where different languages were spoken and how they worked (e.g., orthography, sounds, etc.). This approach, from the first day of schooling, validated the identities of all pupils, and over time, enhanced their interest and competence in Irish. Although the main medium of instruction in the school was English, all teachers were fluent in Irish and used it regularly among themselves and in front of their pupils in order to enable them to hear Irish being used in ways that were meaningful and interesting. Teachers also affirmed and reinforced their pupils' attempts to use Irish in communicative situations. The focus on language integration extended to the home with pupils

matricularon a sus hijos en la escuela y fue reforzado por el profesorado durante todo el tiempo de enseñanza. Esta política fue acogida con satisfacción por la gran mayoría de los padres, quienes se sintieron aliviados de que sus lenguas fueron acogidas y valoradas positivamente por la escuela. Un padre ucraniano expresó este alivio de la siguiente manera: "Un peso se me quitó de los hombros cuando me enteré de que estaba bien hablar mi lengua nativa en casa" (Kirwan, 2020, p. 39). El alumnado y su profesorado expresaron opiniones igualmente positivas. En las palabras de un profesor: "Cuando introducimos la lengua familiar se encienden las luces" (Kirwin, 2020, p. 40).

Kirwin (2020) destaca los beneficios de la política lingüística abierta tanto para el alumnado irlandés nativo cuya lengua familiar es el inglés como para el alumnado que está aprendiendo el inglés como una lengua adicional (alumnado EAL). Todo el alumnado desarrolló una mayor conciencia lingüística y una curiosidad sobre dónde se hablan las distintas lenguas y cómo funcionan (por ejemplo, ortografía, sonidos, etc.). Este enfoque, desde el primer día de clases, validó las identidades de todo el alumnado, y, con el paso del tiempo, fomentó su interés y nivel de competencia en gaélico irlandés. Aunque la lengua vehicular de la instrucción era el inglés, todo el profesorado hablaba bien el gaélico irlandés y lo usaba habitualmente entre sí y delante de su alumnado para permitirles oír el uso de la lengua irlandesa de una manera significativa e interesante. Asimismo, el profesorado afirmó y reforzó los intentos del alumnado para usar la lengua irlandesa en situaciones comunicativas. El alumnado realizaba habitualmente sus deberes en la

regularly carrying out homework using Irish, English, and their home languages.

The positive impact of this approach to the learning of Irish was recognized in the 2018 report of the Chief Inspector. Scoil Bhríde was included in the top 12% of primary schools across Ireland with respect to its effectiveness in teaching Irish. This is a remarkable outcome in light of the fact that the school serves a largely low-income immigrant-background population in a working-class area of Dublin.

A strong emphasis on the development of literacy skills

Literacy development is encouraged in pupils' home languages as well as English, Irish, and French. "Not only are [home languages] visible throughout the school, from Junior Infants to Sixth Class, in classroom and corridor displays; they are also used to support the development of pupils' English language skills" (Little & Kirwin, 2018, p. 323). One major way in which instruction in Scoil Bhríde promoted knowledge of both the school languages and pupils' home language was to involve parents in helping their children create home language texts based on writing carried out in English (or Irish) in school. Kirwin (2020) describes this process as follows:

Working on texts in English, in school, supports pupils' learning of English. The same text is then rewritten at home in the home language with the help of parents. ... Where parents speak only their home language, the child uses that language to explain what the

lengua irlandesa, en inglés y en sus lenguas familiares, lo que extendió el enfoque en la integración lingüística al entorno familiar.

El impacto positivo que ha tenido este enfoque en el aprendizaje de la lengua irlandesa fue reconocido en el informe realizado en el 2018 por el inspector jefe. Scoil Bhríde se incluyó entre las primeras de las escuelas primarias por toda Irlanda respecto a la efectividad de su enseñanza de la lengua irlandesa. Este es un resultado extraordinario dado que la escuela recoge una población principalmente de bajos ingresos y de origen inmigrante en un barrio obrero de Dublín.

Un fuerte énfasis en el desarrollo de las habilidades lingüísticas

Se fomenta el desarrollo de las habilidades lingüísticas tanto en las lenguas que el alumnado habla en sus casas como en inglés, gaélico irlandés y francés. "No solo se pueden ver las [lenguas familiares] por toda la escuela, desde el primer curso hasta el sexto de primaria, en presentaciones en el aula y en los pasillos; también se usan para apoyar el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado" (Little y Kirwin, 2018, p. 323). Las familias se involucraron en ayudar a sus hijos a crear textos en sus lenguas familiares basados en tareas escritas realizadas en inglés (o gaélico irlandés) en la escuela, lo que resultó ser una manera efectiva en la que la instrucción en Scoil Bhríde fomentó los conocimientos de las lenguas escolares y familiares del alumnado. Kirwin (2020) describe este proceso de la siguiente manera:

El trabajo sobre los textos en inglés, en la escuela, apoya el aprendizaje del inglés por el alumnado. El mismo texto se escribe luego en casa en la lengua familiar con la ayuda de

English text means. Depending on the child's stage of development, writing the text in their home language may involve transcribing words, phrases, the entire content of what the parent has written or taking dictation, one letter at a time.

English-speaking children are invited to do this work in Irish. ... The following day children enjoy reading what they have written for the rest of the class (p. 42).

The benefits of this instructional strategy are clear. It promotes two-way transfer of concepts and language awareness across languages and extends the time that pupils are engaged with literacy and content learning. Researchers who have evaluated second language immersion programs have noted that pupils in these programs appear to *reprocess* in their home language content that has been taught through the second language in the classroom (e.g., Bostwick, 1999; Cohen, 1994; Lambert & Tucker, 1972). This reprocessing is very evident in Kirwin's (2020) description of the ways in which parents and their children discuss the content of children's writing in school, and work together to create an equivalent text in the home language. Little and Kirwin (2019) give the example of a second class (grade 2) Polish-speaking pupil who shares a book she has written in English and Polish with the class:

She explains that she wrote the English text in school and copied her mother's translation of the text into Polish. She says that she can read Polish but is still learning to write it, so needs help. She also says that because she uses English in school, she sometimes forgets how to speak in Polish (p. 100).

las familias. Si los padres y las madres solo hablan su lengua nativa, el alumno/a emplea esa lengua para explicar lo que significa el texto en inglés. En función del estado de desarrollo del alumno y de su edad, la escritura del texto en su lengua familiar puede suponer la transcripción de palabras, frases, todo el contenido de lo que ha escrito el padre/madre...

Se anima al alumnado angloparlante a hacer esta tarea en la lengua irlandesa. El día siguiente el alumnado disfruta de la lectura de lo que ha escrito para el resto de la clase (p. 42).

Las ventajas de esta estrategia instruccional son evidentes. Fomenta la transferencia de conceptos y de la conciencia lingüística entre las lenguas y extiende el tiempo que el alumnado dedica a la lectoescritura y al aprendizaje de contenidos. Los investigadores que han evaluado los programas de inmersión lingüística en segundas lenguas han notado que el alumnado en dichos programas parece "reprocesar" en sus lenguas familiares el contenido impartido por medio de la segunda lengua en el aula (por ejemplo, Bostwick, 1999; Cohen, 1994; Lambert & Tucker, 1972). Este reprocesamiento se pone de manifiesto en la descripción que hace Kirwin (2020) de las maneras en las que las familias hablan del contenido del trabajo escrito de los alumnos en la escuela, y colaboran para crear un texto equivalente en la lengua familiar. Little y Kirwin (2019) dan el ejemplo de una alumna de segundo curso y de habla polaca que comparte un libro que ha escrito en inglés y polaco con la clase.

Explica que ella escribió el texto inglés en la escuela y copió la traducción que hizo su madre del texto en polaco. Dice que sabe leer en polaco, pero sigue aprendiendo a escribirlo, y por la tanto necesita ayuda. Dice

Even though the school is not in a position to formally teach and model writing skills in pupils' home languages, as they do in English, Irish and French, the teachers actively promote transfer of these skills to the home language by communicating to parents and pupils the value of continued literacy development in the home language and by providing access to multilingual books in the school library: "Reading books in their home language, whether provided by their parents or borrowed from the school library, is also an essential support [for home language writing development]" (Little & Kirwin, 2019, p. 123).

Welsh researchers Lewis, Jones and Baker (2021) also identified ways in which these types of pedagogical translanguaging and reprocessing of academic content can promote stronger home-school collaboration and deepen children's language and literacy skills:

Thirdly, translanguaging may ease home-school links and co-operation, especially if the child is being educated in a language that is not understood by the parents. As translanguaging involves the reprocessing of content, it may lead to deeper understanding and learning, and this, in turn, allows the child to expand, extend, and intensify what he has learned through one language in school through discussion with the parent at home in the other language (pp. 645-646).

Another example of reprocessing of academic content involved Sixth Class pupils working in groups to solve mathematics

también que, puesto que ella usa el inglés en la escuela, a veces se olvida como hablar en polaco (p. 100).

Aunque la escuela no puede de una manera formal enseñar y modelar las habilidades de escritura en la lenguas familiares del alumnado, tal como se hace en inglés, irlandés y francés, el profesorado sí fomenta activamente la transferencia de estas habilidades a la lengua familiar, haciendo entender a la comunidad educativa la importancia del desarrollo continuado del proceso de la lectoescritura en la lengua familiar y mediante el acceso a libros en muchos idiomas en la biblioteca de la escuela: "la lectura de libros en su lengua familiar, tanto los que pueden tener sus padres como los que se sacan prestados de la biblioteca de la escuela, supone un apoyo esencial [para el desarrollo de la escritura en la lengua familiar]" (Little y Kirwin, 2019, p. 123).

Los investigadores galeses, Lewis, Jones and Baker, (2021) también identificaron las maneras en las que estos tipos de translingüismo pedagógico y de reprocesamiento del contenido académico puede fomentar una colaboración más profunda entre la escuela y las familias y profundizar en las habilidades de lectoescritura del alumnado:

En tercer lugar, el translingüismo puede facilitar los lazos y la cooperación entre las familias y la escuela, sobre todo si el alumnado está siendo educado en una lengua que sus padres no entienden. Ya que el translingüismo supone el reprocesamiento de contenidos, puede llevar a una profundización de su comprensión y aprendizaje, lo que, a su vez, permite al alumnado expandir, extender e intensificar lo que ha aprendido por medio de una lengua en la escuela mediante conversaciones en la otra lengua con los padres en casa (pp. 645-646).

problems. One of the groups consisted of Romanian-speaking pupils who worked together in Romanian to solve the problems, but who had no difficulty explaining their reasoning and results in English.

Crosslinguistic transfer and reinforcement of languages at the sixth grade level was also illustrated in a project where pupils were asked to write an English text that included as many French words as possible. Here are the first four sentences of one of those texts:

Madame and her fiancé went to the café. Madame ordered café a lait and a baguette. Her fiancé got crème du lait and a croissant. Madame said 'Bon Appétit!' (Little & Kirwin, 2019, p. 116).

Little and Kirwin (2018, 2019) provide multiple pictorial examples of pupils' multilingual work displayed on the walls of classrooms and school corridors. In contrast to more typical schools that ignore their pupils' home languages, these prominent displays of children's linguistic, cultural, and creative talents affirm their identities and fuel further literacy engagement. I expressed the importance of teacher-student identity negotiation as follows: "Teachers' instructional choices within the classroom play a significant role in determining the extent to which minoritised students will emerge from an identity cocoon defined by their assumed limitations (e.g. English language learner) to an interpersonal space defined by their talents and accomplishments, both linguistic and intellectual" (Cummins, 2021, p. xxxiv).

Otro ejemplo del reprocesamiento del contenido académico consistió en el trabajo en equipo realizado por el alumnado de sexto para resolver problemas de matemáticas. Uno de estos grupos estaba compuesto por alumnado de habla rumana que trabajaron juntos para resolver problemas, pero que no tuvieron dificultades a la hora de explicar su razonamiento y resultados en inglés.

La transferencia lingüística y el refuerzo de las lenguas en sexto grado se ilustró también en un proyecto en el que se pide al alumnado que escriba un texto en inglés que incluía la mayor cantidad posible de palabras en francés. Aquí están las cuatro primeras frases de uno de estos textos:

"Madame y su fiancé fueron a la cafetería. Madame pidió café au lait y una baguette. Su fiancé tomó crème du lait y un croissant. Madame dijo 'Bon Appétit!' (Little & Kirwin, 2019, p. 116)".

Little y Kirwin (2018, 2019) proporcionan numerosos ejemplos pictóricos del trabajo realizado por el alumnado en varias lenguas expuestos en las paredes de las aulas y pasillos de la escuela. A diferencia de las escuelas más tradicionales, que pasan por alto las lenguas familiares de su alumnado, estas exposiciones destacadas de los talentos lingüísticos, culturales y creativos de los alumnos/as afirman sus identidades y fomentan una motivación más profunda para con el proceso de la lectoescritura. Expresé la importancia de la negociación de identidades entre el profesor y el alumnado del modo siguiente: "las decisiones educativas que toma el profesorado dentro del aula juegan un papel significativo a la hora de determinar en qué medida el alumnado mi-

Explicit teaching methods that promote learner reflection and autonomy

Teachers in Scoil Bhríde consistently promoted a reflective approach to learning that encouraged self-awareness and self-assessment among pupils. Because many of the pupils in any particular class were in the process of learning the language of instruction, teachers explained ideas and content several times, varying their language with each new explanation. The approach to teaching was learner-centred and pupils were encouraged to contribute spontaneously to teacher-led class discussion.

Learner reflection and autonomy were promoted by various strategies to encourage self-assessment. At the sixth grade level, for example, pupils assessed their ongoing progress in learning English, Irish, French, and their home languages, by using *Can-Do* descriptors linked to the language activities and proficiency levels of the *Common European Framework of Reference for Languages*:

Pupils write their self-assessment claims on paper leaves which they attach to a languages tree pinned to the classroom wall. The tree has four branches, one for each of the language skills, while its roots –a feature suggested by the pupils– are the various home languages present in the class (Little & Kirwin, 2019, p. 137).

Respect for teachers professional autonomy

Teachers are expected to comply with the school's inclusive ethos and its open language policy, and to emphasize literacy

norizado saldrá de una identidad cerrada definida por sus limitaciones asumidas (por ejemplo, estudiante de idioma inglés) para ocupar un espacio interpersonal definido por sus talentos y logros, tanto lingüísticos como intelectuales” (Cummins, 2021, p. xxxiv).

Métodos explícitos de enseñanza que fomentan la reflexión y autonomía del alumnado

El profesorado en Scoil Bhríde constantemente promovió un enfoque reflexivo del aprendizaje que fomentó una conciencia de sí mismo y la autoevaluación entre iguales. Puesto que muchos alumnos en cualquier clase y nivel educativo estaban en vías de aprender la lengua de instrucción, el profesorado explicó las ideas y el contenido varias veces, variando su lenguaje con cada nueva explicación. El enfoque educativo fue centrado en el alumnado y se les animó a contribuir espontáneamente a las discusiones de clase dirigidas por el profesor/a.

Se promovió la reflexión y la autonomía del alumnado por medio de varias estrategias para fomentar la autoevaluación. En sexto grado, por ejemplo, el alumnado evaluó su progreso real en el aprendizaje del inglés, gaélico irlandés y francés y sus lenguas familiares, mediante descriptores *Can-Do* relacionados con las actividades lingüísticas y los niveles de competencia del *Marco Común Europea de Referencia para las Lenguas*:

El alumnado escribe sus autoevaluaciones en unas hojas de papel que pegan en un árbol lingüístico fijado a la pared del aula. El árbol tiene cuatro ramas, una para cada una de las habilidades lingüísticas, mientras que sus raíces –una característica propuesta por

engagement and explicit teaching methods. However, they have wide latitude in how they implement these policies and their professional judgment and autonomy is respected within the school community. In the Foreword I wrote to the Little and Kirwin (2019) book, I reflected on the 'shared leadership' that permeated the educational philosophy and instructional practice within Scoil Bhríde:

Teacher agency and autonomy in the pursuit of shared instructional goals clearly imply a leadership process within the school that values the input of teachers and community members. The instructional directions pursued by educators at Scoil Bhríde were supported by leadership that was clear, authoritative, and collaborative. ...

Shared or distributed leadership also implies accountability for making evidence-based instructional decisions. In Scoil Bhríde, teachers gathered extensive classroom-based documentation of their pupils' learning. Portfolios maintained by teachers included results of weekly spelling and mathematics tests, examples of independent work and projects, a record of progress in reading, the pupil's own reports on books she had read, copies of significant examples of written work, and records of memorable contributions to class discussions that focused on language. Teachers also discussed video recordings of classroom interactions and shared examples of their pupils' work and anecdotes from their classroom instruction. This sharing and collaboration among teachers highlighted the extent to which pupils enjoyed exploring similarities and diffe-

el alumnado— son sus distintas lenguas familiares presentes en la clase (Little & Kirwin, 2019, p. 137).

El respeto por la autonomía profesional del profesorado

Se espera que el profesorado cumpla con el ethos inclusivo de la escuela y con su política lingüística abierta y que haga hincapié en el proceso de lectoescritura y estos métodos explícitos de enseñanza. Sin embargo, tienen amplia libertad para decidir como implementan estas políticas y se respeta su criterio profesional y autonomía dentro de la comunidad escolar. En el prólogo que escribí para el libro de Little y Kirwin (2019), reflexioné sobre el 'liderazgo compartido' que impregnaba la filosofía educativa y la práctica educativa dentro de Scoil Bhríde:

La actividad del profesorado y su autonomía para perseguir unos objetivos instruccionales, que estos sí son compartidos implican claramente un proceso de liderazgo dentro de la escuela que pone en valor el input del profesorado y de los miembros de la comunidad. Los principios educativos compartidos por los educadores en Scoil Bhríde estaban sustentados en un liderazgo claro, con autoridad, pero siempre colaborativo.

El liderazgo compartido también implica la responsabilidad de tomar decisiones educativas basadas en pruebas y en datos contrastados. En Scoil Bhríde, el profesorado recogió una documentación amplia en el aula acerca del aprendizaje de su alumnado. Las carpetas conservadas por el profesorado incluían los resultados de las pruebas semanales de ortografía y de matemáticas, los ejemplos del trabajo y los proyectos in-

rences between languages and the creative ways in which they used their home languages in the classroom. Teachers inspired one other, and their collective instructional experience reinforced their belief in the validity of an instructional approach that harnessed pupils' entire plurilingual repertoire in the service of learning.

Thus, the instructional focus on cross-linguistic language awareness was not imposed by the school principal but grew naturally from the collective experience of teachers who trusted themselves and were trusted by the principal to pursue innovative instructional directions within the general framework of the school's language policy. ... The freedom for individual teachers to innovate, together with ongoing collaboration among teachers, resulted in a coherent whole-school approach that reflected pedagogical consistency and continuity from one grade level to the next. As one teacher noted: *The open language policy has permeated through the whole school ... in any class the children are open to learning all languages and greet you in several different languages and it has almost become a matter of fact, it's just integrated into daily school life.* (Cummins, 2019, pp. xxi-xxii).

Conclusion

This summary description of the experience of educators and pupils at Scoil Bhríde supports Little and Kirwin's (2018, 2019) conclusion that encouraging immigrant-background learners to use their home languages inside and outside the school promotes cross-linguistic comparisons and the development of

dependientes, un registro del progreso en la lectura, los informes del propio alumnado sobre los libros leídos, las copias de ejemplos significativos del trabajo escrito, y los registros de las aportaciones a las discusiones en el aula que se centraron en el lenguaje. El profesorado también comentó sobre las grabaciones en video de las interacciones en el aula y compartió unos ejemplos del trabajo de su alumnado y anécdotas acerca de la instrucción en el aula. Esta actividad compartida y la colaboración entre el profesorado destacó hasta qué punto el alumnado disfrutó explorando las similitudes y diferencias entre las lenguas y las maneras creativas en las que usaron sus lenguas familiares en el aula. El profesorado se inspiró mutuamente, y su experiencia educativa colectiva reforzó su confianza en la validez de un enfoque instruccional que aprovechó todo el repertorio plurilingüe de su alumnado al servicio del proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, este enfoque educativo de concienciación translingüística no fue impuesto por la directora de la escuela, sino evolucionó de una manera natural por la experiencia colectiva del profesorado que confió en sí mismo y en el que confió la directora para alcanzar unos principios aplicables a la instrucción que fueran innovadores dentro del marco general de la política lingüística de la escuela. La libertad de la que gozaban los profesores para innovar, junto con la colaboración constante entre ellos, resultó en un enfoque integral de todo el centro escolar que reflejó la coherencia pedagógica y la continuidad desde un nivel escolar hasta el siguiente. Tal como señaló un profesor: "La política lingüística abierta ha impregnado toda la escuela... en cualquier aula el alumnado está dispuesto a aprender todas

language awareness, both of which contribute to pupils' educational success. This approach stimulates pupils to transfer skills and knowledge from school languages to home languages, and from home languages to school languages, and supports parents in developing their children's home language literacy skills.

Although no formal quantitative evaluation has been carried out on the pedagogical directions pursued by educators in Scoil Bhríde, the detailed documentation of instructional initiatives, and observations by both teachers and pupils, provide a portrait of a school that has succeeded in generating an exceptional level not only of academic engagement among pupils, but also crosslinguistic awareness, enthusiasm for learning, and parental involvement. This conclusion is reinforced by the school's positive outcomes with respect to pupils' attainment in Irish (noted previously), as well as by the school's standardized test scores in English and mathematics (administered every year between First and Sixth Class). These scores have consistently been at or above the national average, despite the large immigrant-background school population coming from primarily lower socioeconomic backgrounds. This contrasts with the significant underachievement in most European countries of first- and second-generation immigrant pupils, particularly when they are clustered in schools with large concentrations (more than 25 percent) of pupils from similar immigrant backgrounds (OECD, 2015).

The experience of Scoil Bhríde demonstrates that educators *do* have the ability to in-

las lenguas y te saluda en varias lenguas diferentes, y casi se ha convertido en una realidad, simplemente forma parte de la vida cotidiana de la escuela" (Cummins, 2019, pp. xxi-xxii).

Conclusión

Esta descripción resumida de la experiencia del profesorado y del alumnado en Scoil Bhríde apoya la conclusión alcanzada por Little y Kirwin (2018, 2019) de que el fomento del uso de las lenguas familiares del alumnado de origen inmigrante dentro y fuera de la escuela promueve la comparación translingüística y el desarrollo de la conciencia lingüística, y ambos desarrollos contribuyen al éxito escolar de todo el alumnado. Este enfoque estimula al alumnado a transferir habilidades y conocimientos desde sus lenguas escolares a sus lenguas familiares, y viceversa, y apoya a las familias en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en las lenguas familiares de sus hijos.

Aunque no se ha realizado ninguna evaluación cuantitativa y formal de los principios pedagógicos respaldados por el profesorado en Scoil Bhríde, la documentación detallada de las iniciativas educativas y las observaciones del profesorado y del alumnado, retratan una escuela que ha logrado generar un nivel excepcional, no solo de compromiso académico de su alumnado, sino también de conciencia translingüística, ganas de aprender, y participación activa y significativa de las familias. Esta conclusión se vio reforzada por los resultados positivos de la escuela con respecto a los logros del alumnado en lengua irlandesa (señalados anteriormente), y por las puntuaciones que ha logrado la escuela en las pruebas estandarizadas en inglés y matemáticas

fluence the linguistic ecology of their schools. It also demonstrates that a focus on inclusion that includes the entire plurilingual repertoire of the school community can yield crosslinguistic benefits that enhance the development of literacy and the learning of languages of instruction within the school as well as the home languages that pupils bring to the school.

(administradas cada año desde el primero hasta el sexto grado). Estas puntuaciones han constantemente igualado o superado la media nacional, a pesar del gran número de alumnos de origen inmigrante que provienen principalmente de entornos socioeconómicos más bajos. Eso contrasta con el bajo rendimiento significativo del alumnado inmigrante de primera y segunda generación en la mayoría de los países europeos, sobre todo cuando están agrupados en escuelas con un número elevado (más de 25 por ciento) de alumnos que provienen de entornos inmigrantes similares (OECD, 2015).

La experiencia de Scoil Bhríde demuestra que los educadores sí tienen la capacidad de influir en la ecología lingüística de sus escuelas. Demuestra también que un enfoque inclusivo que incorpore todo el repertorio plurilingüe de la comunidad escolar puede producir beneficios que mejoran el desarrollo de la lectoescritura y el aprendizaje de las lenguas de instrucción dentro de la escuela y también de las lenguas familiares que el alumnado trae a la escuela.

REFERENCES

- Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020a). *Imparare attraverso le lingue: Il translanguaging come pratica didattica*. [Learning across languages: Translanguaging as a teaching practice] Carocci Editore.
- Carbonara, V. & Scibetta, A. (2020b). Integrating translanguaging pedagogy into Italian primary schools: Implications for language practices and children's empowerment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3), 1049–1069. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1742648>
- Celic, C. and Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*. CUNY-NY-SIEB, The Graduate Center, The City University of New York. <https://www.cuny-nysieb.org/wp-content/uploads/2016/04/Translanguaging-Guide-March-2013.pdf>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quarterly*, 47(3) 591–599. <https://doi.org/10.1002/tesq.121>.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.

Cenoz, J., Santos, A., (2020). Implementing pedagogical translanguaging in trilingual schools, *System*, 92, 1-9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102273>

Cohen, A. (1994). The language used to perform cognitive operations during full-immersion math tasks. *Language Testing*, 11, 171-195.

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press. http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf

Council of Europe. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg, France: Council of Europe, Language Policy Division. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage

Cummins, J. (2019). Foreword. In D. Little & D. Kirwin, *Engaging with linguistic diversity* (pp. xvii-xxiv). London: Bloomsbury Academic.

Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners: A critical analysis of theoretical concepts*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-Trent, UK: Trentham Books.

Galante, A., Chiras, M., dela Cruz, J. W. N., & Zeaiter, L. F. (2022). *Plurilingual guide: Implementing critical plurilingual pedagogy in language education*. Plurilingual Lab Publishing.

https://www.mcgill.ca/plurilinguallab/files/plurilinguallab/plurilingual_guide.pdf

García, O. and Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York and London: Routledge.

Kirwin, D. (2020). Converting plurilingual skills into educational capital. *Learn: Journal of the Irish Learning Support Association*, 41, 35-55.

Lambert, W.E. and Tucker, G.R. 1972: *Bilingual education of children: The St Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.

Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012a). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18 (7), 641-654. <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2012.718488>

Le Pichon, E., & Ellen-Rose Kambel, E-R, (2022). The language friendly school: An inclusive and equitable pedagogy. *Childhood Education*, 98(1), 42-49. <https://doi.org/10.1080/00094056.2022.2020538>

Little, D. & Kirwin, D. (2018). Translanguaging as a key to educational success: The experience of one Irish primary school. In P. Van Avermaet, S. Slembrouck, K. Van Gorp, S. Sierens, & K. Maryns (Eds.), *The multilingual edge of education* (pp. 313-339). London: Palgrave Macmillan.

Little, D. and Kirwin, D. (2019). *Engaging with Linguistic Diversity*. London: Bloomsbury Academic.

Lory, M-P., & Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues: Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. Le centre franco. <https://edusourceontario.com/res/guide-approches-plurilingues>

Mary, L., Krüger, A-B. & Young, A. (Eds.), *Migration, multilingualism and education: Critical perspectives on inclusion*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion education: Lessons from a minority language context*. Bristol: Multilingual Matters.

OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/11/17/48852630.pdf>

OECD (2015). *Helping immigrant students succeed at school – and beyond*. Paris: OECD. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>

Prasad, G. (2016). Beyond the mirror towards a plurilingual prism: Exploring the creation of plurilingual “identity texts” in English and French classrooms in Toronto and Montpellier. *Intercultural Education*, 26(6), 497-514. Special Issue ed. A. Gagné & C. Schmidt. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1109775>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2016). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Epub ahead of print 27 October 2015. doi:10.1080/13670050.2015.1102860

Velasco, P., & Fialais, V. (2016). Moments of metalinguistic awareness in a Kindergarten class: Translanguaging for simultaneous biliterate development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI:10.1080/13670050.2016.1214104

EL PACTO EDUCATIVO DE 2022 Y EL CAMINO HACIA UNA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN VASCA

PABLO GARCÍA DE VICUÑA PEÑAFIEL

“El objetivo principal de la educación en las escuelas debe ser la creación de hombres y mujeres capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho; hombres y mujeres que son creativos, inventivos y descubridores, que pueden ser críticos y verificar y no aceptar, todo lo que se les ofrece”

Jean Piaget

¿Era necesaria una nueva ley? Breve historia. Primeros intentos de cambio

En enero de 2016, en el tramo final de la primera legislatura de Urkullu como lehendakari, la entonces consejera de Educación reunió a los agentes educativos de la CAPV para trasladar el interés de su departamento por iniciar el proceso de elaboración de una nueva ley educativa vasca. El argumento principal, repetido desde entonces a modo de mantra, no era otro que el de actualizar una normativa que estaba quedándose anticuada para los nuevos tiempos que, lógicamente, estábamos viviendo.

Además, no se debe olvidar que la consejera presentaba tal iniciativa como el punto final, el broche que cerraría el proyecto en el que se había empeñado desde su acceso al puesto: Hezi-berri 2020. Un programa amplio, muy contestado por la mayoría de los agentes educativos y que se plasmó básicamente en la redacción del currículo vasco.

La incertidumbre mantenida desde entonces, a partir de esta comunicación, era confrontar la realidad entonces expresada (adecuación normativa al siglo XXI) con otras, menos visibles, incluso menos altruistas (como satisfacer las exigencias de las patronales educativas de incrementos significativos de la concertación recibida). La duda, aún permanece.

Sea como fuere, aquella primera iniciativa quedó sin más concreción que la palabra de la propia consejera, asegurando que ya había un equipo interno de su departamento, trabajando en el bosquejo del esqueleto básico que articularía esa nueva normativa.

De aquella época hay un detalle significativo que pudo pasar desapercibido para algunos, pero al que habrá que volver después, visto el modo en que se han acabado articulando las posturas establecidas en torno al proyecto del actual consejero de Educación vasco: en la citada reunión de Lakua donde se comunicaba formalmente la iniciativa del Departamento, ya se suscitó una pequeña controversia en torno al nombre que la nueva ley debería llevar, muy similar al nombre de la ley de 1993, aún vigente: Ley de la Escuela Pública Vasca, como

defendimos desde la posición de CCOO Irakaskuntza, o Ley Educativa Vasca, perdiendo el calificativo, muy identificativo y que, en opinión de alguien con autoridad en el ámbito de las Ikastolen Elkartea, excluía a cierta línea educativa vasca. Las posiciones ideológicas de entonces, por tanto, ya auguraban un debate interesante en el momento en que se entrase en el trabajo preparatorio tanto de la exposición de motivos como del propio articulado.

La segunda legislatura del actual lehendakari, al frente de un gobierno de coalición PNV-PSE-EE, con la misma titular al frente de la Consejería de Educación, apenas aportó novedad significativa. El adelanto electoral, obligado por los estragos de una pandemia inmisericorde, así como las dudas suscitadas en el entorno de los dos partidos coaligados sobre la necesidad o no de una nueva ley educativa, desembocaron en un tiempo de escaso trabajo en este ámbito.

El cambio de actitud con el nuevo consejero de Educación

El lehendakari, en el nuevo gobierno salido de las urnas, tras las elecciones autonómicas de julio de 2020, introdujo algunos cambios de nombres y de áreas. Este fue el caso del nuevo inquilino de la Consejería de Educación, quien manifestó desde el principio, tal y como aparecía en el acuerdo de gobierno suscrito por los dos mismos partidos coaligados de la etapa anterior, su intención de elaborar una nueva ley educativa.

El cambio de actitud del Departamento, sin género de dudas, auspiciado por el nuevo consejero, curtido en muy diversos ambientes políticos, empezaría a mostrar rápidamente maneras distintas: diálogo con los agentes educativos, propuestas concretas para acercar posturas, multiplicación de entrevistas en medios de comunicación... Empezaba un nuevo momento y la comunidad educativa, incluso la sociedad vasca, empezaba a girar su mirada.

Nuevas ideas, viejos defectos. La comisión parlamentaria de Educación

La varita mágica que desplegó inicialmente pronto dio síntomas de no ser tan maravillosa como se pretendía. Multiplicó los encuentros con los agentes, facilitó los acuerdos con el Parlamento para la formación de una comisión de Educación dispuesta a escuchar a cuantas patronales, sindicatos, personas de resaltada implicación en la esfera educativa vasca y cualquier otro colectivo fuera necesario y estuviese a explicar su opinión. Al final, más de cien entidades participaron en la citada comisión, exponiendo sus ideas de lo que debería representar la futura educación vasca de los próximos decenios.

Sin embargo, la decepción –primera de las que hablaremos en estas páginas– fue generalizada. El borrador de informe de la ponencia parlamentaria (“Bases para un acuerdo”), presentado en febrero de 2022 y elaborado por el presidente de la comisión parlamentaria no pudo ser más desafortunado. Recibió críticas por doquier, desde posiciones progresistas e incluso de algunas patronales asombradas de no ver reflejadas sus indicaciones en ningún comentario.

El propio título, a su vez, acerca a una cierta decepción. ¿Por qué hablaba de bases y no de pacto? ¿No se trataba de sentar las bases de un acuerdo político (algunos/as defendemos que también ineludiblemente social)? Elegir el término “Bases”, además de mantener un hilo conductor con el proyecto fallido que encabezó la anterior consejera de Educación, manifestaba ideas preconcebidas, apuntaba líneas de actuación, desbrozaba el camino para objetivos ya preseleccionados. Elegir “Pacto”, sin embargo, denotaría una mano tendida, una declaración de intenciones de participación, sugeriría compromisos compartidos, de renuncia de ciertas creencias propias en pos de un acuerdo común. Las palabras elegidas siempre definen intenciones y condicionan interpretaciones, nunca son neutras.

Ciertamente, el texto introducía una serie de novedades (contratos-programa, el Consejo de la Escuela Pública, el Instituto para el aprendizaje del euskera, el Centro de Innovación del Aprendizaje o la creación del Servicio Vasco de Educación, entre otras), de las que únicamente en lo referente al tratamiento del euskera se dedicaba un espacio suficiente para entender la importancia de los cambios propuestos; el resto, insuficientemente tratado, daba pie a la especulación, buscando la sintonía de cada cual con aquellas propuestas que resultaran más inspiradoras.

Sin embargo, algunas ausencias (dualidad de redes educativas y su posible confluencia, requisitos para una enseñanza obligatoria gratuita, tratamiento de una preocupante y creciente segregación escolar) eran de tal calado que la sensación final era de dejar la educación vasca, tal como estaba con algún maquillaje que nos recordara estar en el siglo XXI (sociedad digital, global y enferma medioambientalmente). La sensación final era de intentar sentar las bases para una educación elitista, igualada en el tratamiento económico –tan solo– de las dos redes, independientemente del esfuerzo integrador de cada una; una educación consolidadora del estatus actual, amable con los grupos socialmente más favorecidos e identificados ideológicamente con los partidos vascos mayoritarios.

En suma, la decepción fue tan generalizada -aunque, lógicamente, expresada desde la diversidad ideológica- que los propios partidos parlamentarios revisaron el documento con el compromiso de ofrecer un texto más sensible con lo vivido -y oído- en las sesiones de la Comisión.

El pacto político por la educación. Documento aprobado

Ante esta situación de decepción generalizada en el ámbito educativo, los partidos políticos reaccionan rápidamente y en una sesión maratoniada de marzo consiguen llegar a un texto consensuado que contará con el apoyo del 90% del Parlamento vasco, quedándose fuera el PP y VOX. El texto, aprobado finalmente el 7 de abril, pretende solucionar las incoherencias descritas en el documento relatado por el presidente de la comisión de Educación y analiza en 43 propuestas los fundamentos que deberá recoger inexcusablemente la futura ley educativa

vasca. Entre ellos, la búsqueda de la equidad y lucha contra la segregación, el aprendizaje continuo, los criterios del nuevo sistema educativo vasco, la cogobernanza y participación (Consejo Escolar de Euskadi, Ayuntamientos, AMPAs) o la financiación.

Sigue presentando, en opinión de algunas personas, entre las que me encuentro, lagunas que deberían estar ya más definidas, y aquí aparece una principal: establecer los requisitos que sienten las bases de un acuerdo social, no sólo político. Asumir compromisos detallados en un programa que involucren a la mayoría de los agentes educativos intervinientes en asuntos tan cruciales como la lucha contra la polarización social o la primacía de la escuela pública, garante de la igualdad de oportunidades, defensora de una enseñanza crítica, laica, democrática, compensadora de desigualdades y equitativa. Entre tales compromisos, que deberán estar pactados y calendarizados, se deberían haber fijado actuaciones concretas, indicadores e incluso responsabilidades concretas asignadas previamente.

El documento aprobado magnificó mediáticamente la figura del consejero de Educación, al que se le identificó como artífice único de un acuerdo en el que diversas personas, representando a diversos agentes educativos y políticos, habían dedicado mucho tiempo a buscar un consenso difícilmente previsible en sus inicios. A partir de ahí, la pelota se situaba de nuevo en el Departamento de Educación, a quien competirá el desarrollo inicial del articulado. Su primera medida será la presentación en junio del calendario de acciones vinculadas al pacto político educativo. Las actuaciones, a desarrollar en el espacio temporal de dos años, se enmarcarán en cuatro ámbitos diferenciados: planificación del sistema educativo vasco (2022-2024), Gobernanza y participación (2024), Equidad y políticas contra la segregación (202-2023) y Transformación pedagógica (2022-2024).

El contenido de una nueva ley. El borrador de Anteproyecto de Ley de Educación del País Vasco

En septiembre llegó el borrador del anteproyecto de ley y, con él, la decepción. Es cierto que se trata de un desengaño matizado, porque en el documento aparecen ciertas cuestiones interesantes –anunciadas, más que con un necesario desarrollo, que era lo deseable–. Entre ellas, la definición de los valores que explicitará la nueva norma (Ser, Saber, Convivir) o la creación del Consejo de la Escuela Pública Vasca, Sin embargo, las principales cuestiones están tratadas con tanta ambigüedad que pueden servir para lo anunciado, para lo contrario, o para que todo continúe igual.

El documento, dividido en *6 títulos, 103 artículos y 7 disposiciones (adicionales, transitorias, derogatoria y finales)* no consigue mantener el entusiasmo con el que la amplia mayoría parlamentaria recibió el acuerdo político. Es más, justifica las sospechas de cierta incredulidad, que gran parte de las fuerzas sindicales mantenían desde abril. Todo indica que el malestar generado en todos los ámbitos (declaraciones mediáticas, posibles movilizaciones...) ha llevado al propio consejero a anunciar un retraso de un par de meses en la presentación final del

documento para su aprobación en un Consejo de Gobierno, no antes de diciembre, lo que se ha interpretado, quizás de forma demasiado alegre, como tiempo necesario para un segundo borrador del anteproyecto. Vayamos por partes.

El primer gran déficit del texto presentado es dejar pasar la oportunidad de señalar a la escuela *pública* vasca como objetivo y fin de la nueva ley. Aun entendiendo que pueda ser necesario dar pasos hacia una futura, y próxima, confluencia de centros públicos y algunos concertados, el proceso señalado (la aparición de ese desconocido e insuficientemente explicado Servicio Público Vasco de la Educación, en adelante SPVE, genera confusión, recelos y enfado generalizado (por cierto, en la lectura hecha desde ambas redes educativas).

La falta de reconocimiento a la escuela *pública actual en su carácter aglutinador, de compensador de las desigualdades de origen, así como de garantía de futuro común y equitativo para el alumnado vasco es indignante*. No atribuir a la escuela *pública el carácter de ser garante del derecho universal a la educación, sin distinción de origen, género, situación económica y cultural, creencias religiosas o cualquier otra circunstancia*, es despreciar el trabajo de miles de profesionales y de ignorar la elección mayoritaria de las familias vascas a la hora de la escolarización de sus vástagos.

Con todo, lo más preocupante es la falta de definición, la ambigüedad con la que están tratados temas cruciales para conocer el carácter progresista o no de la futura ley. ¿Se puede entender como tal una norma que hace caso omiso de normas vigentes actualmente (órdenes y decretos respectivos), que no reconoce la equivalencia con otras leyes autonómicas educativas del mismo rango y que ignora la viabilidad jurídica en la que se entronca (artículo 27 de la Constitución española, artículo 16 del Estatuto de Autonomía del País Vasco, el Dictamen 2006 de Lisboa o la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 y de la Convención de los Derechos del Niño, de 1989?).

Todos estos asuntos deberían estar perfectamente definidos, al margen de desarrollos normativos posteriores, como la descentralización, el protagonismo real de los municipios en la educación vasca, el desarrollo de los proyectos lingüísticos, la articulación concreta de los servicios de apoyo a la educación –en algo *más que ser meramente órganos fiscalizadores*– y, por pura lógica, la definición de lenguas vehiculares, o el necesario, pero inconcreto, sistema único de admisión del alumnado.

Párrafo aparte merecen dos asuntos enunciados que podrían resultar hilarantes, si no fuese por la gravedad del tema tratado. Hablamos de las referencias –porque no hay argumentación explícita suficiente– que el texto hace de la gratuidad de la enseñanza para los centros incorporados al SPVE y de la laicidad. Ninguno de los dos son temas menores y han hecho reaccionar a las patronales involucradas.

Si es de esperar que una administración responsable y garante del bien público (incluido el presupuestario) establezca unos requisitos similares para los centros, en aras a evitar se-

gregación y a ofrecer servicios similares, no ha sido esto lo reflejado en el anteproyecto. El asunto queda pendiente de una normativa posterior que defina los términos exactos de tales condiciones. Verbigracia, la orden o decreto posterior quedará fuera de los focos mediáticos, actualmente centrados en esta ley, pero que emigrarán hacia otros asuntos que requieran máxima actualidad.

Algo similar ocurre con el tratamiento del carácter laico que debe imperar en los centros bajo la tutela del SPVE. Las apuestas sobre la respuesta que darán los centros concertados de carácter religioso a esta cuestión se mueven entre la aplicación del sobredimensionado en otros tiempos pase foral vasco (“Se obedece, pero no se cumple”) o la falta de interés de la propia Administración en fiscalizar el grado de cumplimiento del requisito. El tiempo nos anunciará a las/os ganadores.

El anteproyecto, además, “olvida” otros elementos de gran trascendencia en el devenir del sistema educativo vasco actual. De un lado, el aspecto laboral del personal educativo, sus condiciones sociolaborales, herramientas influyentes para una educación que se desea de calidad, equitativa y cohesionadora socialmente. De otro lado, y relacionado con el anterior, la memoria económica sobre la que se deben sustanciar todos los objetivos comprometidos en esta ley. Ejemplos no tan lejanos tenemos con la LOGSE, una ley avanzada a su tiempo, pero que perdió su oportunidad por una financiación inadecuada.

Lo que no parece olvido, sino apuesta ideológica clara, es la falta de referentes pedagógicos y sociopolíticos, a instancias distintas del propio contexto vasco, en concreto españolas y europeas. Ello induce a pensar que el personal redactor pretende dar al documento un tratamiento de ley similar al que suponen la LOMLOE, la Constitución española y las disposiciones legales europeas, olvidando que se trata de una ley autonómica, con la importancia que su rango merece. ¿Es o no significativo que un documento de 73 páginas no tenga ni una sola vez recogidas palabras sustanciales en el argot educativo como “beca”, “España” o “LOMLOE”?

Lo imprescindible a concretar.

Justificación

En la segunda década del siglo XXI, en plena sociedad del conocimiento y la información, es comprensible adecuar la educación vasca a las exigencias que la sociedad le demanda, sin olvidar los objetivos de búsqueda de la excelencia, aprovechamiento del caudal de talento y posibilidades del alumnado y formación de ciudadanos y de ciudadanas demócratas, críticos, solidarios y justos.

El contexto sociopolítico, sin embargo, es confuso política y socialmente, con una nueva ley estatal, la LOMLOE, aún en periodo de implantación y pendientes de su repercusión en unos currículos propios vascos, aún sin aprobar ni publicar dentro de los habituales procesos de desarrollo autonómico vasco.

A esta situación cabe añadir el tiempo de legislatura restante, así como cierta obcecación del consejero en la premura de plazos con los que ha decidido trabajar en la aprobación de esa futura norma educativa. Cabe pensar, por tanto, si la propuesta que maneja el Departamento de Educación del Gobierno Vasco, legítima, es oportuna y necesaria en estos momentos.

Así y todo, una nueva ley educativa vasca debe contemplar también otras razones, entre las que destacan:

- Dotar al sistema educativo público vasco de la suficiente estabilidad, gracias al consenso político expreso, sacando el servicio público educativo del debate partidista. La educación, sin ningún tipo de renuncia ideológica, debe dejar de ser un arma arrojadiza de carácter electoralista. Por la misma razón debe garantizarse el esfuerzo inversor de la Administración de manera creciente (hasta consolidar el 7% del PIB), sostenido en el tiempo (de la misma duración, al menos, que la orden de conciertos educativos correspondiente) y con las garantías legales necesarias, fuera de los vaivenes presupuestarios de cada coyuntura económica.
- El consenso social, con participación de agentes sociales, económicos e institucionales, debe garantizar que la consideración de la educación como la mejor inversión en capital humano, eje central del desarrollo económico sostenible y la cohesión social, ocupa un lugar principal en la búsqueda de un futuro mejor para la sociedad vasca.
- La necesaria modernización de la administración educativa, la ordenación territorial de las enseñanzas, la articulación de la participación en función de los territorios, la definición de un nuevo modelo de centro y la adecuación del servicio público educativo, entre otras cuestiones, requieren un marco legal coherente y unitario que debe ser adaptado a la realidad social y educativa de la Euskadi del siglo XXI.
- Aprovechar la oportunidad de producir un proceso ordenado, con un nuevo mapa escolar actualizado, verdaderamente participado, para someter nuestra realidad educativa a evaluación, introducir los cambios necesarios y asumir los compromisos que estamos dispuestos a cumplir.
- La convivencia escolar como garantía de continuo aprendizaje de las nuevas formas de vida y de las gentes que aportan su propia cultura de origen. Para Marina Garcés¹, la educación es el sustrato de la convivencia, el taller donde se ensayan las formas de vida posible. Por eso es necesario preservarlo fuera de ideologías totalitarias y de medidas mercantilistas y evitar con ello hacer un gran negocio.

Del mismo modo, la elaboración de esa ley educativa debería permitir abordar un proceso de negociación paralelo sobre aspectos relevantes relacionados con los y las trabajadoras de la enseñanza y con la definición de un servicio educativo vasco. De ahí que sea fundamental que en el marco del Pacto Educativo Social estén representados todos los sectores y que las propuestas sobre educación de los mismos lleguen a todos los foros y mesas de negociación.

Una futura ley educativa vasca debería considerar inexcusablemente:

1. La titularidad pública de un centro educativo, que representa la responsabilidad y el compromiso ineludible para satisfacer el ejercicio pleno del derecho a la educación de toda persona, sin excepción. Introducir la lógica de mercado en la educación no lleva más que a confundir sobre la calidad del sistema y la libertad de elección de las familias. Aceptando la realidad del sistema dual vasco en la educación, se facilitará el acceso de aquellos centros concertados que lo solicitaran cediendo su titularidad a la administración educativa vasca.
2. La segregación escolar como el principal problema actual de la educación vasca. La inactuación de la administración autonómica en el control del presupuesto público destinado a financiar la concertación económica, así como la falta de apoyo específico a los grupos sociales más vulnerables han polarizado una educación que debería ser mucho más homogénea que la actual vasca.
3. Al alumnado como eje del cualquier sistema educativo que se desee justo y eficaz, que busque su pleno desarrollo y posibilite su inserción activa en la sociedad vasca.
4. La incentivación de proyectos lingüísticos engarzados en la realidad sociolingüística del centro y que organicen el tratamiento de las diferentes lenguas, de modo que el perfil de salida del alumnado recoja las competencias comunicativas necesarias en cada lengua.
5. La cogobernanza y responsabilidad participativa de las distintas administraciones públicas (autonómica y locales), así como la imprescindible autonomía escolar de los centros en el desarrollo educativo del alumnado vasco.

Líneas de desarrollo (a modo de frases)

- Un nuevo modelo de centro educativo como espacio de desarrollo comunitario, más allá del mero espacio académico (extraescolares vespertinas ofertadas por la Administración local para el conjunto del alumnado municipal).
- Garantía de escolarización gratuita del alumnado de 0 a 18 años.
- Promoción profesional del colectivo educativo, cualesquiera que sean sus funciones en el centro escolar.
- Reorganización de la enseñanza de adultos, siguiendo las orientaciones europeas: aprendizaje permanente y educación a lo largo de la vida.
- Colocar la convivencia escolar en el corazón mismo de las personas y no como problema de los centros.
- Reconocimiento de la labor educativa del colectivo (docente y personal de servicios) adecuando su desarrollo profesional y el derecho a una salud laboral, francamente mejorable.

- Elaboración de un nuevo mapa escolar que establezca itinerarios actualizados para el alumnado a lo largo de su vida escolar.

Dice Mariano Fernández Enguita² que solo en la medida en que el/la docente y la escuela se alineen con las posibilidades del nuevo entrono informacional podrán lograr la atención del alumnado, conectar con su motivación intrínseca y ponerse en condiciones de proponerle un esfuerzo. Lo demás es disciplina autorreferente y vacía. Algo similar deseamos para la redacción definitiva de esta ley; que sea capaz de alcanzar consensos imprescindibles, políticos y también sociales, que despierten la motivación de cuantos agentes educativos componemos esta sociedad vasca.

NOTAS

¹ Escuela de aprendices. Galaxia Gutenberg, 2020.

² “La escuela y nosotros, que la quisimos tanto”. IEES, Fundación 1º Mayo, septiembre, 2022. ¿Hay mitos en la Escuela Pública?



OESTE
MENDEBALDEA

LES ESPAGNES: LA CONSTRUCCIÓN DE UNA FEDERACIÓN ASIMÉTRICA

HUGO CAPELLA

Les Espagnes: una mirada ibérica plural

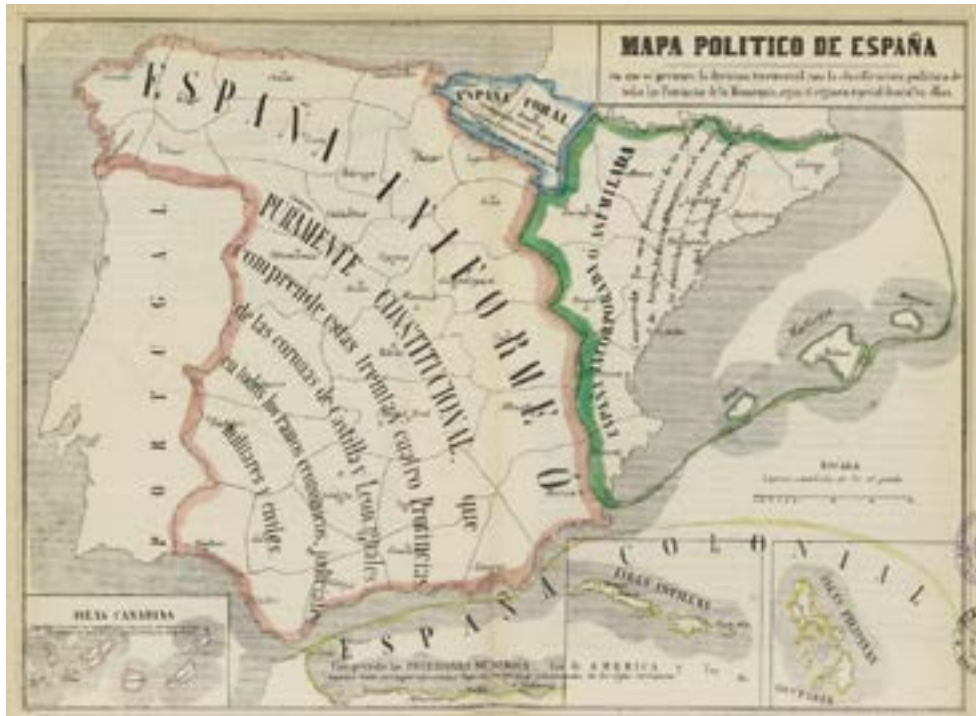
A veces, desde la distancia, se percibe con mejor perspectiva una realidad que la cercanía nos impide reconocer. Desde la visión transpirenaica, nuestros vecinos franceses usaron una expresión que define muy bien nuestro país y que curiosamente no tiene traducción al castellano. Históricamente, los franceses aludían a España, en plural “les Espagnes” definiendo así a la perfección la realidad de una unidad terminológica que encierra una diversidad interna. El concepto en lengua gala tiene larga trayectoria, partiendo de la visión pre-moderna de tradición feudal, pero se asienta sobre todo a partir del Renacimiento y seguirá su uso hasta bien entrado el siglo XIX, con la consolidación de la lógica del Estado nación moderno (Crossman, 2014). Curiosamente, ese plural en lengua castellana es conceptualmente imposible pues representa justamente la larga lucha política e histórica de la monarquía borbónica, para borrarlo. No obstante, su existencia es una evidencia que encontramos hasta en los debates actuales del encaje territorial del Estado español, aún irresueltos. Para encontrar un concepto afín a “les Espagnes” en castellano nos tenemos que adentrar en otro concepto como el de Iberia, de largo recorrido, aunque no exento tampoco de controversias respecto al vecino luso, en este caso (Huguet, 2007) y asociado en el siglo XX con movimientos libertarios y anarquistas en España, en la Federación de Anarquistas Ibéricos (FAI) y la Federación Ibérica de Juventudes Libertarias (FIJL). El iberismo ha rimado históricamente con movimientos republicanos, en oposición a movimientos centralizadores muy asociados con el rol de la Monarquía. La construcción misma del Estado español vincula el control por parte de la Monarquía moderna de esa pluralidad pre-moderna. Más allá de las terminologías, la definición no hace más que expresar la diversidad interna, ya expresada en el latín al aludir a Hispaniae, en un plural, que era usado por extensión también para muchos otros territorios como Galliae y que pervivirá en los primeros reinos y condados cristianos, taifas hasta los Habsburgo y bien entrada la dinastía borbónica.

De un plural medieval a un plural postmoderno

La construcción conceptual e histórica de la unidad territorial del Estado español se ha fraguado sobre una ventaja inicial geográfica que ha terminado por convertirse en el fondo en un problema para la comprensión de su diversidad interna. Los límites geográficos claros de la Península Ibérica, facilitaron en apariencia la denominación desde la antigüedad, bajo la denominación dentro del Imperio romano, así como ulteriormente a partir de la imposición del modelo de monarquía absoluta de los borbones y de la imposición de un Estado-Nación moderno durante el siglo XIX y XX (Aragonés, 2013). La reinterpretación de elementos históricos del pasado, sirvió como relato para la justificación de una unidad geográfica casi determinista, que encontraba en ciertos períodos históricos como el romano, el periodo visigótico, la unificación de los reinos de Castilla y Aragón (Domínguez, 1978), la unificación ibérica (Elliot, 1965), la imposición de la corona borbónica o el rechazo a la invasión napoleónica, diversos elementos de una unidad territorial y nacional del nuevo Estado moderno.

No obstante, cuando analizamos en el detalle, aparece ya una diversidad territorial, en elementos como la ocupación muy dispar por distintos pueblos de la vertiente más oriental de la Península (vinculados con el Mediterráneo y que se reflejarán hasta la caída del Reino de las 2 Sicilias), respecto de la vertiente occidental (que dará pie al asentamiento definitivo del Estado Portugués). De la misma manera existen profundas divisorias entre los territorios del Norte, más vinculados históricamente con sus vecinos europeos (desde la Narbonense latina, hasta los territorios transpirenaicos, derivados de la marca del imperio carolingio) hasta su divisoria política, bien entrado el siglo XVII (Euskadi, Navarra, Aragón. Catalunya) y donde el Estado Andorrano actual, sería una evidencia de esa diversidad, así como en el Sur, respecto de la vinculación histórica musulmana, por más de VIII siglos, con el Norte de África. El determinismo geográfico peninsular (Vilà Valentí, 1968), buscó en la interpretación histórica la reafirmación de una unidad que le causaría por un lado la divisoria entre varios países (Portugal, Andorra, Gibraltar, pero incluso en un sentido más amplio, hasta Italia, Flandes y algunas de las últimas colonias), así como, por otro lado, internamente, una cruzada para la imposición de un singular, sobre una diversidad. El debate del rol del Imperio colonial sobre la construcción de la imagen de unidad nacional, en el caso español, es discutible, puesto que justamente su asentamiento se estableció como una reproducción de la diversidad interior, aplicada ahora en nuevos territorios (virreinos). Es solamente a partir del XIX, en las últimas colonias (Cuba y Filipinas) y las ulteriores en África (Guinea ecuatorial, Norte de Marruecos), donde se puede ver la imposición de una unidad nacional común, más fruto del modelo de estado imperante. La terminología del mapa político de España de 1850 (figura 1), da una clara idea implícita del reconocimiento de una diversidad que se intenta uniformizar (“España Uniforme” versus “España asimilada”, “foral” o “colonial”).

Figura 1: Una asimetría territorial histórica



Fuente: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Mapa_pol%C3%ADtico_de_Espa%C3%B1a,_1850.jpg

En cualquier caso "...Durante el milenario que separa la entrada de los Bárbaros (409) hasta la entronización de los reyes católicos, Isabel de Castilla (1474) y Fernando de Aragón (1479), no hay una sino varias Españas..." (Lagardère, 1996) e incluso hasta bien entrado el siglo XIX, con la Reina María Cristina, no se asentará la visión unitaria del Estado moderno español (Bennassar, 1985). El temor de entender la diversidad interna como una debilidad imposible dentro de una unidad geográfica e histórica tan clara, se convertirá en una obsesión del Estado moderno español, desde la instauración del Estado absoluto borbónico hasta la Dictadura de Franco y que quedará aún reflejada en la ambivalencia de la actual constitución española (Echavarría, 1980), donde se reconoce una diversidad, pero enmarcada dentro de una unidad. Esta cuadratura imposible del círculo ha llevado al aparente rompecabezas actual (Achury, 2011).

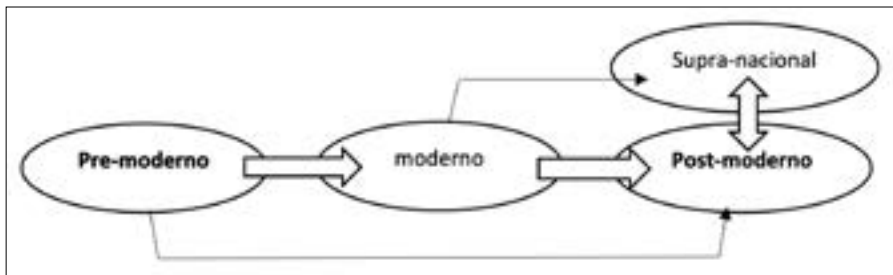
La pluralidad rima históricamente con España, desde la antigüedad y Edad Media, hasta bien entrada la era moderna. Así la unidad geográfica e histórica milenaria, resulta ser una imposición inconclusa (Romero, 2012) conceptual de no más de 150 años, puesto que sigue

encerrando una diversidad imposible dentro de la unidad, seguramente debida a la gran riqueza histórica y comercial de todos los territorios costeros, respecto de un centro político sin capacidad real de control ni beneficios para el resto. No obstante, la presente revisión de los cimientos del Estado moderno en el contexto postmodernos (Kymlicka, 2002), frente a la movilidad y multiculturalidad (Kimlicka, 2001; Parekh, 2001), podría ser la oportunidad de una reinterpretación desde la diversidad, donde España, pudiera ser ejemplo. Pero para ello, hay que vencer el prejuicio imbuído durante los 2 últimos siglos, del temor a la diversidad, que ha sido no sólo causa del freno de muchos de los territorios actuales, sino también de parte de la pérdida de Ultramar.

La construcción del Estado español a pesar de sus particularidades sigue las pautas históricas del desarrollo mismo del concepto de Estado. Su larga historia permite recoger desde la tradición feudal medieval pre-moderna, hasta los debates contemporáneos entorno al rol del Estado en sociedades plurales contemporáneas y entorno al alero de un Ente supra-nacional del cual forma parte, como es la Unión europea (Figura 2).

En el esquema se ve la secuenciación de la evolución del concepto de Estado moderno, previo y actual, así como las vinculaciones diversas en el escenario actual. Así, el modelo de Estado fijo y unívoco basado en el concepto de Estado-nación, tiene cada vez más dificultades para encajar en sociedades más móviles que reconocen cada vez más su diversidad interna. La adecuación del Estado moderno a esa nueva realidad en el caso español, rescita el debate del reconocimiento de la diversidad territorial, así como de la libertad de elección, sobre principios plenamente democráticos. Es en ese contexto, donde podemos realizar una nueva revisión de los cimientos del modelo de Estado pre-moderno en España, desde una perspectiva plural y basada en las diferencias que retoma interés desde la nueva perspectiva postmoderna plural. La reconsideración de todos los referentes desde su diversidad replantea una igualdad basada en la diferencia (postmoderna) y no ya como valor absoluto y universal (estado moderno).

Figura 2: Esquema de la evolución y vínculos del Estado moderno.



Fuente: Elaboración propia

La diferencia no es ya entendida como un privilegio que había que nivelar bajo la idea de una igualdad universal pero que era usada a su vez, para imponer un modelo específico sobre el resto (Estado absolutista y jacobino), sino que pasa a entenderse como una diversidad de referentes internos que deben respetarse en pie de igualdad, por el bien del conjunto, fruto de la suma de todos (Souamaa, 2012). El Estado post-moderno contemporáneo, encuentra así puentes con aspectos de las formas más plurales del Estado pre-moderno. Todo ello, permite flexibilizar las formas de un Estado cuya soberanía ya no es singular sino resultado de sus referentes. Desde esa perspectiva la historia pre-moderna del Estado español en plural permite una revisión del conflicto irresuelto del Estado moderno español, en su incapacidad por terminar de consensuar su unidad. Por el contrario, el Estado moderno español actual, mirando en su pasado plural, puede encontrar las vías políticas hacia una diversidad post-moderna futura. Las dificultades pasadas del caso español, respecto a otros países vecinos con una visión más homogénea, terminan siendo en el contexto postmoderno actual, una ventaja para la adecuación a nuevas formas y a su vez puede incluso ser la senda a seguir por otros, en la construcción soberana de una Europa unida, desde el respeto a sus diversidades.

Unidad moderna en torno a los Borbones

No deja de ser curioso que es justamente desde la misma Francia que entendía España como una pluralidad, de dónde se impondrá por medio de la llegada de la dinastía borbónica, a partir del siglo XVIII, la imposición en un primer momento de una monarquía absolutista centralista, a la imagen de la francesa y ulteriormente en el XIX, desde la lógica de Estado-nación jacobina y herencia napoleónica también (muchas veces olvidada).

La Monarquía en el caso español, como lo ha sido también para otros Estados, (véase el caso de Países Bajos o Bélgica) representará en los Borbones, el proyecto de unificación territorial de lo que no era más que un vago concepto (Santisteban, 2007). La centralización del poder se irá imponiendo por encima de las particularidades, bajo un manto igualitario territorial. La monarquía borbónica está estrechamente asociada con la unidad territorial (Mezquita, 2018), y no sólo en su origen en el siglo XVIII, con las guerras carlinas, sino de forma continuada, a pesar de los intervalos históricos dispares republicanos y dictatoriales. El restablecimiento a dedo de la monarquía actual obedeció entre otros motivos a una forma de garantía de la unidad territorial, defendida por la dictadura anterior. En los Borbones se veía el vínculo para una continuidad del Estado-nación, así como de un eventual reconocimiento de la diversidad de los territorios, del período republicano previo (en Euskadi y Catalunya). El debate de la continuidad de la monarquía en el caso español, reviste no sólo un tema vinculado al ámbito del modelo de Estado, sino que encierra a su vez la apertura a la pluralidad territorial. Los movimientos secesionistas de los últimos años en Catalunya, así como respuesta unitaria en los mensajes reales de Felipe VI, son un buen ejemplo, de la estrecha vinculación entre monarquía y unidad.

La fuerza de la Monarquía se sustenta en su rol de garante simbólico de la continuidad de la unidad territorial, pero a su vez también puede convertirse a largo plazo, en su propia debilidad, ante la falta de reconocimiento de una diversidad ignorada.

La actual constitución en ese sentido es bien ambigua, pues fue hecha con el objetivo de una transición en la que se debía encontrar un equilibrio y consenso mínimo sobre el cual poder avanzar hacia un modelo plenamente democrático (Lijphart, 1987). El resultado fue un engranaje de artículos que afianzan tanto la unidad y la monarquía, como el reconocimiento de su diversidad, a partir del despliegue de las Comunidades Autónomas (en el título VIII de la Constitución), a modo de modelo federal potencial encubierto. El contentar a todas las partes, con el paso de los años ha conllevado a movimientos políticos centrípetos y centrífugos difícil de converger. La situación de la cuadratura del círculo en el caso del Estado español, sigue sin resolverse y agudizando las polarizaciones más tiempo pase no sólo en el caso concreto, sino en un sentido más amplio también, de adaptación a un modelo de Estado postmoderno.

No obstante, el rompecabezas actual del modelo territorial para España, aparentemente con planteamientos irreconciliables, al ser opuestos (diversidad-unidad), pueden a nuestro entender encontrar una respuesta política audaz que parta sobre el reconocimiento de una geometría asimétrica, y sólo posible dentro de un contexto más amplio ibérico y europeo. La transformación del modelo de estado contemporáneo es a nuestro entender una ventaja que puede aportar luces sobre la solución. Los Estados entendidos desde una lógica más racional y funcional, de carácter más instrumental, pueden conseguir una cercanía más fuerte con el ciudadano tanto a través de conceptos universales, como desde un fuerte vínculo más autónomo a nivel regional, y a su vez plantearse como entes sólidos supranacionales, frente al exterior, en nuestro caso, al alero de la Unión europea.

La Monarquía de los Borbones, en el caso español ha sido uno de los elementos de asentamiento del Estado moderno, así como de su garantía actual, frente a un movimiento de revisionismo entendido según, como pre-moderno (regionalismos) o/y como post-moderno (plurinacional). La reconsideración de las diferencias es vista como una involución para unos, mientras que para otros será entendida como un avance hacia una nueva lógica de consideración de la diversidad. Así algunos de los movimientos van por sendas separadas, pero en algunos casos se han establecido puentes entre las visiones pre y post-modernas.

Dentro de esta perspectiva la Monarquía es entendida entonces como un lastre en la modernización del Estado a nuevas formas postmodernas, pero por el contrario podría ser considerada como un elemento más para su adaptación contemporánea (figura 2). Algunos de los elementos del Estado moderno y de la constitución unitaria de su soberanía pueden servir para reforzar en su cesión, el carácter supra-nacional, de nuevos entes políticos, como la Unión europea. La delegación paulatina de la soberanía de los Estado-nación permitirá la fortaleza de los nuevos entes supranacionales. En ese sentido, el modelo postmoderno, no sólo es heredero

de aspectos del modelo pre- sino también del mismo moderno. Los nuevos modelos post-modernos sólo se podrán lograr a partir de la participación plena de los Estados modernos actuales. En ese aspecto, en el caso español, la Monarquía podría jugar un papel fundamental en la transición, como lo fue en períodos anteriores, aunque partiendo de una actitud generosidad magnánima, donde prime la Institución (Casa Real) por encima del interés particular (dinástico). El Estado postmoderno es el resultado de la revisión de las fórmulas pre- y modernas. Por lo tanto, tras la aparente contracción, ambas visiones son complementarias y posibles dentro del modelo postmoderno.

Eso se traduce el caso español, en la reconsideración de las complementariedades entre la pluralidad y el rol unitario amparado en la monarquía, saliendo de la construcción moderna de España, basada en la contraposición y razón de ser “en contra del otro modelo”. Unidad y diversidad pueden ahora ya conjugarse sin problema, pero en el caso español, deberá venir acompañada de un largo proceso de concienciación colectiva, para romper con la tradición instalada por todas las partes. Curiosamente, la paradoja es que el fin del Estado nación unitario español con la aceptación de su diversidad interna, así como cesión de su soberanía supranacional europea, significaría su real unificación, desde la pluralidad interna (regional) y externa (europea) y en donde el Estado español jugaría un papel clave de coordinación entre ambos niveles.

Una propuesta sobre una geometría asimétrica

Desde un punto de vista teórico y conceptual para conseguir una igualdad hay que partir de principios universales igualitarios (Martín, 2013), como sucede por ejemplo en la *Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen* de 1789. No obstante, para conseguir este fin último, no siempre partimos de una misma situación de origen y ello puede llevar a desvirtuar el fin igualitario. Así, por ejemplo, si partimos de dos situaciones desiguales iniciales, la aplicación de los mismos principios por lógica, llevará a una aplicación universal de los principios, pero no por ello a subsanar las desigualdades iniciales. Por el contrario, la aplicación de unos mismos principios desconociendo las realidades y desigualdades particulares, podría llevar incluso a reproducir o incluso exacerbar aún más esos contrastes, produciendo el efecto opuesto al deseado.

Por el contrario, la adaptación de los principios legales sobre la realidad específica de cada lugar, puede ser la mejor forma para conseguir mediar en la subsanación de las desigualdades. Por ende, la igualdad como fin no se aplicaría siempre sobre principios universales iguales, sino sobre una geometría asimétrica variable (Tapia, 2016), que permite adaptar e interpretar el fin, con los instrumentos adecuados particulares para conseguirlo. El desajuste de políticas realizadas sobre principios universales, ha dado numerosos ejemplos en la des-virtualización por ejemplo de modelos en teoría democráticos (ejemplos de democracias de corte soviético o africanas), de legislaciones en defensa de la mujer (leyes

paritarias en países árabes) o de modelos territoriales, basados en una igualdad teórica pero que resultan en propiciadores de mayores disparidades, al partir de desigualdades iniciales diversas. Por lo tanto, un mismo principio no puede tener el mismo efecto sobre realidades diversas y es justamente su comprensión, interpretación y adaptación, la mejor fórmula para conseguir el mismo fin.

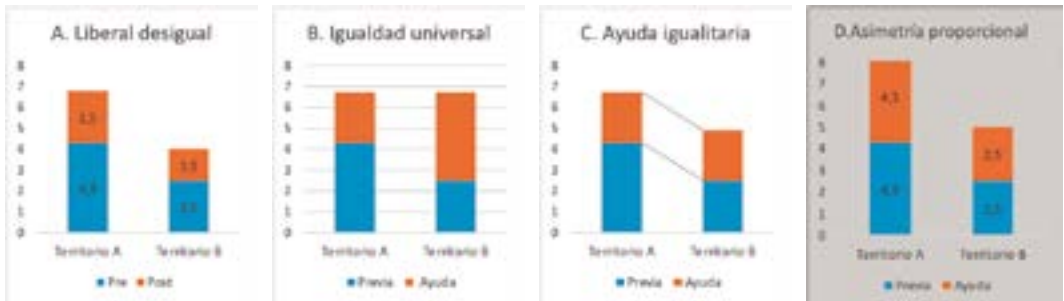
El éxito en la aplicación de esos principios universales de igualdad, parte de la voluntad propia de cada referente en su asimilación por convicción propia y adaptación. De nada sirve imponer un principio igualitario desde una visión externa (por más digna que sea) y en cambio resultará mucho más efectiva, cuando sea planteada desde la propia comunidad, por entender mucho mejor la forma como hacer llegar ese mensaje. Por ello, muchas veces, el rol político de los representantes que son de un lugar pero que han vivido fuera (aprendiendo) y regresan a su tierra, son los mejores intermediarios para poder hacer el proceso de adaptación de los principios universales a su realidad local.

El dilema de la igualdad territorial

En nuestro caso de estudio, el modelo territorial del Estado español fue una respuesta histórica y política basada en un principio de búsqueda de igualdad territorial, pero que no ha hecho más que reforzar las diferencias, al no haber considerado las diferencias iniciales. Así si bien se entiende la búsqueda de un mismo modelo igualitario para todos, pero el resultado a medio plazo, ha desembocado en un instrumento teóricamente y legalmente comprensible, pero cuyo resultado ha sido de desajuste para todos, al, por un lado, plantear una descentralización en territorios que no lo requerían, y, por el contrario, al limitar la autonomía de otros (Capdevila, 2011). La misma aplicación del principio de igualdad territorial de la Constitución queda minada de antemano, al no considerar la diversidad inicial (bajo la idea de Estado-Nación unitaria), mientras que a su vez reconoce indirectamente la variedad territorial interna (nacionalidades) (de Rafael, 2005; Del Real Alcalá, 2008). A partir de esa ambigüedad se genera una doble interpretación que ha llevado a una polarización creciente de los planteamientos (unidad-descentralización), sin caer en el hecho que en el fondo ambos planteamientos en el fondo no hacen más que recalcar la misma finalidad última, pero desde referentes diversos. El error entendible, por el contexto histórico en el que se fragua el texto de la Constitución española, donde primaba la transición entre dos modelos políticos (Moreno, 2001), fue el no haber considerado la posibilidad de aplicar una geometría asimétrica para el modelo territorial, respondiendo mejor así a las necesidades de cada cual. No obstante, ello hubiera obligado a un reconocimiento de referentes (en plural) y en pie de igualdad, algo difícilmente concebible en ese momento histórico, pero sí tal vez, en la actualidad. El modelo territorial igualitario terminó por convertirse en una imposición para todos, sentida de manera holgada para unos (pues obtenían mayor margen del reclamado), mientras que se convertía en un encorsetado modelo para otros (por debajo de las

aspiraciones que quedaban sujetas a un condicional despliegue progresivo potencial). Las respuestas no respondían a las necesidades de los referentes y terminaron por convertirse en una imposición igualitaria formal, pero sin resolver el tema de fondo.

Figura 3: Esquemmatización de 4 modelos de reequilibrio territorial



Fuente: Elaboración propia

Legenda: Partiendo de 2 territorios que tienen 2 situaciones iniciales diversas (azul) se proponen diferentes fórmulas de reequilibrio territorial (rojo):

- Modelo no intervencionista marcado por el libre crecimiento autónomo de cada territorio y que conduce a una desigualdad (modelo liberal).
- Modelo que busca una igualdad universal entre los territorios, aunque ello conlleva a una discriminación para el territorio más aventajado (modelo intervencionista homogeneizador).
- Modelo de ayuda igualitaria para todos los territorios con independencia de la desigual situación de origen. En cierto modo responde al modelo del Estado de las autonomías español que fue para todos, aunque partiendo de situaciones desiguales en algunos territorios forales.
- Modelo asimétrico proporcional que se propone en este artículo, donde se ajustan los instrumentos en función de cada territorio, para que pueda doblar sus competencias en proporción, sin discriminación positiva ni negativa.

Curiosamente, el modelo territorial autonómico español, a pesar de plantearse desde una igualdad unitaria, recoge también parcialmente, ciertas particularidades formales (sobre todo en el caso de los Fueros de Navarra y País Vasco), como fruto del proceso consultivo estatutario inicial, donde se tuvo consideración parcial, a los referentes (Aparicio, 1990). El resultado, es un modelo, por un lado, parcialmente igualitario (autonomías) pero a la vez por otro lado, parcialmente particular (competencias específicas para algunos territorios), sin haberse podi-

do plasmar una geometría asimétrica plena (Martínez, 2005). La Constitución ya incluye por lo tanto la idea de un modelo territorial asimétrico, pero no pudo ejecutarlo plenamente, por primar en ese momento, la necesidad del restablecimiento de una transición pacífica, reto ampliamente superado (Reyes, 2006).

Dejando al margen el modelo más liberal (A. Liberal desigual) que parte de la idea de una mínima o nula intervención del Estado para dejar que el mismo mercado regule, en el resto de casos el rol del modelo de Estado plantea fórmulas para un reequilibrio del modelo territorial, desde una igualdad universal al estilo más jacobino del Estado moderno (B. Igualdad universal), pasando por un modelo de ayuda igualitaria, pero sin tener en consideración las posibles diferencias de partida (C. Ayuda igualitaria). Entre estos dos modelos se encontraría el modelo territorial español, basado por un lado en ayudas transversales (políticas de Estado) igualitarias para todos los territorios, así como sobre una igualdad universal en el modelo autonómico. A estos modelos proponemos un cuarto que plantearía el desarrollo de su modelo político en función de su propio referente. Es decir que se entendería como un estímulo proporcional como respuesta a las demandas específicas. Esta asimetría proporcional (modelo D), se entiende ya desde una lógica post-moderna, en una adecuación de las necesidades, según cada caso. La intervención deja de ser una imposición para convertirse en un estímulo particular, ajustado a cada territorio, que termina por estimular a todo el conjunto. Esta perspectiva es difícilmente asumible desde la visión del estado moderno unitario (Estado-nación) y se asemeja a una visión contemporánea, más cercana a los conceptos de diversidad por encima de unidad, de dialéctica por encima de imposición, de cooperación entre iguales (horizontal) por encima de asimilación (vertical), sólo entendible desde el reconocimiento de la diversidad de referentes (plurinacionalidad). Este modelo de asimetría proporcional, por el contrario, aún es visto desde las lógicas del estado moderno, como una debilidad, al entenderse el reconocimiento del plural, como una dispersión de la unidad, y no en cambio como un reconocimiento para la garantía de un conjunto.

La diversidad nacional de la península ibérica a pesar de los intentos de asimilación ha intentado por un lado sofocar movimientos internos (como en el caso Catalán y Vasco) pero ha terminado históricamente por eclosionar en el reconocimiento externo de varias soberanías totales o parciales (España, Portugal, Andorra y Gibraltar). Por extensión entonces la aparente unidad ibérica sigue encerrando una diversidad territorial, muchas veces mal asumida por el Estado español.

El ahínco en querer negar conceptualmente una diversidad cultural existente (sea por reconocimiento o más usualmente como negación), ha minado la posibilidad de poder abordar un debate real sobre posibles fórmulas para un reconocimiento en el cual todas las partes puedan sentirse reconocidas. El error parte de pensar desde la lógica del estado central unitario, que cualquier reconocimiento ante la diversidad es una cesión y una

pérdida, cuando, por el contrario, no serían más que el poder garantizar y enriquecer esa territorialidad desde una lógica en búsqueda de las complementariedades y bajo una lógica de competencia. El temor a ese reconocimiento no ha hecho más que impedir una eventual solución existente, e incluso también impide al mismo centro, poder desarrollar plenamente su referente, al quedar condicionado por matices respecto a sus periferias, que tampoco le representan, como por ejemplo en la pluralidad lingüística. En ese sentido, porqué territorios monolingües castellanos tienen porqué asumir en su legislación común unas divergencias que no les incumben.

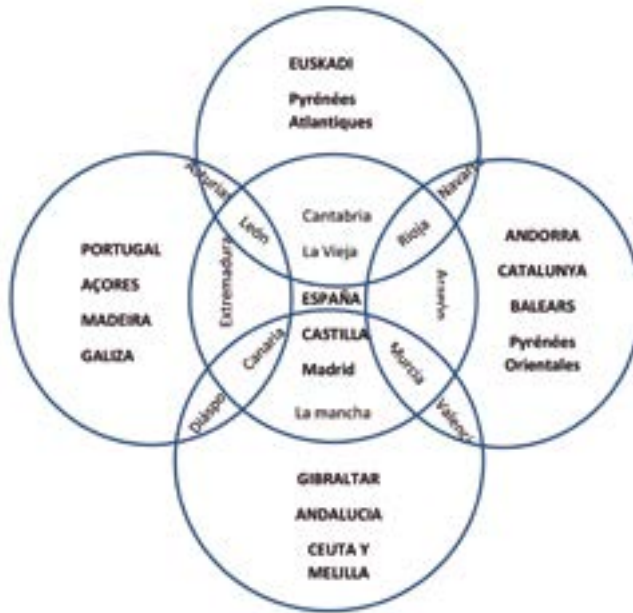
Si conseguimos dejar al margen esa lógica implícita centrada aún en el Estado-nación, centralista el aparente rompecabezas de la diversidad territorial, puede abrir escenarios que resuelvan las demandas e intereses de todos, sin por ello entrar en contradicción. Para ello debemos partir del principio que todos aceptamos de igual forma que todos tenemos el mismo derecho a ser reconocidos dentro la unidad que consideremos, sin por ello necesitar imponer o asimilar a nadie. Las expectativas y necesidades son dispares, por lo tanto, la respuesta del modelo de Estado debe ser flexible y adaptable a las necesidades de cada Ente, y por ello proponemos la idea de una geometría asimétrica, basada en las diversidades existentes. La siguiente propuesta se puede enmarcar a escala ibérica, donde Portugal entonces juega un papel clave en una consideración de un Estado federal ibérico.

La solución pasa por Portugal

La propuesta de una federación ibérica (Rocamora, 1989; Hernanz, 1998), no es nueva y encuentra diferentes movimientos a lo largo del tiempo, aunque últimamente, ha reencontrado un cierto interés no sólo por parte de España, sino desde Portugal, como por parte del actual alcalde de Oporto, así como en encuestas recientes bastantes favorables a una idea de federación conjunta (Europa Press, 2011). Estas tendencias son el reflejo de unas homogenizaciones y acercamientos auspiciados desde la Unión europea. La desaparición de fronteras, compartir una misma moneda y legislaciones comunitarias, ayudan a esa nueva lógica.

Las ventajas de esta propuesta, permiten reconocer la diversidad interna ibérica, y a su vez refuerzan una unidad conjunta. A su vez la dimensión ibérica ya parte de una realidad plurinacional, al compartirse varias soberanías y por lo tanto no significaría un nuevo reconocimiento nacional. De esta manera, por ejemplo, el reconocimiento de una nación histórica gallega queda al alero de una soberanía ya existente como la portuguesa, o en el caso de la catalana o eventualmente la vasca, al alero de la soberanía andorrana o gibraltareña. La propuesta de reconocimiento de la diversidad interna española, no significaría una difusión de su soberanía, sino por el contrario, se apostaría por la creación de una soberanía común compartida más amplia (la ibérica), saliendo a su vez de la espiral histórica nacionalista y pudiendo entenderse como un estado contemporáneo, dentro del contexto europeo comunitario.

Figura 4: Modelización territorial asimétrica ibérica



Fuente: Elaboración propia

Esta propuesta debería partir curiosamente desde Portugal, e incluso Francia, Reino Unido y la Unión europea, podrían desempeñar un papel esencial, para el origen de ese nuevo estado federal ibérico. La geometría variable del nuevo modelo territorial (figura 4), se establecería sobre las naciones históricas de la península ibérica y en donde el resto de territorios existentes, deberían decantarse, por medio de referendos (totales o parciales). De esta forma en primer lugar, se reconocería la diversidad nacional interna del actual Estado español (castellanos, vascos, gallegos, catalanes), en segundo lugar se podría articular instrumentos federales diversos según las necesidades (por ejemplo en el caso castellano un modelo centralizado mono-cultural que incluyera Extremadura, Andalucía y aquellos territorios que quisieran ser parte; o en el caso catalán, se podría establecer como federación interna “federación de Levante” siguiendo su tradición histórica, con Valencia y Baleares, por ejemplo). En el caso de Galiza según consulta previa podría formar parte como tercer territorio autónomo portugués. En ese esquema aparece también el rol de la comunidad exterior (diáspora) también considerada, e incluso también podría considerarse la situación del pueblo gitano.

La asimetría permitiría adecuar cada ente en función de las necesidades, resultando en tercer lugar, en una visión de conjunto ibérico que se vería reforzada (Gómez-Ponar, 2011). El Estado ibérico, tendría más fortaleza que la suma de los actuales estados de la Península. Asi-

mismo, se podría reconsiderar la reincorporación de territorios históricos que habían quedado separados (hoy en Francia) por fronteras en los Pirineos, como en Euskadi, Navarra, Aragón o Catalunya. El papel de Francia y del Vaticano sería central también en las negociaciones con el caso de Andorra.

En cuarto y último lugar, como veremos en la conclusión este proceso doble, por un lado, de repliegue en las regiones como unidades políticas y económicas a todos los efectos, así como, por otro lado, con la creación de nuevas y mayores entidades nacionales como la Federación ibérica, sería un gran aporte para la superación soberana de una Unión europea con entidad política propia y con entes intermedios y locales muy funcionales (Blankart, 2007).

En lo concreto como puede observarse en la Figura 4, la Federación ibérica se vertebraría sobre 5 referentes, sobre los cuales el resto de los actuales territorios deberían definir su vinculación, a partir de referendos regionales, basados en las afinidades geográficas, históricas y culturales, dando incluso una representación a la diáspora (migrantes españoles y portugueses por el mundo). Por otro lado, el modelo, sirve para dar respuesta a las diferentes necesidades de cada referente, así como para una re-funcionalización de las administraciones, para evitar un ahorro, así como mejor eficiencia (Bureau, 1992). La propuesta que resulta descentraliza por un lado al reconocer la pluralidad de naciones, pero a su vez reduce el número de autonomías actuales, fruto del modelo igualitario (el denominado "café con leche para todos" como respuesta a los que querían "café" o "leche" sin dar al final respuesta a nadie en concreto, según se mire).

Esta propuesta desde el punto de vista geopolítico, tiene dos beneficios. En primer lugar, no representa un aumento del número de soberanías (4: España, Portugal, Andorra y Estatus de Gibraltar), de las ya existentes, sino más bien una redefinición de sus límites, así como en segundo lugar una reducción de soberanía al quedar federadas todas bajo una misma (Ibérica o incluso a largo plazo ya europea directamente). En esta propuesta lo interesante es que todas las partes salen ganando y ven sus aspiraciones como referentes resueltas. Castilla puede recuperar su mono-funcionalidad como modelo centralizado y cultural y Portugal recupera su vínculo con una Galiza autónoma (Con el estatus que tienen ya Açores y Madeira). Por su parte Euskal Herria tendría su pleno reconocimiento y la Federación de naciones de Levante, recuperaría su plena lógica autónoma de poder plural (modelo pre-moderno). A su vez el conjunto de naciones queda compensado en cuanto a bloques (geográfico, demográfico, económico y político).

Una apuesta por una soberanía europea conjunta

La presente propuesta de solución política para el Estado español conlleva a su vez más a largo plazo una respuesta en el avance del proyecto europeo, del cual el Estado es parte. La solución política interna de la situación que el Estado español viene arrastrando desde hace más de un siglo y medio, que sirve a su vez para la modernización y mejora de la eficiencia del Estado, también puede significar un aporte hacia la modernización del proyecto europeo. El Estado español podría convertirse en uno de los motores de ese proceso.

Una solución interna

La propuesta territorial basada en una geometría asimétrica permite transformar un planteamiento de conflicto (Reyes, 1999) a una oportunidad para una modernización del modelo de Estado adecuado con los estándares de funcionalidad y eficiencia desde una lógica de transferencia y respuesta cercana y horizontal. El rompecabezas territorial histórico tiene una respuesta política que puede beneficiar a todas las partes, partiendo no desde una misma igualdad, sino desde una respuesta adecuada a las necesidades de cada caso, para conseguir justamente una igualdad ante las posibilidades y retos, así como desde la corresponsabilidad y plena autonomía. Un modelo de estado no puede establecerse sobre la imposición, pero más bien sobre la confianza depositada en la que los propios habitantes de un lugar son los primeros que lucharán para su mayor crecimiento y prosperidad. El aprovechamiento de las sinergias de forma horizontal sobre el reconocimiento y respeto de cada nación que lo compone, representa a su vez en el caso del Estado español, una verdadera revolución interna en su modernización interna. El cambio de lógica debe venir desde el ámbito político para intentar socializar una nueva cultura de Estado que pueda servir de ejemplo sobre la sociedad y a largo plazo permita revertir el lastre de oposición interna, que sólo consigue empobrecer a cada parte y al conjunto.

La presente propuesta es sólo posible desde una voluntad política clara, técnica, al margen de sentimientos y trifurcas históricas. Es una respuesta de gestión posible pero que deberá venir asociada con un largo proceso de difusión del cambio de lógica. Es justamente la fragilidad del modelo la mayor garantía de su fortaleza, al surgir sobre un respeto e igualdad de todas las partes, así como basado sobre una libre decisión, al margen de imposiciones.

Este modelo a su vez puede servir para reforzar otros modelos afines europeos que evite además el caer en lógicas polarizadas que desvían esfuerzos de los verdaderos retos de modernización y garantía de derechos y un mejor porvenir para el conjunto (Ruiz, 2016). Lejos de entenderse como un paso atrás respecto del Estado moderno, la transformación interna entre los Estados miembros, al estilo de la propuesta de Federación ibérica, representaría un ahorro de administraciones y presupuesto (ministerios y consejerías reducidos), si sumamos para el conjunto de Estados que podrían quedar establecidos sobre federaciones más amplias y al alero de una Unión europea soberana de cara al exterior (por ejemplo, en gastos de diplomacia o militares).

Un aporte al conjunto europeo

La respuesta política ajustada a la realidad cultural e histórica plural de España, lejos de significar una debilidad, puede significar un aporte muy valioso en la Unión Europea. El reflejo de un modelo federado español puede reforzar la de otros estados miembros afines como Alemania y apostar por un avance audaz en la construcción federal del proyecto europeo (Sidjanski, 1992), en la búsqueda de entes cada vez más democráticos y comunes que permitan

una mayor simplificación y funcionalización de las administraciones que refuerce la imagen común al exterior, sin por ello perder la cercanía en la diversidad interna. La fórmula de la geometría asimétrica es aplicable a la escala europea, pero parte en este caso de una confianza que debiera partir por la cesión de la soberanía parcial (nacional) actual, en pro de una nueva soberanía común compartida (Minnich, 2007).

El reconocimiento de la diversidad regional nacional interna (Beck, 2006) es el mejor instrumento territorial para conseguir la cercanía sinónima de confianza ciudadana (sentimiento de pertenencia) y a su vez funcional (eficacia en la autonomía y responsabilidad) sin por ello significa la dilución del conjunto. El reforzamiento definitivo de las regiones como unidades dentro de la Unión sería la culminación de un largo proceso político que se inició con la aplicación inicial de la lógica del precepto de subsidiariedad, como mejor garantía para afianzar el proyecto europeo ('90) pero que luego se vio frenado por las reticencias crecientes de los Estados modernos miembros que vieron su estructura puesta en peligro, en incluso son al origen del repliegue en nacionalismos como el británico (Brexit). Por el contrario, la Unión europea ha sido justamente la que ha permitido mitigar los efectos de una economía global, respecto de otras áreas del mundo y el proceso de transformación europeo representa justamente la innovación hacia un marco político postmoderno que se ajuste mejor a los retos contemporáneos. Los procesos de globalización muchas veces se han asociado erróneamente en Europa, como causados por la Unión europea, cuando de hecho, se han dado de forma homogénea en otras partes del mundo, con los mismos o mayores efectos incluso (por ejemplo, en América Latina). La Unión europea representa un laboratorio político único de adaptación hacia un modelo democrático plural y con garantías individuales en un entorno en el que cada vez escasea más tanto exterior (autoritarismos crecientes como en Brasil o Hong Kong, por ejemplo), pero incluso interior de Estados Occidentales europeos (Bielorusia, Hungría, Polonia, Rusia o Turquía, por ejemplo).

La regionalización interna, muchas veces asumida desde la lógica del Estado moderno como una implosión (Balcanización) y debilidad es por el contrario desde la lógica plural postmoderna europea, por un lado, una garantía de la fortaleza de los referentes (identidades nacionales cercanas), y por otro lado, el mejor instrumento para una administración cercana y eficaz que responda a las necesidades, ante un nuevo Ente político, que podría ser más lejano (las Instituciones europeas). La adopción del principio de subsidiariedad lejos de ser innovador, no hace más que retomar la fortaleza de otra estructura religiosa-política de la Iglesia católica, que encontró en la cercanía de la división territorial de la parroquia, el mejor aliado para el afianzamiento de la Institución religiosa central, alejada. Este caso, es un curioso ejemplo, de la reinterpretación de elementos del Estado pre-moderno adaptados para la construcción del nuevo Estado post-moderno.

El reconocimiento de las nacionalidades dentro de la Unión europea, a veces planteado como un gran mosaico ingobernable, no deja de ser una falacia, pues no todas las regiones tienen las mismas necesidades, ni demanda de reconocimiento y a su vez, pueden ser enten-

didadas como un paso previo, para federaciones intermedias (como la Ibérica, por ejemplo) que no harían más que reforzar entonces una re-fusión y simplificación, incluso, respecto de los Estados actuales miembro de la Unión.

La Federación Ibérica, podría ser un buen ejemplo de una reestructuración territorial política de Europa en 3 niveles básicos (comarca, región y europea), y en donde los (antiguos) estados-nación de convirtieran en eslabones esenciales intermedios para poder establecer la transición hacia ese nuevo modelo, supra-nacional. Así, por ejemplo, una federación Ibérica, basada en naciones plenas, podría servir de espacio intermedio ante las decisiones de una Unión europea plena, de la misma manera que se podrían hacer con otras federaciones reagrupadas que se establecerían sobre áreas culturales comunes (Murphy, 2009), para poder adecuar mejor las decisiones generales.

Áreas o federaciones compuestas a partir de la re-fusión de los actuales Estados modernos: Ibérica, Itálica, Francesa, Benelux, Alemana, Escandinava, Báltica, Británica, Balcánica, Yugoslava, Ucrania, Checo-Polaca, Alpina, Centroeuropea, Turca y Caucásica, servirían en un proceso intermedio entre la entidad supra-nacional (la Unión) y regional (naciones), a partir de afinidades geográficas, económicas y culturales que servirían para adecuar las políticas generales y defender intereses comunes dentro del conjunto. Estos instrumentos además podrían ser una repuesta política territorial frente al debate de una política única o a velocidades dentro de la Unión.

Espacios o federaciones como la Ibérica serían los instrumentos políticos de transición de los actuales estados-nación, en su proceso de reconversión hacia una Unión europea supra-nacional de soberanía plena. Esos estamentos servirían a su vez para la mejor adaptación con el objetivo de conseguir el mayor de los éxitos de cada política común, evitando así la posible proliferación de movimientos "nacionalistas" anti-europeos. Incluso esas áreas territoriales culturales podrían reagruparse en 3 grandes ámbitos culturales (germánico, latino y eslavo) que marcarían afinidades internas dentro de cada área, pero a su vez denotarían la diversidad de referentes de cara al exterior.

De esta manera se rompería con la tendencia dentro del Estado-moderno, del encapsulamiento político de las regiones, y por el contrario se entenderían como un elemento importante para el dinamismo del conjunto, al quedar ya lejos, los contextos históricos bélicos asociados. El dinamismo de las naciones-regiones (Vayssiére, 2005), dentro de España o la Península Ibérica y dentro de Europa, son la mejor garantía para incentivar una competencia interna dinamizadora que garantiza en última instancia (con mecanismos de reequilibrio presupuestario y planificación conjunta) la modernización interna, así como sobre todo la competitividad respecto a otros ámbitos del mundo.

En ese sentido la aplicación del modelo territorial asimétrico, aporta una respuesta al denominado conflicto territorial español actual, pero a su vez forma parte de un proceso de adecuación del modelo de Estado ante los retos del siglo XXI, con un reforzamiento de una

cesión soberana dentro de la Unión europea (ampliada), de los Estados-nación actuales, en detrimento por un lado de las regiones y de la Unión europea.

Sólo con audacia podremos asumir los retos de futuro de una Europa adaptada a su entorno, que garantice con su geometría asimétrica, un modelo político plenamente democrático, participativo e igualitario, potencialmente atractivo y eficaz, frente a otros modelos políticos más centralizados y totalitarios, en boga.

REFERENCIAS

Achury, L. E. (2011). El Estado autonómico: del Estado unitario al Estado federal. Un ejemplo de la mutación de las formas de Estado, *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 35: 107-122.

Aparicio Pérez, M-A. (1990). *Textos constitucionales*. Barcelona: Editorial Gráficas-Signo.

Aragonés, J.F. (2013). "Conceptos previos: patria y nación en los orígenes de la España contemporánea." *Historia de la nación y del nacionalismo español*. Galaxia Gutenberg, 2013.

Beck, U. y Grande, E. (2006). *La Europa cosmopolita: sociedad y política en la segunda modernidad*. Vol. 138. Grupo Planeta (GBS).

Bennassar, B. (1985). *Histoire des Espagnols: VIe-XVIIe siècle*. Vol. 1. A. Colin.

Bialasiewicz, L. (2009). Europe as/at the border: Trieste and the meaning of Europe, *Social & Cultural Geography* 10.3: 319-336.

Blankart, C. B. (2007). The European Union: confederation, federation or association of compound states?, *Constitutional Political Economy* 18.2: 99-106.

Bureau, D. y Champsaur, P. (1992). Fédéralisme budgétaire et unification économique européenne, *Revue de l'OFCE* 40.1: 87-99.

Capdevila, A. (2011). La articulación territorial de Cataluña y España en las estrategias persuasivas de los partidos políticos y de las instituciones autonómicas durante la campaña del Estatut, *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 41: 13-25.

Crossman, R. H. (2014). *Biografía del Estado moderno*. Fondo de cultura económica.

De Rafael, G. (2005). El modelo autonómico y nuevas formas de identidad. Antecedentes para un equilibrio de futuro, *Papers: revista de sociologia* 78: 31-58.

Del Real Alcalá, J. A. (2008). Sobre la indeterminación del derecho y la ley constitucional. El caso del término "nacionalidades" como concepto jurídico indeterminado, *Derechos y Libertades*, 12: 223-250.

Domínguez Ortiz, A (1978). *El antiguo régimen: los Reyes Católicos y los Austrias*. Alfaguara.

Echavarría Solozábal, J. J. (1980). Nación, nacionalidades y autonomías en la constitución de 1978: algunos problemas de la Organización territorial del Estado, *Sistema: Revista de ciencias sociales*, 38: 257-282.

Elliot, J. (1965). H. *La España imperial: 1469-1716*. Vicens Vives.

Europa Press "Crece el apoyo a la unión entre España y Portugal en ambos países". Europa Press. (5 de abril de 2011). Consultado el 25 de mayo de 2017. <https://www.europapress.es/internacional/noticia-crece-apoyo-union-espana-portugal-ambos-paises-20110405175125.html>

Gómez-Pomar, J, Elorriaga Pisarik, G. y Garcés Sanagustín, M. (2011). *Por un Estado autonómico racional y viable*. Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales.

Hernanz Rueda, G. (1998). *"El iberismo" del siglo XIX: historia de la posibilidad de unión hispano-portuguesa*. Editorial Complutense.

Huguet, M. (2007). *El Iberismo: Un proyecto de espacio público peninsular*.

Kymlicka, W. (2001). *Politics in the vernacular: Nationalism, multiculturalism, and citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

Kymlicka, W. (2002). *Contemporary political philosophy: An introduction*. Oxford: oxford University Press.

Lagardère, V. (1996). Denis Menjot. "Les Espagnes médiévales 409-1474". Paris, Hachette, 1996 (Carré-Histoire, 32), *Cahiers de Civilisation Médiévale*, 40.159: 293-295.

Lijphart, A. (1987). *Las democracias contemporáneas*, Barcelona, Ariel. *Ciencia Política*.

Martín, J. (2013). El modelo autonómico: desigualdades regionales, crisis económica y retos planteados, *eXtoikos*, 10: 3-6.

Martínez Serrano, J. M. (2005). El modelo territorial de la España autonómica: recapitulación y perspectivas, *Investigaciones geográficas*, 36: 81-102.

Mezquita González, M. L. (2018). Entre esperanzas y temores: expectativas sobre la "renovación" de la Monarquía de España entre dos siglos, *Magallánica: revista de historia moderna*, 4.8: 14-52.

Minnich, R. (2007). 11 Citizenship beyond the state, *Geopolitics of European Union Enlargement: The Fortress Empire*: 177.

Moreno, L. (2001). La "vía media" española del modelo de bienestar mediterráneo, *Papers: revista de sociología*, 63: 67-82.

Morin, E, et al. (1987). *Penser l'Europe*. Vol. 1990. Paris: Gallimard.

Murphy, A B.; Jordan-Bychkov T. G. and Bychkova Jordan, B. 82009). *The European culture area: A systematic geography*. Rowman & Littlefield.

Parekh, B. (2001). Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory, *Ethnicities*, 1.1: 109-115.

Reyes, M. (1999). El modelo territorial del Estado en España y sus Problemas actuales, *Cuestiones constitucionales: revista mexicana de derecho constitucional*, 1: 25-47.

Reyes, M. (2006). La construcción del Estado autonómico, *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 54: 75-95.

Rocamora, J. A. (1989). Un nacionalismo fracasado: el iberismo, *Espacio Tiempo y Forma. Serie V, Historia Contemporánea* 2.

Romero, J. (2012). España inacabada. Organización territorial del Estado, autonomía política y reconocimiento de la diversidad nacional, *Documents d'anàlisi geogràfica*, 58.1: 13-49.

Ruiz-Rico Ruiz, G. (2016). La reinención constitucional del modelo territorial español, *Teoría y realidad constitucional*, 37: 309-346.

Santisteban Arzoz, X. (2007). El principio constitucional de igualdad de las nacionalidades en Austria-Hungría, *Revista Española de Derecho Constitucional*, 81: 349-381.

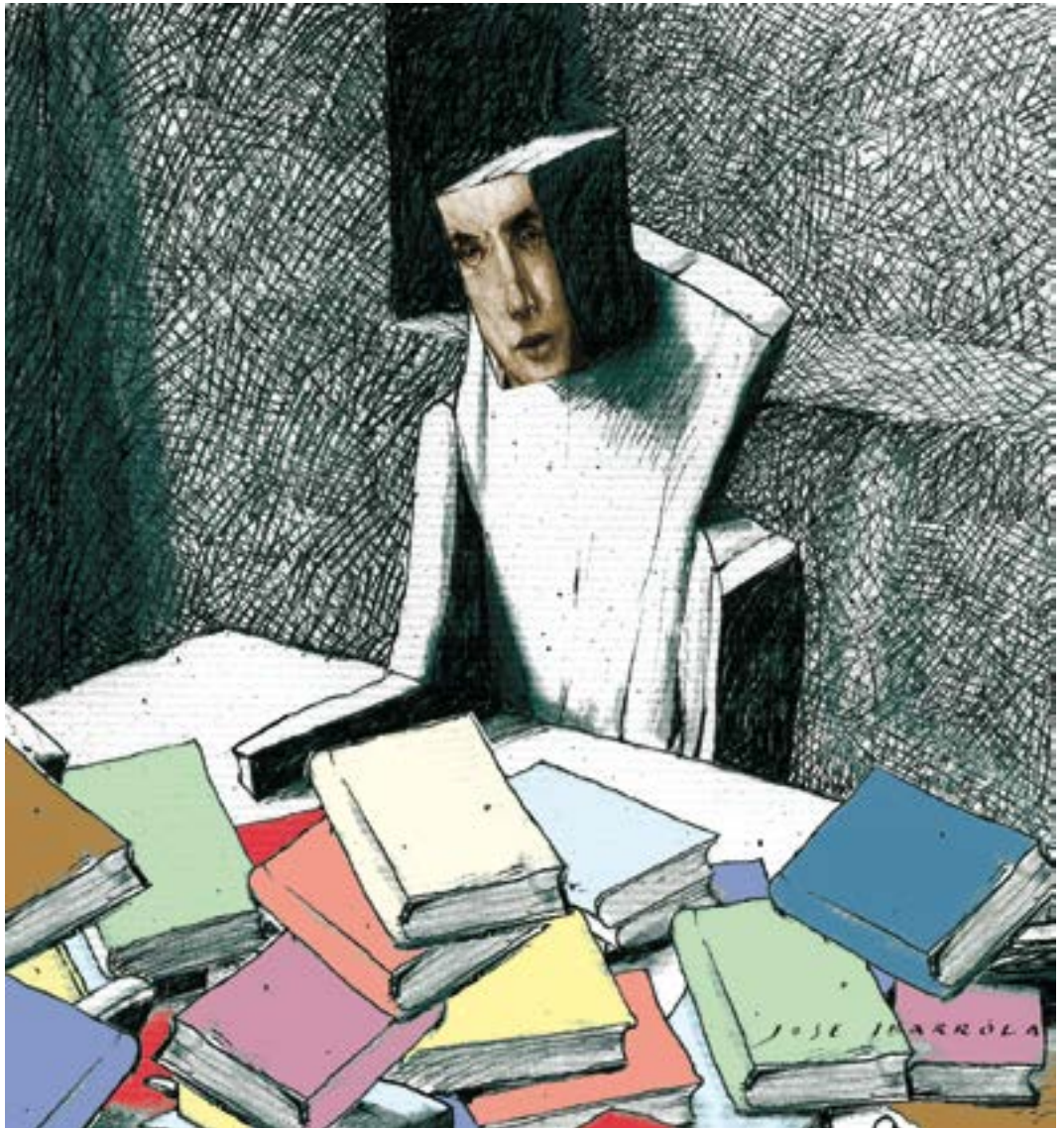
Sidjanski, D. (1992). *L'avenir fédéraliste de l'Europe: la Communauté européenne, des origines au Traité de Maastricht*, FeniXX.

Souamaa, N. (2012). L'OIT d'un après-guerre à l'autre: entre modèle universel et régionalisme européen, *Les cahiers Irice*, 1: 23-46.

Tapia Jiménez, C. (2016). La geometría de la asimetría: entendiendo al enemigo.

Vayssière, B. (2005). Le manifeste de Ventotene (1941): acte de naissance du fédéralisme européen, *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 1: 69-76.

Vilá Valentí, J. (1968). *La península ibérica*. Vicens Vives.



PREMIO MARIO ONAINDIA A ANDONI UNZALU GARAIGORDOBIL

LOLI ASUA BATARRITA

Egunon danori

Agradezco la invitación a formar parte de este momento tan simbólico y de tan justo reconocimiento a la persona de Andoni Unzalu Garaigordobil.

Comienzo con un poema de Victor que se titula "Roble".

ROBLE

Las manos apoyadas
acariciando
la rugosa corteza

Limoso rostro
de viejo roble
firme
formado por vientos
y humedades

Palpo tu aplomo
tu natural sabiduría
y recibo
tu tronco
tu fuerza.

Victor Urrutia

Andoni, estoy segura que con mucho agrado te lo dedica Victor. Es como si lo hubiera escrito pensando, también en ti, como un roble.

De Andoni, de su trayectoria vital, de sus rasgos personales, de sus principios y valores, de su militancia humanitaria. se puede decir mucho. Y mucho ha dicho Jose Mari y mucho dirá Patxi sin duda.

En mi intervención y de manera breve, sin explicitar mucho, me centraré en cuatro rasgos, cuatro dimensiones (en realidad son 3 más 1) que pienso definen bastante bien cómo es.

Andoni es raíces, mente, mano y todo ello con sentido, con finalidad. Me explico.

1. Las raíces

Se suele decir “este árbol que buenas raíces tiene”. También se afirma de algunas personas lo mismo. Pero me gusta más decir que somos raíces, porque sin ellas nos caemos al primer viento que sopla, las raíces son parte fundamental de lo que somos cada uno de nosotros.

El roble, como tantos otros árboles, se apoyan y viven en gran medida por sus raíces. Nosotros los humanos también. Las raíces son lo que no se ve, el “mundo subterráneo” en el que nos sostenemos, nos alimentamos, e incluso nos comunicamos aunque de manera no visible.

Sabemos que las raíces de Andoni son profundas, amplias y que se han alimentado y se alimentan de esa comunicación que en muchas ocasiones no es perceptible, aunque es sin duda diálogo con las raíces de otros. Son raíces que se han ido construyendo desde los diferentes entornos en los que ha vivido, comenzando por los orígenes familiares, y sustentadas me consta, en unos principios y sólidos valores humanos y humanizadores, que se han ido construyendo y fortaleciendo en el tiempo, sin perder esas pequeñas cosas realmente simbólicas que nos acompañan en nuestra vida. (la mahonesa, excelente, como la hacía su ama, a mano).

Las raíces bien asentadas permiten al árbol, y permiten a Andoni sortear muchos vientos y humedades de diferentes procedencias, aunque no sea momento de detallarlo.

Unas raíces que han crecido y se han ampliado, como decía, con muchos encuentros, en nuestro propio tiempo histórico y también con otras personas y acontecimientos de otras épocas, incluso físicamente lejanas pero que perviven en nuestra memoria colectiva. Un ejemplo de ello es la selección de historias que recoge en su último libro “Los momentos estelares de la historia del socialismo”.

2. La mente

Podemos destacar su pasión y rigor intelectual, que le ha llevado a ser un ilustrado en diferentes campos. Son conocimientos, por supuesto aprendidos, pero especialmente pensados, reflexionados, contrastados. Conversar con Andoni siempre es interesante, aprendes y amplias

conocimientos. Pero deseo destacar que su especificidad consiste en no quedarse en el conocimiento en sí. Es un afán por comprender la historia, nuestra historia, la de otros, aprender de todo ello para seguir actuando en el presente.

No es el placer de conocer en sí, ni de destacar ante los demás. Su profundo interés, me atrevo a decir, es ir a lo fundamental, compartirlo y provocar el pensamiento crítico orientado a la buena práctica política.

Sus libros, artículos, reseñas de libros son muestras de ello. Aportan pensamiento, reflexión, buscando el debate sin descanso, defendiendo con libertad sus posicionamientos, con respeto y con convicción. Y siempre con una intención: Transformar la realidad, actuar en ella desde dentro y a favor de una justicia social.

Como es peleón, puede parecer que pretende imponer su punto de vista. Lo cierto es que lo defiende con total convicción, pero sabiendo que solo triunfa cuando convence. Y se esfuerza en ello.

(Los debates en EITB con jóvenes, siempre disponible para dialogar, discutir... Pensar en diálogo, hacer pensar).

Es admirable su resistencia, su respeto al diferente, y su insistencia en convencer. Sin ceder al desánimo.

Es crítico con la falsedad y el individualismo. Se puede ser "solitario" (es verdad, hace falta tener espacios, tiempos de soledad) y no individualista. Se puede ser "sociable" y muy egoísta, de lo mío, de lo "nuestro".

3. La **mano**

Siendo una mente potente, lo mejor de Andoni es que la pone en práctica. Un pensamiento desde la realidad, y con una intención clara, transformarla.

Yo pienso que Andoni es más de la "**tradicción de la mano**", con cabeza, reflexión, rigor... Ni se queda en el pensamiento. Ni actúa sin conocimiento y análisis. Siempre pisando tierra, desde la realidad presente, con datos y un buen diagnóstico.

Se podría decir que lo suyo es "**pensar con la mano**", con la acción. No se queda en el discutir, en elucubrar. Por eso no pertenece a la **tradicción del ojo**, que contempla desde fuera y con superioridad a los demás.

Andoni aúna las dos dimensiones, mente y mano, poniendo el énfasis en la acción con una finalidad clara: trabajar por una sociedad que se sitúe siempre a favor de los que más necesitan, de las víctimas de toda injusticia.

Por eso su mente se orienta a la búsqueda de estrategias, nuevos proyectos, propone y busca aliados como con Aldaketa, y otras muchas más. Porque es creativo, es constructor (el ejemplo está en su propia casa, con Justyna, buen equipo).

4. El sentido, intención

Todo su pensamiento y acción tienen una orientación clara. una opción por los más vulnerables, los más necesitados, los más desvalidos, los más injustamente tratados, las víctimas de las desigualdades, de los fanatismos, de los egoísmos colectivos...

Todo esto queda reflejado en sus escritos, artículos, reseñas de libros (en el dossier Territorios de *El Correo*, sus reseñas normalmente eran sobre libros que trataban la realidad de "perdedores").

Euskaldun y euskaltzale. El valor del euskara pero siempre desde la libertad y el respeto. Toda lengua es una lengua, no es más. La lengua no aporta una visión especial en sí misma. La visión la tienes tú y la expresas y comunicas en la, las lenguas que quieras. Crítico con la ideologización del euskera.

(amiga que agradecía los artículos de Andoni en *Zabalik*, pues era muy difícil encontrar artículos en euskera sin la "carga nacionalista" para sus clases).

Percibo a Andoni en la combinación de estas cuatro dimensiones. Sé que todas son importantes y potentes. El secreto está en la combinación de todas ellas. Con unas raíces fuertes, una mente siempre en marcha, bien asentado en la realidad, embarrado en ella, y por supuesto con una intención clara: transformar las instituciones y la ciudadanía hacia una sociedad libre, de personas libres viviendo con dignidad.

Cierro mi intervención con otro poema, también de Victor, que contiene una gran dosis de esperanza y realismo. Se titula "Cosecha".

COSECHA

Sembramos al amanecer
con la esperanza de la lluvia oportuna,
del sol liviano
y del viento limpio.

Soñamos con la siega,
de las grandes espigas
mecidas por la brisa.

Soñamos el afán de la cosecha,
las gavillas abrazadas,
los cantos corales,
los abrazos esponjados
de sudor.

Nos alimenta la esperanza
del granero lleno.

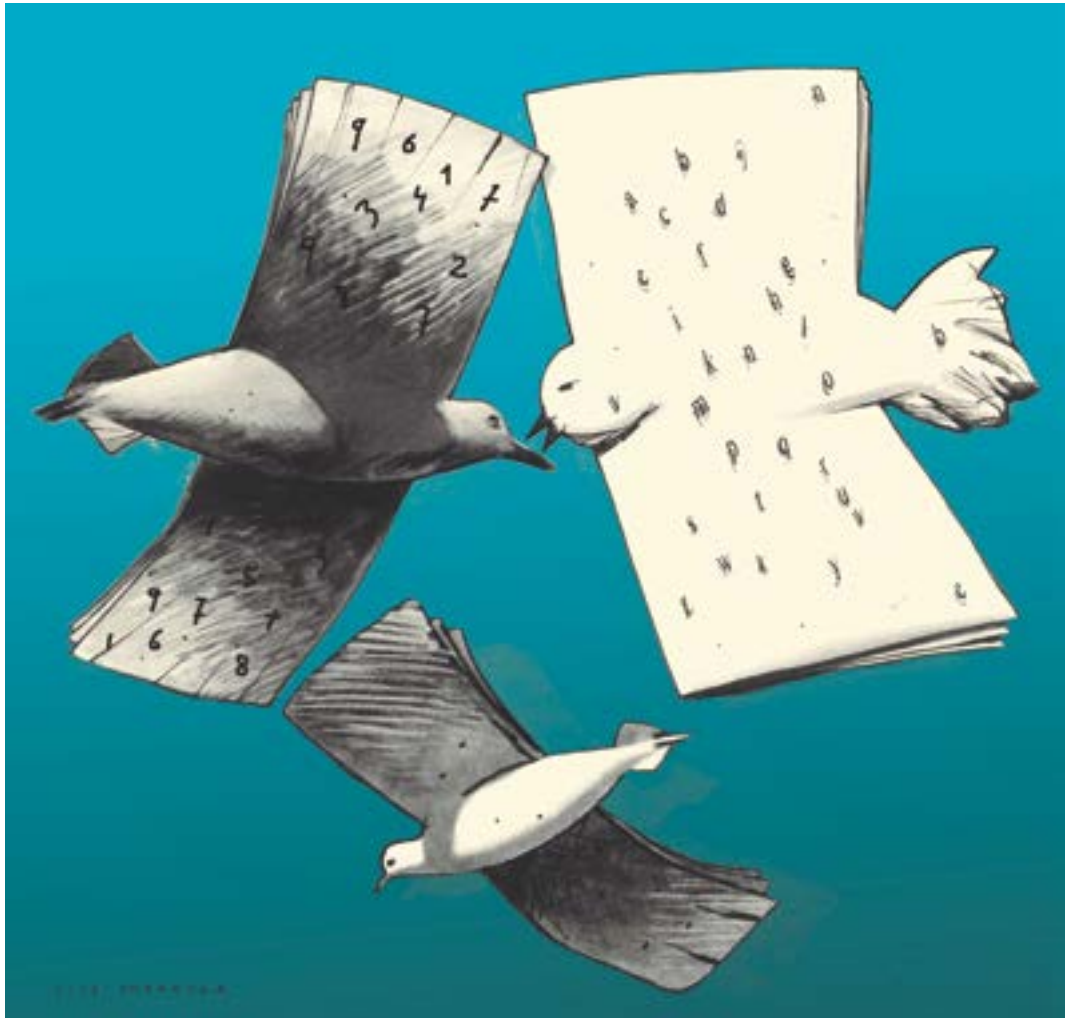
Ignoramos
que la cosecha,
si llega,
no será nuestra.

Victor Urrutia

Andoni, como otras muchas personas y con ellas, eres un constante, insistente sembrador. Sé que tu siembra no cae ni caerá en saco roto. Aunque probablemente no veas, no veamos la cosecha o parte de ella, ésta llega y llegará.

Merece la pena seguir sembrando y regando. Sigue en ello.

Eskerrik asko.



LAUDATIO

J.M. RUIZ SOROA

Cuando Andoni me dijo una buena tarde, hace ya meses, que le habían concedido el Premio Mario Onaindia de este año, me salió espontánea la oferta para pronunciar en este acto su LAUDATIO. Una LAUDATIO es un elogio, una alabanza, una recopilación de méritos, y es también una tarea que, lo confieso, nunca me ha atraído, por lo que tiene de formal y académica. De forzada, incluso. ¿Por qué entonces mi iniciativa para hacer algo que no me gustaba? Lo he pensado desde entonces, y he llegado a la conclusión de que, más que por amistad o cercanía ideológica (que desde luego existen, y fuertes) fue por la clara representación en mi ánimo en aquel concreto momento de que Andoni es todo un personaje, un ser humano que, sea para lo bueno o lo malo, posee una personalidad arrolladora, que es algo así como lo que coloquialmente llamamos un caso único. Bueno, claro, todos somos casos únicos en la vida, es obvio, pero hay algunos que se lo hacen notar a los demás. Y Andoni es uno de ellos. Probablemente en forma muy similar a como lo fue Mario Onaindia el “aventurero cuerdo” que da nombre y sentido a este premio.

Pero, bueno, no adelantemos caracterizaciones y subrayemos desde el inicio las limitaciones de esta exposición. Porque voy a limitar el ámbito de mi elogio a uno de los aspectos de la vida pública de Andoni, el que ha representado como persona que reflexiona sobre la política y nos cuenta sus conclusiones acerca de la estructura de una buena sociedad posible y de cómo podemos acercarnos a ella. El Andoni Unzalu pensador político.

Dada esta limitación, no voy a tratar su actividad puramente literaria, constituida por esos preciosos y precisos retratos miniaturistas de personajes, casi siempre perdedores, que ha publicado sobre todo en *El Correo*. Ni voy a tratar de su intensa actividad cultural de promoción del libro en euskera desde el Patronato de Aurten Bai durante muchos años. Tampoco (porque yo soy un teórico y de la política como actividad sé muy poco) voy a incidir en el relato de su vida política en la transición, en el mundo nacionalista y luego en la oposición y en el gobierno: esa que ha sido su singladura siempre personal y solitaria desde el nacionalismo al socia-

lismo. Merecerá sin duda un comentario de Patxi López su actividad exuberante como “fabricante de ideas” y como “escribidor de discursos”. Igual que su capacidad para influir en su actual Partido, el Socialista de Euskadi, para llevarle a adoptar un relato básico sobre su vasquismo. Personas más competentes en todos esos concretos aspectos están hoy en esta mesa y lo harán con solvencia.

A mí me va a interesar sólo la reflexión política que Andoni ha producido y dejado en muchos artículos de revistas o prensa y en dos bastante recientes y conocidos libros, *Conversaciones con un nacionalista* y *Momentos Estelares de la Historia del Socialismo*. Por dos razones: porque esa reflexión es valiosa en sí misma y porque de nuevo, pone ante el lector un pensador sumamente característico y apartado de los *mainstreams* ideológicos.

Empecemos poniendo primero la conclusión y luego los argumentos: ¿cómo definiríamos la ubicación político ideológica de Andoni en el mundo de los ideologismos de moda durante el siglo XX? Creo que mi respuesta sería una que descoloca en principio: Andoni es un “socialistaliberal”. Una palabra única que une dos conceptos, y con la que no quiere aludirse a la idea facilona de ser un socialista un poco de orden, o un poco moderado. No, ser “socialistaliberal” en la historia y en la realidad de las ideas políticas significa algo más profundo, algo que es a primera vista contradictorio, puesto que supone unir en una sola fórmula las dos corrientes ideológicas que más disputaron entre sí durante todo el siglo XIX y parte del

XX. Significa sentirse heredero de Tocqueville con la misma firmeza que se proclama admirador de Proudhon, tanto de Manuel Azaña como de Indalecio Prieto.

Probablemente muchos, la mayoría de vosotros, adoptareis una postura de entrada muy escéptica ante el “socialoliberalismo”: ¡¡eso es imposible, es un oxímoron en el terreno de las ideas y un camino sin recorrido en la praxis política!! Y, sin embargo, si al pensar en el socialismo prescindimos del aparato cientifista determinista de Marx, y si al tratar de liberalismo excluimos su versión mutilada puramente economicista (el “liberismo” como lo califican los italianos para distinguirlo del verdadero liberalismo), entonces la presunta imposibilidad no es ya tan evidente.

Y no lo digo yo: un teórico de la democracia moderna de la talla del italiano Norberto Bobbio destacó en muchas ocasiones que él se consideraba un liberal-socialista, dentro de la estela del partido del mismo nombre que fundó Carlo Roselli en los años 30, y que después de la Segunda Guerra se plasmó en Italia en el Partido de Acción. Y ello porque, sencillamente dicho, los ideales más profundos del liberalismo y del socialismo (la libertad y la igualdad, la autonomía personal y la justicia social, el individuo y el Estado) eran perfectamente conciliables y compatibles, incluso se autoexigían recíprocamente, siempre que pusiéramos la mirada más en su capacidad de mover las conciencias y las sociedades hacia un fin compartido que en los medios tácticos que propugnaban para ello. Los medios han sido históricos, contingentes y dependientes de las circunstancias, pero los fines son coincidentes. El fin en este caso

es el de una democracia social sostenida en un Estado de Derecho.

Lo anticipó Eduard Bernstein, el revisionista por antonomasia del marxismo. Para el socialismo –escribió–: “la democracia es un medio y es un fin, es el medio de realizar el socialismo y es la forma en que el socialismo se realiza”, lo que le permite proclamar que “el socialismo es el heredero legítimo del liberalismo” (“Las Premisas del Socialismo”, 1899).

Y sin salir del ámbito español, y a pesar de la escasa reflexión teórica que caracterizó al socialismo español de preguerra, ¿no escribió Pablo Iglesias lo siguiente?: “Quien sostiene que el socialismo es contrario al liberalismo tiene una idea equivocada de él o desconoce los fines que persigue... ¿Acaso puede haber liberalismo verdadero sin que el socialismo haya triunfado?”.

En este sentido, que es el que al final se ha demostrado válido, el socialismo no es a lo largo del siglo XIX sino un movimiento de masas que reclaman una y otra vez al liberalismo dominante en el poder que cumpliera de verdad y en su totalidad con las promesas contenidas en su propia doctrina, y que con su presión le obligó a ello. La democracia moderna es en gran parte hija de los esfuerzos humanos –de la lucha– del socialismo, de sus batallas, pero su contenido no excede de lo que es una aplicación intensiva y amplia de los dogmas del liberalismo. El cientifismo doctrinarista con que Marx dotó al movimiento, con independencia de su poder de movilización temporal, se ha demostrado a la larga un lastre para el socialismo, una desviación que, a pesar

de su atractivo intelectual, puede perfectamente ignorarse. El socialismo es, al final, un humanismo, como anticipó Fernando de Los Ríos en 1927, una idea que nace de un imperativo moral ante una realidad de explotación e injusticia.

Si vamos a los “momentos estelares del socialismo” que Andoni selecciona para componer su obra constataremos enseguida ese talante humanista en la comprensión del socialismo. Lo dice incluso en su primer párrafo cuando advierte que, para él, el socialismo es también emoción, lágrimas e indignación y se niega a regalar el patrimonio del sentimiento al nacionalismo. El socialismo que plasma en sus estampas no es una doctrina científica que predice un mundo mejor, sino una actitud concreta de rebelión ante la explotación del ser humano. Es una constante de los “momentos” que ha seleccionado: poco doctrinarismo y mucha ética a pie de calle.

Lo cual no quiere decir, en absoluto, que el socialismo de Andoni sea sólo emoción y no razón: baste citar al respecto la estampa que dibuja de Clement Attlee cuando encarga el diseño de un nuevo Estado Asistencial, el *Welfare State* como tarea ineludible para después de la guerra. Ahí hubo estudio y reflexión, objetivos concretos y mucha técnica. De nuevo Andoni: “Hay revoluciones que traen cambios sociales, pero caminan sobre montañas de cadáveres, revoluciones que empiezan matando a sus propios hijos para luego construir nuevos mundos. Pero también hay revoluciones más silenciosas, más tímidas, que a lo largo del tiempo mejoran el mundo. Nadie las llama revoluciones hasta

mucho después. Clement Attlee era partidario de las segundas, un revolucionario con una pragmática alma de contable... idealista en el pensamiento y realista en la obra". Y es que, como escribió el polaco Jacek Kurón, otro de los héroes de Andoni, "la utopía impuesta es una contradicción en los términos".

Un socialista liberal reconoce que los elementos arquitectónicos de los Estados Sociales de Derecho actuales son en una parte esencial de inspiración puramente liberal, que el Estado de Derecho, la primacía de la ley, la separación de poderes, la independencia judicial, y tantas otras instituciones son esenciales para que pueda montarse sobre ellos un régimen democrático que funcione. Que la democracia no es probablemente el gobierno del pueblo por el pueblo como decía Lincoln, sino un sistema de procesamiento de conflictos por medio de leyes administradas por poderes independientes y contrapesados en el que la gente tiene periódicamente en su mano, eso sí, expulsar a los gobernantes.

Andoni ha escrito mucho, y ha escrito bien, acerca de la inspiración liberal de nuestras democracias y el valor de sus instituciones limitativas, saliendo al paso de tanta simplista consideración de la democracia como el gobierno de las mayorías electorales o como la exaltación del asambleísmo, el populismo o el derecho a decidirlo todo directamente. Un tema siempre candente éste del valor esencial de las instituciones contramayoritarias del Estado democrático liberal, pero quizás hoy más acuciante, porque la acusada pérdida de calidad democrática que experimentamos hoy en España y en

todo Occidente se concreta precisamente en el desgaste ruinoso de los elementos liberales de su estructura: por eso se habla de "democracias iliberales". Una degeneración estructural que no nos es ajena en España, no nos engañemos.

Pero pasemos a otro aspecto de la pelea política de Andoni, la misma que ocupó tantas horas del discurrir de Mario, es decir, su condición de vasco y su necesidad de posicionarse ante la realidad nacional innegable de Euskal Herria y ante la explotación interesada de esa característica por un nacionalismo pugnaz y hoy políticamente hegemónico.

Es conocido: la trayectoria de Andoni en su devenir político se inició en el seno del nacionalismo vasco. Citar este origen nacionalista es ya un tópico y suele llevar a cargarle con el calificativo de "traidor" o "renegado", calificación que no se sabe muy bien si es un insulto o un aprecio. Probablemente depende del lugar ideológico desde el que se haga. En cualquier caso, abandonar la creencia y la comunión nacionalista es un paso que marca y que no puede equipararse a otras derivas políticas más usuales. Porque el nacionalismo organizado, por lo menos el vasco, es más que un conjunto de ideas y prácticas: es una creencia en el sentido orteguiano del término, y es también una comunión de sentimiento. Y no olvida ni perdona.

Durante años, muchos, Andoni fue tertulio infatigable en ETB1 en las mesas de discusión política en euskera, siempre sólo y siempre en minoría, siempre argumentando en una discusión que se parecía mucho –él lo ha descrito así– al juego en el frontón: la pared siempre devuelve la pelota. Pero pelear

dialécticamente es lo suyo. Luego recogió los nodos centrales de sus discusiones en *Ideas o Creencias* en 2018, un libro polémico, o más bien polemista, que recomendaría a cualquier ciudadano por su sencillez, su claridad y su honestidad intelectual. Al Partido Nacionalista Vasco le molestó tanto como para intentar provocar un incidente en el gobierno compartido con el PSE. El cual Partido Socialista, por cierto, y lo digo como lo siento, defendió desde luego el derecho de Unzalu a escribir lo que había escrito, pero guardó un pacato silencio y cómoda abstención sobre el meollo del contenido del libro.

Lo que decía era muy sencillo y lo explico con un recuerdo personal: cuando conocí a Andoni en Aldaketa hace casi veinte años me llamó la atención la firmeza y constancia con la que, cuando salía el tema del terrorismo y alguien utilizaba la expresión más usual para referirse al PNV o EA, la de “el nacionalismo democrático” (por contraposición al violento), interrumpía al locutor para decir: nacionalismo pacífico, sí, pero nacionalismo democrático, no, porque el nacionalismo no es democrático. Y esta es una afirmación muy potente, pero que Andoni ha mantenido invariable: la afirmación de que en los principios, y sobre todo en su actuación como Gobierno de una Comunidad Autónoma como la vasca, el nacionalismo no es democrático. Yo estoy de acuerdo, desde luego. Puede haber, de hecho hay, muchísimos ciudadanos nacionalistas que se consideren a sí mismos y actúen individualmente como perfectos demócratas, pero el nacionalismo por sí mismo es una teoría sobre el origen y la función del poder político que merece el tilde de no democrática. Y, lo que es más

grave, la política beligerante e incansable de construcción nacional de la sociedad que desarrolla el nacionalismo desde el poder no lo es tampoco. Porque pretender construir una nación cultural con sistemas de premios y sanciones hoy en día, pretender construirla uniformando una sociedad pluralista y abierta, es un paternalismo antidemocrático.

Principios como el de igualdad de oportunidades en el acceso al empleo público, el de respeto a los derechos individuales en materia lingüística, la no injerencia en la esfera privada de los individuos, el respeto al pluralismo de personalidades, y tantos otros, son todos ellos afectados negativamente por las políticas de construcción nacional en marcha –una marcha acelerada progresivamente– desde hace años. Andoni se lamenta, como es lógico en un socialista, que la izquierda española haya renunciado radicalmente desde los albores del período democrático a enfrentarse al nacionalismo cuando podía haberlo hecho con solvencia y credibilidad apelando a los propios principios de la izquierda como son la igualdad ciudadana, la distribución igualitaria de oportunidades, la defensa de la solidaridad interterritorial y similares. Él lo atribuye a los avatares que condicionan la política práctica hispana los cuales normalmente exigen pactar y ceder en esas materias a cambio de apoyo político en Madrid, aunque me temo que no puedo estar de acuerdo en ese limitado diagnóstico. Creo que la izquierda española ha hecho suya e interiorizado la comprensión comunitarista propia de los nacionalistas y no tiene objeciones que oponer al “derecho de los territorios” a aculturar a sus poblaciones. ¡¡¡*Los territorios como titu-*

lares de derechos sobre las personas... *La Ilustración al revés!!!*. Esta rendición política de la izquierda, unida a la usual cerrilidad de la derecha en el tratamiento de estos temas, próxima al nacionalismo español conservador, hace que la denuncia de las prácticas nacionalistas como contrarias a la democracia liberal queden reservadas para individuos u organizaciones más bien aislados que, además, pueden ser fácilmente calificados de sospechosos de lo que toque (esencialismo, intolerancia, fascismo, e *cosi via*). Entre ellos anda Andoni.

Pero donde la crítica de Andoni Unzalu al nacionalismo pacífico del PNV adquirió tintes más ácidos fue cuando trató en su libro del terrorismo etnonacionalista de ETA. Esto es lo que de verdad irritó a los jeltzales. Porque Andoni expuso dos realidades que, como el elefante en el salón, todo el mundo se empeña, ayer como hoy, en no querer ver. La primera es ideológica, la de que el relato sempiterno del "conflicto vasco" inmemorial e inextinguible entre España y el País Vasco que ha cuidado el PNV desde Sabino Arana servía de legitimación y coartada a la deriva violenta y totalitaria de los etarras y que, por ello, era una irresponsabilidad mantenerlo sin revisión en tales circunstancias. La segunda práctica, la de que "el PNV y el Gobierno Vasco se opusieron durante décadas a la lucha del Estado democrático y de las fuerzas y cuerpos de seguridad contra el terrorismo de ETA... Joseba Arregi contaba que cada vez que Francia entregaba un miembro de ETA el portavoz del Gobierno salía criticando con enfado la entrega. El portavoz del Gobierno vasco era yo", remachaba el añorado Joseba.

"Durante décadas, el nacionalismo vasco ha criticado y deslegitimado la acción de la justicia frente a ETA. El PNV nunca ha liderado la lucha contra ETA, siempre ha sido un lastre, una rémora, le hemos tenido que traer a rastras y siempre muy tarde" –escribe–. Y luego, lo de Lizarra. ¿Para qué seguir citando y recordando lo de "el empate infinito", "la negociación política", y demás?

Es duro, pero Andoni ha escrito en *Grand Place* hace un año, ya en plena fase de postterrorismo, que "el terrorismo como fenómeno social tiene múltiples capas, múltiples conexiones y una gran diversidad de colaboraciones". Por eso, una de las cuestiones que propone investigar desde la seriedad académica, una vez un tanto agotado y embotado el tema de las víctimas, es el papel que jugaron los "resistentes" y los "colaboracionistas". Incluyendo como aspectos relevantes el de las relaciones entre ETA y el PNV, el Gobierno Vasco y la Iglesia Católica.

Andoni no es muy optimista cuando habla de ese tan manido asunto del "relato" y la "memoria". Y no es optimista porque, en primer lugar, y a pesar de tanta esperanza, no ha surgido una generación o un sector social que haga aquellas preguntas que antaño se pronosticaban: "¿Qué hicisteis?", "¿Cómo pudo pasar esto?" ¿"Dónde estabas cuando esto ocurría"? La Universidad Vasca ha dedicado sus mejores esfuerzos metodológicos a estudiar la historia de aquello, y por eso tenemos muchas buenas respuestas; pero, ¡ay!, no tenemos las preguntas, no tenemos la sociedad que las plantee. Y sin ellas los estudios, por excelentes que sean,

no trascienden de su ámbito. Son en cierto sentido estériles.

Lo que sí tenemos, denuncia Andoni, es una plétora de excusas y coartadas preventivas para que no surja nítida en la sociedad vasca la cuestión de la culpa y la responsabilidad tal como en su día las planteó Jaspers en Alemania. Coartadas preventivas como la de la mezcla indiscriminada de víctimas de todas las violencias del último siglo, de forma que unas tapen a otras y todas se fundan en un mar de lágrimas. Vías como la de la reducción del terrorismo a una cuestión privada o personal entre victimario y víctima, que pueda resolverse con un abrazo entre seres humanos o con una restauración de la relación entre ambas. Vías que escondan el sentido propiamente político y totalitario del terrorismo, que mataba por un proyecto político y perseguía como objetivo el corregir y configurar de otra forma a toda la sociedad,

para lo cual los seres humanos eran medios fungibles. Vías como la de halagar el sentido cívico de la sociedad vasca contándole la increíble patraña de que fue ella misma la que derrotó el terrorismo. Al final se trata de que la sociedad siga adelante "como si ETA no hubiera existido".

Voy terminando. Y lo hago con la esperanza de haberles convencido con mi exposición sobre el pensamiento político de Andoni Unzalu (tal como yo lo interpreto) de que estamos ante una persona que se ha atrevido a pensar públicamente y a pensar de una forma crítica, peculiar, desengañada, un tanto solitaria, sí, pero un mucho solidaria con la situación de los menos y de los oprimidos. Y siempre defensora de la libertad del ser humano para explorar su propia vía hacia la vida buena.

Gracias por tu ejemplo, Andoni.



ESTE
EKIALDEA

SPOONIADA

EDGAR LEE MASTERS

ALAIN LÓPEZ DE LA CALLE ITZULTZAILE

THE SPOONIAD

Mr. Jonathan Swift Somers zenak, Spoon Riverreko poeta ohoratuak (ikus 125. orria), Spooniada hogeita lau liburuko poema epikotzat antolatu zuen baina zoritxarrez ez zen lehen liburua ontzeko adina ere bizi izan. William Marion Reedyk haren paperen artean aurkitu zuen pasartea eta Reedy's Mirror-en eman zen estreinakoz argitara, 1914ko abenduaren 18an.

[The late Mr. Jonathan Swift Somers, laureate of Spoon River (see page 111), planned The Spooniad as an epic in twenty-four books, but unfortunately did not live to complete even the first book. The fragment was found among his papers by William Marion Reedy and was for the first time published in Reedy's Mirror of December 18th, 1914.]

John Cabanisen suminak eta bando aurkarien
etsai giroak, eta haren galtze mingarriak
Spoon Riverreko herri xehea askatasunaren kausara
Gidatu nahian, eta Rhodesen bankuaren porrotak, hainbeste nahigabe
eta galeraren sorburu, ernarazi zuten Anarkoren eskuetan
suzko zuzi bihurtu zen gorrotoa, auzitegia kiskaliko zuen zuzi;
jaso zen haren errauts beltzetatik tenplu are ederragoa
eta iraun zuen Progresoak zutik...
Egizu kantu, musa, Kiosekoaren bisaia irribarrez piztu zenuen zuk,
ikusi baitzituen Greziar eta Troiarrak inurri legez herrestan
Eskamandroaren ertzean, harresietan, jazarriak
ala jazarritz, eta hileta-txondorrak
eta hekatonbe sakratuak, lehenik Helenagatik,
Troiaira ihes egin zuena Parisen maitale;
eta Peleosensemearen amorrua,
behartu baitzuten Kriseida galtzera, guda-harrapakin kuttuna,
ohaide minena.

Esazu hasteko
Momo izeneko gauaren seme horrek,
ez baitago zure begiei ezkutatuko zaien sekreturik, eta zuk Taliak,
Talia irribarretsu horrek,
zerk ernarazi zuen Thomas Rhodes eta John Cabanisen arteko
liskar hilgarria? Flossie izan zen, azken honen alaba,
antzezlarri konpainiarekin ibili
eta herrira bueltan kaleetan baitzebilen beti,
besokoek tin-tin eta eraztunek dir-dir,
sugearen jakinduria ezpainetan eta maleziazko irribarrea begietan.
Thomas Rhodesek bada, elizako jauntxo eta bankuaren jabeak,
plazaratu zuen neskaxari gaitzespena;
eta hasi zen Spoon River osoa marmarka eta elizan denek
bekozkoa jarri, jabetu zen arte
beldur ziotela eta erdeinu.

Of John Cabanis' wrath and of the strife
Of hostile parties, and his dire defeat
Who led the common people in the cause
Of freedom for Spoon River, and the fall
Of Rhodes, bank that brought unnumbered woes
And loss to many, with engendered hate
That flamed into the torch in Anarch hands
To burn the court-house, on whose blackened wreck
A fairer temple rose and Progress stood—
Sing, muse, that lit the Chian's face with smiles
Who saw the ant-like Greeks and Trojans crawl
About Scamander, over walls, pursued
Or else pursuing, and the funeral pyres
And sacred hecatombs, and first because
Of Helen who with Paris fled to Troy
As soul-mate; and the wrath of Peleus, son,
Decreed to lose Chryseis, lovely spoil
Of war, and dearest concubine.

Say first,
Thou son of night, called Momus, from whose eyes
No secret hides, and Thalia, smiling one,
What bred 'twixt Thomas Rhodes and John Cabanis
The deadly strife? His daughter Flossie, she,
Returning from her wandering with a troop
Of strolling players, walked the village streets,
Her bracelets tinkling and with sparkling rings
And words of serpent wisdom and a smile
Of cunning in her eyes. Then Thomas Rhodes,
Who ruled the church and ruled the bank as well,
Made known his disapproval of the maid;
And all Spoon River whispered and the eyes
Of all the church frowned on her, till she knew
They feared her and condemned.

Herria aho bete hortz utzi asmoz,
dantza-saioa eman zuen Peoriatik ekarritako
biola eta flautekin eta gazte askok,
berriki onbideratuak predikari kartsuen
eta espiritu larrien otoitzaren otoitzez,
dantza egin zuten pozarren, eta atera zuten Flossie dantzara;
hain zuen irekia soinekoak bularraldea,
azter baitzezaketen begi zelatariek sakan elurtu hura
zuritasunean herratu arte.

Dantza-saioarekin,
herriak atsekabetik pozera egin zuen.
Kapelagilea, Williams andrea, enkargu berriei
ezin erantzun eta jostun guztiek jostorrazak soinekotan lanpeturik;
zabaldu ziren kutxa zahar eta komodak gordetzen zituzten farfailen bila,
eta jalgi ziren ezkutuko eraztun eta apaingarriak
eta gazteak oro modaren jarraitzaile asegaitez egin ziren;
ohartxoak bidaltzen zizkioten elkarri, eta jaso zituzten iluntzean
hainbat neskaxa ederrek etxe atarian lore-sortak,
eta ibai gaineko muinoak bikote ibiltariz muku zeuden.
Hortaz, belaunulkiak hustuz zihoazen heinean,
Jainkoak aukeratuetako batek ahotsa jaso zuen esateko:
“Gure artean dugu Babiloniako emakumea;
altxa zaitezte argiaren semeok eta bota ezazue urdanga!”.
Hala, John Cabanisek elizaz beste egin zuen eta utzi zituen
legea eta ordenaren osteak amorruek begirada argiturik,
eta liberalen taldeak alkatetzarako hautagai aldarrikatu zuen
A.D. Blood garaitua izan zedin.

Baina bozen gerra
garratz piztearekin eta Rhodesen semeak
gari-tratuan galdutakoa berdintzeko

But them to flout
She gave a dance to viols and to flutes,
Brought from Peoria, and many youths,
But lately made regenerate through the prayers
Of zealous preachers and of earnest souls,
Danced merrily, and sought her in the dance,
Who wore a dress so low of neck that eyes
Down straying might survey the snowy swale

'Till it was lost in whiteness.
With the dance
The village changed to merriment from gloom.
The milliner, Mrs. Williams, could not fill
Her orders for new hats, and every seamstress
Plied busy needles making gowns; old trunks
And chests were opened for their store of laces
And rings and trinkets were brought out of hiding
And all the youths fastidious grew of dress;
Notes passed, and many a fair one's door at eve
Knew a bouquet, and strolling lovers thronged
About the hills that overlooked the river.
Then, since the mercy seats more empty showed,
One of God's chosen lifted up his voice:
"The woman of Babylon is among us; rise
Ye sons of light and drive the wanton forth!"
So John Cabanis left the church and left
The hosts of law and order with his eyes
By anger cleared, and him the liberal cause
Acclaimed as nominee to the mayoralty
To vanquish A. D. Blood.

But as the war
Waged bitterly for votes and rumors flew
About the bank, and of the heavy loans

bankuaren mailegu gogorrei buruzko zurrumurrak zabaltzearekin,
askok atera zituzten sosak eta geratu zen Rhodesen bankua hutsik,
liberalak laster irekitzekoa zenari buruz hizketan zebiltzan bitartean,
hara noiz lehertu zen burbuila, garrasi eta biraoka;
liberalek barre zegiten baina,
eta izan zituzten solasaldi jantziak eta mahai-inguru inspiratzaileak
Nicholas Bindlen egongelan.

Oholtza gainean, eszenatoki aski arrunt hartan,
Christian Dallmanen morroia zirudien
Shakespeareren erretratu traketsaren alboan,
begi-irten, kopetilun eta bizar zorrotzeko,
hantxe zegoen Harmon Whitney begira, goren mailara igoa,
zabarkeria eta azpijokoaren merituagatik,
eta esan zien biltzartutako matxinoei:
"Horra hor auzia: ahoz gora etzan eta gose den
banda odol hotzeko, maltzur, eta salmo kantuzale bati
gure bizigaiaren irensten uztea eta gure bankuak porrotera eramaten
eta gure elikagaiak xahutzen gari edota txerriaren
prezioa gorabehera, ala lekaio kasta bati traba egiteko eraiki zen
kanpandorreko gerizaren abarora bildu eta bertan eustea
bankuaren zekenkeriaren laguntzaileari.
Zer behar dugu, musika eta dantza alaia
ala kanpaien jotzea? Ibiliko al da gazteen maitemina
ibai aldeko muinootan noraez, apirileko malkotan loratuz,
edo eseri beharko etxean, croquet jokoa,
Thomas Rhodesen ikusgai?
Galdetzen dizuet: gaztaroko odola badabil zuen zainetan
eta matxinatzen bazaio nahigabearen erregimen honi,
men egingo al diogu otzan gazte eta neskatxak
libertino eta urdangatzat jotzeari?"

Which Rhodes, son had made to prop his loss
In wheat, and many drew their coin and left
The bank of Rhodes more hollow, with the talk
Among the liberals of another bank
Soon to be chartered, lo, the bubble burst
'Mid cries and curses; but the liberals laughed
And in the hall of Nicholas Bindle held
Wise converse and inspiriting debate.

High on a stage that overlooked the chairs
Where dozens sat, and where a pop-eyed daub
Of Shakespeare, very like the hired man
Of Christian Dallman, brow and pointed beard,
Upon a drab proscenium outward stared,
Sat Harmon Whitney, to that eminence,
By merit raised in ribaldry and guile,
And to the assembled rebels thus he spake:
"Whether to lie supine and let a clique
Cold-blooded, scheming, hungry, singing psalms,
Devour our substance, wreck our banks and drain
Our little hoards for hazards on the price
Of wheat or pork, or yet to cower beneath
A breed of lackeys and to serve the bank
Coadjutor in greed, that is the question.
Shall we have music and the jocund dance,
Or tolling bells? Or shall young romance roam
These hills about the river, flowering now
To April's tears, or shall they sit at home,
Or play croquet where Thomas Rhodes may see,
I ask you? If the blood of youth runs o'er
And riots 'gainst this regimen of gloom,
Shall we submit to have these youths and maids
Branded as libertines and wantons?"

Hitzok

amaitu aurretik emakume ahots batek oihu egin zuen: "Ez!".

Eserleku-zarata harrotu zen orduan,
txerri-saldoak aska bete berriak iraultzerakoan nola.

Eta jiratu zen buru oro,
antzara aldra ehiztariaren urratsei bizkar
hegoak astinduz goratzerakoan nola;
aretoa algara biziz bete zen gero,
kapela hondatua buru lotsagabeen oker
eta ukabila desafiatzaile jasota, han baitzen Daisy Fraser.

Botako zuketen gelatik
izan ez balitz Wendell Boydgatik,
emakumearen eskubideen alde egin baitzuen,
eta Burcharden ahots oihukariagatik.

Hala, txalo artean oholtzara bizkor hurbildu
eta bota zituen urre eta zilarra kausarentzat
eta ziztu bizian gelatik irten.

Bitartean zutitu zen
tipo erraldoi bat, Alkmener-en semea bezain bizarduna,
bular sendo, sabel oparo eta tximista legez hitz egin zuena: "Horra hor
egiaren izenean emazteari aurre egin zion gizasemea
-horixe da geure aldartea- A.D. Blood horrek
Dom Pedro lekuz aldatzera behartu ninduenen".

Berehala,

Jim Brownek bukatu ahal izan aurretik, Jefferson Howardek

hitza hartu eta esan zuen: "Ez da
kirtinkeriatarako giro eta hutsala da gure kausa
ez badago jokoan John Cabanisen amorrua baizik,
orain gutxi arte beste aldean baitzegoen
eta hurbildu baitzen gugana mendeku gose.

Ingalaterra Berria ala Virginiaren garaipena baino gehiago dago jokoan.

Ere

His words were done a woman's voice called "No!"
Then rose a sound of moving chairs, as when
The numerous swine o'er-run the replenished troughs;
And every head was turned, as when a flock
Of geese back-turning to the hunter's tread
Rise up with flapping wings; then rang the hall
With riotous laughter, for with battered hat
Tilted upon her saucy head, and fist
Raised in defiance, Daisy Fraser stood.
Headlong she had been hurled from out the hall
Save Wendell Bloyd, who spoke for woman's rights,
Prevented, and the bellowing voice of Burchard.
Then, mid applause she hastened toward the stage
And flung both gold and silver to the cause
And swiftly left the hall.

Meantime upstood

A giant figure, bearded like the son
Of Alcmene, deep-chested, round of paunch,
And spoke in thunder: "Over there behold
A man who for the truth withstood his wife—
Such is our spirit—when that A. D. Blood
Compelled me to remove Dom Pedro—"

Quick

Before Jim Brown could finish, Jefferson Howard
Obtained the floor and spake: "Ill suits the time
For clownish words, and trivial is our cause
If naught's at stake but John Cabanis, wrath,
He who was erstwhile of the other side
And came to us for vengeance. More's at stake
Than triumph for New England or Virginia.

Rona salduko den ala azken bi urtean bezala
herria bi urtez lehor egongo den,
axola gutxi, bai noski,
espalo eta estoldetarako diru-sarrerak; hori bai!
Jainkoarren, ai balu inspiratu borroka hau
beste pasioaren batek,
ez John Cabanis eta alabaren izen ona salbatzeak.
Zergatik sortzen dira beti gatazka nagusiak
huskerietatik, eta inoiz ez merezi duten aferetatik?
Halere, gizonak beti berdin jardun behar badu,
eta rona bada bizitzaren ukatzetik
eta esklabutzatik libratuko gaituen ikur eta medio,
emadazue rona!”.

Aldarri asalatuak piztu ziren.
Gero, beldurra eta zalantza apenas gairiditurik
George Trimble hizketan hastearekin bat,
ateak kirrinka egin zuen eta sartu zen Willie Metcalf,
tontolegea, arnasestuka eta kapelarik gabe,
izara bezain zuri, garrasika: “Badator polizia burua
zuek guztiok atxilotzera, eta jakingo bazenute
nor datorren bihar; besteei
entzut diet leihopetik,
planak egiten zihardutenean”.

Joan ziren bada gela txikiago batera
presidentea aukeratutako gutxi batzuk,
tentelaren sekretua entzuteratuta: presidentea bera
eta Jefferson Howard, Benjamin Pantier
eta Wendell Bloyd, George Trimble, Adam Weirauch,
Immanuel Ehrenhardt, Seth Compton, Godwyn James
eta Enoch Dunlap, Hiram Scates, Roy Butler,
Carl Hamblin, Roger Heston, Ernest Hyde

And whether rum be sold, or for two years
As in the past two years, this town be dry
Matters but little— Oh yes, revenue
For sidewalks, sewers; that is well enough!
I wish to God this fight were now inspired
By other passion than to salve the pride
Of John Cabanis or his daughter. Why
Can never contests of great moment spring
From worthy things, not little? Still, if men
Must always act so, and if rum must be
The symbol and the medium to release
From life's denial and from slavery,
Then give me rum!"

Exultant cries arose.
Then, as George Trimble had o'ercome his fear
And vacillation and begun to speak,
The door creaked and the idiot, Willie Metcalf,
Breathless and hatless, whiter than a sheet,
Entered and cried: "The marshal's on his way
To arrest you all. And if you only knew
Who's coming here to-morrow; I was listening
Beneath the window where the other side
Are making plans."

So to a smaller room
To hear the idiot's secret some withdrew
Selected by the Chair; the Chair himself
And Jefferson Howard, Benjamin Pantier,
And Wendell Bloyd, George Trimble, Adam Weirauch,
Immanuel Ehrenhardt, Seth Compton, Godwin James
And Enoch Dunlap, Hiram Scates, Roy Butler,
Carl Hamblin, Roger Heston, Ernest HydeçAnd Penniwit, the artist, Kinsey Keene,

eta Penniwit artista, Kinsey Keene
eta E. C. Culberstone eta Franklin Jones,
Benjamin Fraser, Benjamin Pantier
eta Daisy Fraseren semea, esangura gutxiagoko beste batzuk,
eta eztabaidatu zuten atearak itxita.

Baina aretoan
desordena zen nagusi eta polizia burua iritsi zenean
eta ikusi, maiseatzaileak kanpora atera
eta giltzapetu egin zituen.

Bitartean, eliza sotoaren atzealdeko
gela batean, Bloodekin batera,
buru argienak bildu ziren kontseiluan.
Somers epailea lehenik, eskarmentu handikoa bera,
eta haren ondoan Elliott Hawkins
eta Lambert Hutchins; haren ondoan Thomas Rhodes
eta Whedon zuzendaria; haren ondoan Garrison Standard,
liberalen traidorea, zeinak bekokia destainez zimur
eta burlaize garratzez esan zuen:
“Halako iskanbilarik emakume bat iraintzeagatik,
hemezortzi urteko neskato bat”; han zen Christian Dallman ere,
eta kronikek jaso ez zituzten beste batzuk.
Baziren tragoari muzin egin ez baina gaitzesten zutenak
harekin demokraziak erdiesten zuen indarra,
sinbolizatzen zituen askatasun eta bizi-poza.

Goizak elur hatzekin bultza zuenean zeruan gora
eguzki gorritzat, festetan
laranjak nola, beren ohe nahasietatik
salto egin zuten indar aurkariak eta gurpil-kalaka
zarataz bete ziren kaleak,
hara eta hona zebiltzan hautesle nagiez
mukuru, eta borrokaldia gidatzen zuten

And E. C. Culbertson and Franklin Jones,
Benjamin Fraser, son of Benjamin Pantier
By Daisy Fraser, some of lesser note,
And secretly conferred.

But in the hall
Disorder reigned and when the marshal came
And found it so, he marched the hoodlums out
And locked them up.

Meanwhile within a room
Back in the basement of the church, with Blood
Counseled the wisest heads. Judge Somers first,
Deep learned in life, and next him, Elliott Hawkins
And Lambert Hutchins; next him Thomas Rhodes
And Editor Whedon; next him Garrison Standard,
A traitor to the liberals, who with lip
Upcurled in scorn and with a bitter sneer:
“Such strife about an insult to a woman—
A girl of eighteen” —Christian Dallman too,
And others unrecorded. Some there were
Who frowned not on the cup but loathed the rule
Democracy achieved thereby, the freedom
And lust of life it symbolized

Now morn with snowy fingers up the sky
Flung like an orange at a festival
The ruddy sun, when from their hasty beds
Poured forth the hostile forces, and the streets
Resounded to the rattle of the wheels
That drove this way and that to gather in
The tardy voters, and the cries of chieftains

buruzagien oihuez. Baina hamarretarako
liberalek iruzurra salatu zuten ozen, eta hauteslekuetan
hautagai lehiakideak mokoka hasi eta egurtu zuten elkar.
Orduan, tontolegeak bezperan esandakoak
baieztatu zituen alarma piztu zen. Bat-batean, ikusi baitzen
Allen txerri-begi kaleetan zehar, Bernadotte
ikusgai duten muinoen terrorea, hamabost kilometro luzetan.
Dekadentzia egunotan ezingo luke inork jaso
hark jaurtitako harririk, eta hitz egiten zuenean
dar-dar egiten zuten leihok eta haren bekain pean,
ile beltz zakarrez estalitako etxola,
dir-dir zegien begi txikerrek basurde ernegatuarenak nola.
Eta ibiltzerakoan kraska zegiten oholtzek eta mehatxu kantu
ziruditen haren pausoek. Horrela agertu zen
A.D. Blooden txapelduna, liberalak izutzeko mandatu pean.
Askok hanka egin zuten,
belatza oilategi gainean hegatzen denean bezala.
Hauteslekuetatik igaro zen eta esku jostalariz
Brown, erraldoia, ukitu eta erorarazi zuen
paretaren kontra haurtxoa balitz bezala, hain zen indartsua
Allen txerri-begi. Baina liberalek barre zegiten.
Allen txerri-begi espaloira iritsi bezain laster
orpoz orpo agertu baitzitzaion Mike Bengalakoa,
Kinsey Keenek ekarri zuen, adimen zoliak,
Allen txerri-begirekin lehia zedin. Apenas bazuen
bestearen gorpuzkeraren herena, baina besoak altzairuzko
eta tigre bihotza. Hil zituen bi gizaseme
eta hainbat zauritu behinola,
eta ez zion inori beldurrik.
Txerri-begik Mike Bengalakoa ikusi zuenean
aurpegiera ilundu zitzaion,
begi gorri gaineko ile latzak amorrus tentetu
eta apaldu zuen mehatxu kantua.

Jira eta bira zebilen auzitegi inguruan,
Mike Bengalakoa ezari-ezarian atzetik,

Who manned the battle. But at ten o'clock
The liberals bellowed fraud, and at the polls
The rival candidates growled and came to blows.
Then proved the idiot's tale of yester-eve
A word of warning. Suddenly on the streets
Walked hog-eyed Allen, terror of the hills
That looked on Bernadotte ten miles removed.
No man of this degenerate day could lift
The boulders which he threw, and when he spoke
The windows rattled, and beneath his brows
Thatched like a shed with bristling hair of black,
His small eyes glistened like a maddened boar.
And as he walked the boards creaked, as he walked
A song of menace rumbled. Thus he came,
The champion of A. D. Blood, commissioned
To terrify the liberals. Many fled
As when a hawk soars o'er the chicken yard.
He passed the polls and with a playful hand
Touched Brown, the giant, and he fell against,
As though he were a child, the wall; so strong
Was hog-eyed Allen. But the liberals smiled.
For soon as hog-eyed Allen reached the walk,
Close on his steps paced Bengal Mike, brought in
By Kinsey Keene, the subtle-witted one,
To match the hog-eyed Allen. He was scarce
Three-fourths the other's bulk, but steel his arms,
And with a tiger's heart. Two men he killed
And many wounded in the days before,
And no one feared.

But when the hog-eyed one
Saw Bengal Mike his countenance grew dark,

pausoz pauso trufaka:

“Hator elefante eta egintzak borroka! Hator koldar txerri-begia!

Hator, jira hadi eta egintzak nirekin borroka, kankailu alaena!

Hator, handiputz baldarra, jo nazak ahal baduk!

Hartzak pistola, artaburu horrek, emadak motiboa

hemen bertan akaba haitzadan! Atera ezak makila eta txikituko diat basurde buru hori adreilu batekin!”.

Baina Txerri-begik ez zion hitz bakar bati ere erantzun,

auzitegi inguruan jira eta bira, segika zuela

mutiko andana, gizon guztien begirada pean.

Egun guztian plazan gora eta behera. Baina Apolo

agertu zenean muino artean, gogo txarrez,

amaiera ikustera etsita, eta bozak oro

zenbatu zirenean eta hauteslekuak itxi,

Trainor-en botikaren ate aurrean

Mike Bengalakoak herri osoan oihartzun egin zuen

ahots zakarrarekin iraina bota zion:

“Nor zen hire ama, Txerri-begi?”. Supituan,

abuztuko egun batez hozka egin dion ehiza-zakurrarengana

sasi artetik jiratzen den basurdea nola,

Mike Bengalakoari oldartu zitzaion Txerri-begi,

beso itzelekin lepotik helduz. Iritsi ziren zeruraino

mutikoen garrasi izutuak, eta kaleetara

gizasemeen adore oihuak. Eta mugitu zen

Mike Bengalakoa batera eta bestera, burua uzurtuz,

lepoa laburtuko balu bezala eta beherantz okertuz

Txerri-begiren oratze hilkorra apurtzea helburu;

amorru orro artean eta agortzen ari zitzaion indarrez

Txerri-begiren bular garaiezina kolpatzen zuen.

Orduan, hurbildu zitzaizkienean zenbait

elkarrengandik bana zitezen, saiatu ziren beste hainbat galarazten

eta zabaldu zen liskarra dozenaka; hainbat espiritu adoretzu

astindu zituzten makila eta adreiluekin.

The bristles o'er his red eyes twitched with rage,
The song he rumbled lowered. Round and round
The court-house paced he, followed stealthily
By Bengal Mike, who jeered him every step:
"Come, elephant, and fight! Come, hog-eyed coward!
Come, face about and fight me, lumbering sneak!
Come, beefy bully, hit me, if you can!
Take out your gun, you duffer, give me reason
To draw and kill you. Take your billy out.
I'll crack your boar's head with a piece of brick!"
But never a word the hog-eyed one returned
But trod about the court-house, followed both
By troops of boys and watched by all the men.
All day, they walked the square. But when Apollo
Stood with reluctant look above the hills
As fain to see the end, and all the votes
Were cast, and closed the polls, before the door
Of Trainor's drug store Bengal Mike, in tones
That echoed through the village, bawled the taunt:
"Who was your mother, hog-eyed?" In a trice
As when a wild boar turns upon the hound
That through the brakes upon an August day
Has gashed him with its teeth, the hog-eyed one
Rushed with his giant arms on Bengal Mike
And grabbed him by the throat. Then rose to heaven
The frightened cries of boys, and yells of men
Forth rushing to the street. And Bengal Mike
Moved this way and now that, drew in his head
As if his neck to shorten, and bent down
To break the death grip of the hog-eyed one;
'Twixt guttural wrath and fast-expiring strength
Striking his fists against the invulnerable chest
Of hog-eyed Allen. Then, when some came in
To part them, others stayed them, and the fight
Spread among dozens; many valiant souls
Went down from clubs and bricks.

Baina esadazu, Musa,
zer Jainko ala Jainkosak salbatu zuen Mike Bengalakoa?
Azken ahalegin, ahalegin boteretsu batez lortu baitzuen
esku hilkorrak heldu eta etsaiari ostikoa ematea.
Orduan, tximistak jota bezala, desagertu zen
Allen Txerri-begiren indarra guztia, eta erori zitzaizkion malgu
beso itzelak alde batera eta hedatu bere aurpegian
terrorearen zurbiltasuna eta larritasunaren izerdia.
Eta belaun itzel haiek, garaiezin baina geldoak,
amore eman zuten bere pisu pean. Bizkor, harrapakin zauritura
jauzten den lehoia bezala, eman zion Mike Bengalakoak
etsaiari harri batekin lokian, eta lurrean jota
iluntasuna igaro zitzaion begi aurretik
hodei baten gisara.

Halaxe erori zen Txerri-begi:
egurginak eraisten duenean bezala udan haritz itzela
eta basoko txori kantariak oro aztoratzen,
eta goi-adarretan kumez beteriko habia duen
belatz handiak karranka harizti sarrian,
erortzen diren adar oparoen burrunba artean...
Halaxe erori zen,
A.D. Blooden lagun
intziri artean.

Orduantxe ekarri zuten lau gizon sendok
polizia burua Trainor-en botikara,
burdinazko aurpegia ordurako herioren belo purpurak estalita,
Jack McGuirek tiroa eman baitzion.
Eta entzun ziren aldarri ozenak "Lintxa dezagun!" eta edonondik
korrika zetozen hanken marmarra entzun zen
prest zeudelarik

AMAIERA

But tell me, Muse,
What god or goddess rescued Bengal Mike?
With one last, mighty struggle did he grasp
The murderous hands and turning kick his foe.
Then, as if struck by lightning, vanished all
The strength from hog-eyed Allen, at his side
Sank limp those giant arms and o'er his face
Dread pallor and the sweat of anguish spread.
And those great knees, invincible but late,
Shook to his weight. And quickly as the lion
Leaps on its wounded prey, did Bengal Mike
Smite with a rock the temple of his foe,
And down he sank and darkness o'er his eyes
Passed like a cloud.

As when the woodman fells
Some giant oak upon a summer's day
And all the songsters of the forest shrill,
And one great hawk that has his nestling young
Amid the topmost branches croaks, as crash
The leafy branches through the tangled boughs
Of brother oaks, so fell the hog-eyed one
Amid the lamentations of the friends
Of A. D. Blood.

Just then, four lusty men
Bore the town marshal, on whose iron face
The purple pall of death already lay,
To Trainor's drug store, shot by Jack McGuire.
And cries went up of "Lynch him!" and the sound
Of running feet from every side was heard
Bent on the

EPILOGUE



SUR
HEGOA

OINAZEAZ

FELIPE JUARISTI

Mina ez da heredatzen, ez dugu be-
rezkoa ere. Pobrezia, babesik eza, ego-
nezina ere, hereda daitezke; minik ez or-
dea. Inor ez da oinaze jakin, ezagun bate-
kin etortzen mundura, eta inork ez du gu-
rasoengandik seme-alabengana zabaltzen,
bestelako ezaugarriak bezala: ile-adatsa-
ren kolorea, sudur-masailen formak, begien
itxiera-irekiera, jitea. Biktima kondizioa
ere ez da heredatzen, ezta biktima egoera
horretara bultzatu duenarena ere, biktima-
egilearena.

Biktimen mina besterenezina da, bakarra,
berezia, beraiei eta, neurri batean, haien
gertukoei dagokiena. Inor ezin da besteen oi-
nazearen tokian jarri, inor inoren minaz jabe-
tu ezin den bezala. Gu gu gara, ez besteak.
Gure min-oinazeak gureak dira, horregatik,
ez beste inorenak. Biktima ordezkazina da,
ez delako bere asmoa biktima izatea, ez de-
lako bere erabakiaren mendekoa izan, beste
leku batean hartutako erabaki baten ondorio
baizik, bere kontzientziatik kanpoko zerbait.
Biktima-egileak aukeratu egiten du, biktimak
ez. Biktima-egileak arrazoiak dauzka jokatu
duen bezala jokatzeko, gaitzesgarriak eta
arbuigarriak badira ere; baina biktimak ez.

Hala ere biktima arrazoiduna da, biktima
izanagatik. Inork ez du inongo autoritaterik
biktimen oinazea oinarritzat harturik, beste
tokiren batera jauzi egin eta han pausatzeko,
biktimak ordezkatzuz, haien ahotsa inposatuz,
haien mina minduz eta ozpinduz.

Hurbil gaitzke biktimen minaren iturri-
raino, busti gaitzke haien minaren uretan,
baina ez gara itoko. Tantaz tanta, isuriaren
isuriz, haien minarekin bat egin dezakegu,
haiena eta gurea ezberdinak direla berei-
zirik. Gurea beste min klase bat da, beste
oinaze molde bat, oso gurea bai.

Joseba Eceolazaren liburua, *ETA, la me-
moria de los detalles* biktimen minarekiko
hurbilketa da, gertutasunetik eta enpatiatik
abiatuta. Duela gutxi arte, behintzat, gure
artean ez zen ohikoa biktimek beren istorioa
kontatzea. Hasi dira horretan; pixkanaka, le-
kukotasun gehiago argitaratuko dira, nik uste.

Ez da berdin gertatu Italian. Biktimen
literatura ugaritu egin da, azken urteetan.
Mario Calabresik, Luigi Calabresi komisa-
rioaren semeak, idatzitakoa aipatuko nuke,
literaturaren aldetik garrantzia duelako. Ai-
tari leporatu zioten Pinelli anarkistaren he-

riotza, leihotik behera jaurtiz. Gogoan izan Dario Foren antzerki-lana, *Anarkista baten istripuzko heriotza*. Pinelli errugabea zen, ordea.

Adriano Sofri, intelektualari, leporatu zioten krimen horren ideologo izana. "Damutu" batek bota zuen bere ziena, eta atxilotu eta hogeita bi urte igaro ditu kartzelan, 1990etik 2012ra arte. Errugabea dela esan dute, ez berak bakarrik, bai Antonio Tabucchik, bai Carlo Ginzburg-ek ere. Honek *Epailea eta Historiagilea* liburuan aztertzen du zehatz-mehatz Spofriren kasua, Inkisizio garaiko epaiketak gogora ekarriz. Litekeena da Sofri errugabea izatea, eta Italiako garai hartako giroak zerikusia izatea haren aurkako akusazioan. Izan ere, "damutu"aren lekukotzak ekarri zuen zigorra. 160.00 sinadiura bildu zituzten haren askapena eskatzeko, tartean dario Fo eta ezkerreko militante asko. 1995ean, ordea, Andrea Orlando, Justizia Ministroak kartzelak erreformatzeko aholkulari izendatu zuen. Sofrik ez zuen kargua onartu.

Aipatzekoa ere bada, neurri berean, gaurko Italiako politika ulertzen lagungarri delako, Giampaolo Matteiren memoria-liburua. Aita, Mario Mattei, MSI, alderdi faszistaren buruetako zen Primavallen. Auzo hori, erroman txiroenetakoa, Alderdi Komunistaren egon-leku da. 1973an, orain urte asko, Potere Operaio taldeko hiri lagunek su eman zioten bere etxeari, berrogei metroko karratuko etxebizitza kaskar eta umil bati. Bertan lo zeuden familiako guztiak, gurasoak eta sei seme-alaba. Bi seme erreta hil ziren, Virgilio, hogeita bi urtekoa, eta Stefano, hamar urtekoa. Primavallen jaio-

takoa eta hazitakoa da Giorgia Meloni. Mario Matteiren alaba Antonellak honako hitz hauek izan zituen, Melonik lehen ministro kargua hartutakoan: "Benetan pozik nago Giorgia Melonik, jada ez daudenen militanteekin bat egin duelako, oroimenean. Gure haurrak gogora ekartzea keinu polita izan da. Ez dugu inoiz ahaztu behar, gure iragana da etorkizun honetara eraman gaituena". Biktima-egileak aske geratu ziren. Garai gogorrek izan ziren, adituek diotenez: argitu ez diren atentatu asko, hildako ugari, zauritu gehiago, politika muturrera eraman nahian. Tentsioaren estrategia, antza.

Baina lurralde hartan ere biktima-egileen literatura ez da gutxiestekoa. "Berunezko urteak" deitutako haiei buruz literatura asko dago, biktimen batere aipamenik gabe. Faxistek, komunistek, brigadistek idatzi dute, historiaren interpretazio bat ekarriz. Interesgarriak dira halako testigantzak, irakastekoak diren neurrian. Baina gehienetan, nork bere burua zuzitzeko baino ez dute balio izan. Gurean, ez dago halako literatura askorik, baina ez dakit ezer esatekorik ez dagoelako ala besteko arrazoiren batengatik ote den.

Nazien kontzentrazio-esparruetatik bizirik atera zirenek aipatzen zuten ezin zela kontatu lekukoek ikusitakoa. Primo Levik, Robert Antelmek, Imre Kerteszek, Wieselek idatzi egin zuten, batzuk aipatzearren. Sufritutako guztia kontatuko balute, pentsatu zuten inork ez ziela sinetsiko. Eta inork guztik sinetsi zien, hasiera batean, Eichmannek Jerusalem deklaratu zuen arte.

Eceolazaren liburu hau irakurtzen duena ere harritu egingo da gertatu zen guztia

saihestu ezinik, edo saihestu nahi ezik, gertatu izanaz. Seguru asko galdetuko du nola izan zen posible hainbeste min, hainbeste krudelkeria, hainbeste gizatxarkeria. Ez da memoria-liburu bat, ezta liburu historiko bat ere. Memoria subjektiboa da, intimoa, bizitua, benetakoa. Iraganarekin harreman pro-

pioa eta negoziatzina eratzen du. Historiak gertaerak gertatu ziren bezala erakusten ditu, datuen eta dokumentuen laguntzarekin. Izan ere, iragana errepikatzen kondentatuta dagoena ez da gogoratzen ez duena, ulertzen ez duena baizik.



ECOS DE MARSELLA

IÑAKI VÁZQUEZ LARREA

“La experiencia ha ido destruyendo algunos prejuicios de la izquierda sobre el terrorismo. Para empezar, esta forma de acción política está más relacionada de lo que suele admitirse con la tradición revolucionaria nacida en 1789. Algunas de las reflexiones sobre la Revolución Francesa producidas al calor del bicentenario han puesto de relieve que esa tradición admite sin contradicción expresiones extremistas de tipo terrorista. La idea según la cual el objetivo de la política es despertar al pueblo oprimido y ayudarlo a identificar al culpable (la nación opresora, la burguesía o los judíos) figura en el corazón mismo de 1789.”

Patxo Unzueta

“Los derechos del hombre no se establecieron para los contrarrevolucionarios, sino para los sans-culottes.”

Collot d’Herbois
Diputado montañés y miembro del Comité de Seguridad Pública

“Queremos, en una palabra, cumplir los deseos de la naturaleza, realizar los destinos de la humanidad, mantener las promesas de la filosofía, absolver a la providencia del largo reinado del crimen y la tiranía...Y que al sellar nuestra obra con nuestra sangre podamos ver al menos brillar la aurora de la felicidad universal.”

Robespierre, 5 de febrero de 1795

“La transformación de los Derechos del Hombre en los derechos de los sans-culottes, constituyó no sólo el punto de inflexión de La Revolución Francesa sino de todas las revoluciones que vendrían después.”

Hannah Arendt

Como bien recordaba el historiador E.J. Hobsbawm, en el bicentenario de la Revolución Francesa, el ataque historiográfico revisionista en contra de la Revolución, no reflejaba un temor a la agitación social, sino más bien un ajuste de cuentas de la izquierda parisina con su pasado marxista. Sobre todo, cuando el partido comunista francés, hasta bien entrada la década de los setenta del pasado siglo, hizo converger la tradición jacobina con el comunismo estalinista.

Más polémica, empero, resultó ser la aseveración del historiador marxista de que *“afortunadamente, la Revolución francesa sigue viva”* (Hobsbawm, pág. 160). La historiografía de izquierdas, desde la Escuela de *Annales*, tendió a justificar la violencia revolucionaria sobre la base del “miedo popular” a la contrarrevolución, sin cuestionar la existencia de contradicción alguna en el legado ilustrado y republicanismo revolucionario francés.

Hannah Arendt nos recuerda en *Sobre la Revolución* que el fracaso de la Revolución Francesa radicó en su empeño de “liberar la necesidad”, mientras que el triunfo de la Revolución Americana residió en fundar “la libertad”. Con todo, reitera Arendt, las libertades civiles han florecido mejor en países sin tradición revolucionaria alguna, incluso en países donde la revolución ha fracasado estrepitosamente.

El historiador Francois Furet va más lejos al establecer una relación intrínseca entre Revolución y terror político. Para Furet, el problema radica en que, si bien el hombre del siglo XIX creyó en “la República”, el del siglo XX pasó a creer en “la Revolución”.

El modelo marxista nos lo otorga Albert Soboul, en su *Revolución Francesa*: “La corte y los aristócratas en los primeros días de 1789, preparan un golpe de fuerza para disolver la Asamblea. La inquietud se convierte en miedo cuando se concreta el “complot aristocrático” ese miedo duró tanto como la Revolución, alimentado por los complots reales, por las intrigas de los emigrados, por la invasión extranjera, por la contrarrevolución permanente: apaciguado por momentos, aumentado por anuncio o la aproximación del peligro-después de la huida a Varennes o en el verano de 1792-y culminó en las masacres y el Terror” (Soboul, pág.90).

El argumento ha sido repetido hasta la saciedad también por la tradición historiográfica liberal de izquierdas, desde Richard Cobb en su *Reaction in The French Revolution (1972)*, para quien la historiografía conservadora es simplemente “ciega” ante las acometidas anti-ilustradas de Burke o De Maistre, en plena eclosión de los Derechos del Hom-

bre. Muy recientemente, Timothy Tackett, en *El Terror en la Revolución francesa (2021)*, afirmaba algo semejante: “De hecho, sostenemos que el miedo fue uno de los elementos más determinantes en la gestación de la violencia revolucionaria” (Tackett, pág. 21)

Para esta tradición historiográfica, véase en el mismo sentido *Fatal Purity de Scurr*, Robespierre no es sino la fórmula invertida de un hombre-elefante, una suerte de “tirano benevolente”, víctima de una pureza “virtuosa” que lo exonera de cualquier responsabilidad moral, ante el espejo de una tradición historicista que va del lado del “progreso y la razón”¹.

Fue Albert Soboul quien definió a la Revolución Francesa, como una “vía francesa” de transición al capitalismo impuesta “desde los de abajo”. El esquema conceptual del historiador marxista se viene abajo cuando no confronta esta con otras “furias revolucionarias”, que como La Vendée también provenían de “los de abajo” (en este caso, de gran parte del campesinado arrendatario francés), y que al no situarse del lado “correcto” de la modernidad Histórica, son sistemáticamente ignoradas u omitidas. La definición marxista fue duramente rebatida por Francois Furet, que acusó a Soboul de redactar un “catecismo revolucionario”, y de sacralizar a la Revolución Francesa en su vertiente jacobina².

El pecado original de gran parte de la historiografía sobre la Revolución Francesa es que, sobre el trasfondo de la dicotomía *Contrarrevolución/Revolución*, ha acabado (lo sigue haciendo) dando legitimidad política a una facción revolucionaria (la jacobina) que, arrogándose, de forma arbitraria, ser intérprete del “pueblo” y de “la voluntad general” roussoniana (concepto fácilmente sus-

tituible por el de “nación”) fue responsable del asesinato terrorista de decenas de millares de personas entre 1793 y 1794.

La nota discordante la pone el historiador Arno J. Mayer, para quien no se puede negar que, históricamente, el terror ha sido una cualidad esencial de la revolución, inherente a su dinámica. La tesis se sustenta en el pathos “violento iniciático” del propio proceso revolucionario francés, del que se hacía eco el propio Alexis de Tocqueville en el *Antiguo Régimen y la Revolución*³, y para quien el propósito real de la Revolución Francesa, no fue tanto lograr una nueva forma de gobierno como una nueva forma de sociedad, no tanto conseguir “derechos políticos” como “destruir privilegios” (Mayer, pág. 58).

Mayer acota la fascinación del periodo, no casual, del terror jacobino a dos filósofos, Kant y Hegel. Si Kant consideró al terror revolucionario francés como un fenómeno moral guiado por “la rabia contra el mal”, Hegel nunca perdió la fe en su “glorioso amanecer”. La absoluta mayoría de la intelectualidad europea del periodo describió horrorizada el terror revolucionario, incluidos dos de los más influyentes hijos de las luces, como fueron Schiller y Goethe.

No obstante, Mayer hace suya la división dicotómica introducida tiempo atrás por la filósofa Hannah Arendt en *On Revolution*. A saber, la definición del terror de la “virtud” en Robespierre como un terror “instrumen-

tal” que busca despojar de la máscara al “traidor”, y un terror totalitario específico del siglo XX, el de la Revolución rusa y la contrarrevolución nazi, que tratan más de conseguir objetivos ideológicos que políticos.

La Revolución rusa fue, argumenta Arendt, la primera en usar conscientemente el terror como herramienta institucional para acelerar el impulso de la revolución, y lo hizo guiada por un concepto de “necesidad histórica” cuyo rumbo era definido por el movimiento y contra-movimiento, por la revolución y la contrarrevolución. Para Arendt este concepto de necesidad histórica y el de enemigos “objetivos” que lo acompaña, estuvieron totalmente ausentes en la Revolución Francesa.

Desatar el nudo gordiano de la violencia terrorista jacobina, quizás, pase por desligarlo de la categoría de violencia “fundadora del Estado”, para conceptualizarla, más bien, como una tipología de “violencia divina” (Zizek). Este tipo de violencia es un medio sin fin, como quienes se encuentran fuera del campo social estructurado golpean a ciegas⁴. Al fin y al cabo, este es argumento, y no otro, el que utilizó Robespierre para exigir el ajusticiamiento de Luis XVI:

“Los pueblos no juzgan como los tribunales, no formulan por escrito sus sentencias, lanzan rayos; no condenan a sus reyes, los vuelven a hundir en la nada, vale tanto como la de los tribunales” (Zizek, pág. 10).

NOTAS

¹ Recuerda Arendt: “La noción de que existiera algo semejante aun progreso de la Humanidad en su totalidad era desconocida antes del siglo XVII, evolucionó hasta transformarse en opinión corriente entre *los hombres* de letres del siglo XVIII y se convirtió en un dogma casi universalmente aceptado durante el siglo XIX. Pero la diferencia entre las primitivas nociones y la de su última fase es decisiva. El siglo XVII, en este aspecto especialmente representado por

Pascal y Fontenelle, pensaba en el progreso como en una acumulación de conocimientos a través de los siglos, mientras que para el siglo XVIII la palabra implicaba una "Educación de la Humanidad (*Erziehung des Menschengeschlechts* de Lessing) cuyo final coincidiría con la llegada del hombre a la mayoría de edad. El Progreso no era ilimitado y la sociedad de clases marxista considerada como el reino de la libertad que podría ser el final de la Historia-interpretada a menudo como una secularización de la escatología cristiana o del mesianismo judío-lleva todavía la marca distintiva de la época de la Ilustración.

Al comienzo del siglo XIX, sin embargo, tales limitaciones desaparecieron. Entonces, en palabras de Proudhon, el movimiento es le *ijifait primitif!!!* y "solo las leyes del movimiento son eternas". Este movimiento no tiene ni principio ni fin: *Le mouvement est; voila tout!* Por lo que se refiere al hombre, todo lo que podemos decir es que "hemos nacido perfectibles, pero nunca seremos perfectos". La idea de Marx, tomada de Hegel, según la cual cada sociedad antigua alberga en su seno las semillas de sus sucesores de la misma manera que cada organismo vivo lleva en sí las semillas de su futura prole es, desde luego, no sólo la más ingeniosa sino también la única garantía conceptual posible para la sempiterna continuidad del progreso en la Historia; y como se supone que el movimiento del progreso surge de los choques entre fuerzas antagónicas, es posible interpretar cada "regreso" como un retroceso necesario pero temporal. Hannah Arendt, *Sobre La Violencia*, Alianza Editorial, Madrid, 2006.

² Véase a este respecto, Albert Soboul y otros, *Estudios sobre la Revolución Francesa y el final del Antiguo Régimen*, Akal, Madrid, 1980.

³ Para Alexis de Tocqueville, "Dado que no solo tenía por objeto cambiar un gobierno antiguo antiguo, sino también abolir la forma antigua de la sociedad. La Revolución francesa tuvo que arremeter al mismo tiempo contra todos los poderes establecidos, acabar con todas las influencias reconocidas, borrar las tradiciones, renovar las costumbres y los usos y vaciar en cierto modo el espíritu humano de todas las ideas en las que hasta entonces se habían basado el respeto y la obediencia... La Revolución innovo mucho menos de lo que en general se supone, como habré de demostrar ulteriormente. Lo que en realidad se puede decir de ella es que destruyó por entero o está destruyendo (pues aún subsiste) todo lo que en la antigua sociedad, derivaba de las instituciones aristocráticas y feudales, todo lo que se vinculaba a ellas de la manera que fuese, y todo lo que, mostrara la menor huella suya". Alexis de Tocqueville, *El Antiguo Régimen y la Revolución*, FCE, México, 2005.

⁴ Walter Benjamin, vincula la violencia jacobina al *iusnaturalismo*, cuyo empleo "no plantea problemas, mientras los fines sean justos". Ahora bien, tal y como argumenta Zizek, su categorización parece adecuarse más a la contraposición que hace Benjamín, de la violencia mítica en relación con la divina: "La violencia divina constituye en todos los puntos la antítesis de la violencia mítica. Si la violencia mítica funda el derecho, la divina lo destruye: si aquella establece límites y confines, ésta destruye sin límites: si la violencia mítica inculpa y expía al mismo tiempo, la divina redime; si aquella amenaza, ésta golpea; si aquella es letal de manera sangrienta, ésta es letal de manera incruenta. La primera exige sacrificios, la segunda los acepta". Walter Benjamin, *Crítica de la Violencia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2010.

BIBLIOGRAFÍA

- Arendt, H. (1979). *On Revolution*, Penguin Books, Londres.
- Arendt, H. (1998). *Los Orígenes del Totalitarismo*, Taurus, Madrid.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*, Alianza Editorial, Madrid.
- Aranzadi, J; Juaristi, J; Unzueta, P. (1994). *Auto de Terminación*, Aguilar, Madrid.
- Benjamin, W. (2006). *Crítica de la Violencia*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- Cobb, R. (1972). *Reaction in The French Revolution*, Oxford University Press, Oxford.
- De Tocqueville, A. (1987). *El Antiguo Régimen y la Revolución*, FCE, México.
- Fouret, F. (1978). *Pensar la Revolución Francesa*, Ediciones Petrel, Barcelona.
- Hobsbawm, E.J. (1992). *Los ecos de la Marsellesa*, Crítica, Barcelona.

Lefebvre, G. (1973). *La Revolución francesa y el Imperio*, FCE, México.

Mayer, A. J. (2014). *Las Furias (Violencia y Terror en las revoluciones francesa y rusa)*, Universidad de Zaragoza.

Rousseau, J.J. (1974). *The essential Rousseau*, The new American Library, Canada.

Scurr, R. (2006). *Fatal Purity*, Chatto and Windus, Londres.

Soboul, A. (1981). *La Revolución francesa*, Orbis, Barcelona.

Soboul, A. (1954). *Robespierre and the popular movement of 1794-4*, Past and Present, páginas 54-70.

Soboul, A. (1980). *Estudios sobre la Revolución Francesa y el final del Antiguo Régimen*, Akal, Madrid.

Tackett, T. (2021). *El terror en la Revolución francesa, pasado y presente*, Barcelona.

Unzueta, P. (1988). *Los nietos de la ira (Nacionalismo y violencia en el País Vasco)*, Aguilar, Madrid.

Zizek, S. (2021). *Zizek presenta a Robespierre (Virtud y Terror)*, Akal, Madrid.



ETA EN EL EXTERIOR

GAIZKA FERNÁNDEZ SOLDEVILLA

David Mota (2021). *ETA y Estados Unidos*, Comares, Granada

Historiadores, científicos sociales y periodistas llevamos años estudiando la trayectoria de ETA. Utilizamos múltiples fuentes, desde las orales a las judiciales, pasando por las de la propia organización terrorista. No obstante, revisando la bibliografía académica se detecta un grave problema. Pese a su diversidad, casi toda la documentación que utilizamos es de origen doméstico. Dicho límite nos impide comprender realmente la dimensión internacional del fenómeno. Por eso no parece exagerado decir que en ese plano tal vez solo hayamos visto la punta del iceberg.

Hasta ahora las únicas excepciones a nivel académico habían sido trabajos como los de Florencio Domínguez (*Las conexiones de ETA en América*), Sagrario Morán (*ETA entre España y Francia*), Ibon Zubiaur (*ETA y otras bandas terroristas españolas en el archivo de la Stasi*), Isabel Martínez (*ETA en la prensa internacional*), Saranda Frommold (*ETAs Exil in Mexiko*) y Niall Cullen (*Gora rebeldiak! A history of radical basque nationalist-irish republican relations*), estando todavía inéditas las tesis doctorales de estos dos últimos investigadores. Quedan por

examinar las fuentes generadas por gobiernos como los de Argelia, la URSS y Bélgica, además de profundizar en las de la República de Irlanda y Gran Bretaña. Y, desde luego, faltaban las que habitualmente han sido consideradas como más trascendentes, las de EEUU, ausencia que ha dado pie a todo tipo de especulaciones y teorías de la conspiración.

Tal ha sido el reto para el que el Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo y la Universidad del País Vasco designaron a David Mota Zurdo, doctor en Historia Contemporánea por la UPV/EHU y profesor en la Universidad Isabel I. Se trataba de una tarea compleja, más cuando se acometió en plena pandemia, pero a este historiador le avalaban su dilatado currículum como investigador, su experiencia en el manejo de la documentación norteamericana y la dirección del profesor Jesús Casquete, responsable del proyecto conjunto Memorial-UPV/EHU. David Mota había sido investigador invitado en el BMW Center for German and European Studies de la Universidad de Georgetown (Estados Unidos) y es colaborador del Centro de Estudios sobre Conflictos Sociales de

la Universitat Rovira i Virgili. Es autor de más de cuarenta artículos académicos y capítulos de libro, y ha publicado diversas monografías, entre ellas, *Un sueño americano. El Gobierno Vasco en el exilio y Estados Unidos (1937-1979)*, en 2015, que fue galardonada con el Premio Leizaola; *Los 40 Radikales. La música contestataria vasca y otras escenas musicales: origen, estabilización y dificultades (1980-2015)*, en 2017; y *Entre la pasión y la gloria. El fútbol riojano a través de Haro Sport Club*, en 2020. Como coautor, ha participado en *Testigo de cargo: La historia de ETA y sus víctimas en televisión*, en 2019; y en *Héroes y villanos de la patria y El laberinto de la representación. Partidos y culturas políticas en el País Vasco y Navarra (1875-2020)*, en 2021.

Cubriendo un importantísimo vacío historiográfico, en la obra que aquí se reseña David Mota ha analizado la documentación del Departamento de Estado (Embajada, consulados, etc.) y de agencias como la CIA. Las fuentes norteamericanas arrojan nueva luz sobre aspectos de la historia de ETA como sus primeras acciones en 1959, el asesinato del presidente Carrero Blanco (1973), el programa de ayuda antiterrorista a España en la Transición o la naturaleza de los GAL.

Ahora bien, el autor ha descubierto que, lejos de la omnisciencia que publicitan se-

ries y películas, los distintos organismos del Gobierno de EEUU tenían serios déficits de información. Por un lado, apenas contaban con personal cualificado en España. Por otro, dado que la banda evitaba atentar contra intereses o ciudadanos norteamericanos, ETA nunca fue una prioridad para la CIA o la Embajada de los EEUU. Aunque nos pueda chocar, ya que cuestiona la visión ombliguista de la que a menudo adolecemos en Euskadi, desde el punto de vista de la superpotencia eran mucho más preocupantes grupúsculos terroristas como Iraultza o el Exèrcit Roig Català d'Alliberament, percibidos como una amenaza de primer orden porque actuaban contra establecimientos o personal de los Estados Unidos.

En manos del tío Sam. ETA y Estados Unidos es un libro de investigación novedoso, original y riguroso. Al igual que lo fue su tesis doctoral, estamos seguros de que la última monografía de David Mota va a ser fundamental no solo para el estudio del fenómeno terrorista en España y sus implicaciones globales, sino también para cualquier estudio serio y completo sobre las relaciones internacionales de nuestro país en la segunda mitad del siglo XX. En definitiva, se trata de una obra de obligada consulta para historiadores, científicos sociales, periodistas y cualquier persona interesada en esta temática.

SOBRE FILOSOFÍA DE LA HISTORIA

IÑAKI VÁZQUEZ LARREA.

“La insistencia de Marx en que no estaba influido por prejuicios y valoraciones morales y el hecho de que no obstante resuma la relación de las diferentes formas de antagonismos sociales con los provocativos términos “explotadores” y “explotados”, hablan de una curiosa falsa interpretación de sí mismo.

El presupuesto fundamental del Manifiesto Comunista no es el antagonismo entre burguesía y proletariado, como dos clases enfrentadas una a otra; el antagonismo radica más bien en que una clase es hija de las tinieblas y otra hija de la luz. De igual modo, la crisis final del mundo burgués capitalista, que Marx profetizó en la forma de una predicción científica, es un juicio final, aun cuando deba proceder de la inexorable ley del proceso histórico”.

Karl Löwith

“Fue un logro de la filosofía de la Ilustración el que la Historia como ciencia se desprendiese de la Retórica y de la filosofía moral que la flanqueaban, y se liberase de la teología y la jurisprudencia a las que se hallaba subordinada”.

Reinhart Koselleck

Recuerda Karl Löwith que la sobreestimación moderna de la historia, del *mundo* como *historia*, es el resultado de nuestro distanciamiento de la teología natural de la Antigüedad y de la teología sobrenatural del cristianismo.

Es privilegio de la teología y la filosofía plantear preguntas que no es posible responder empíricamente. De este tenor son las preguntas relativas a *las primeras* y *las últimas cosas*; ellas conservan su significación porque ninguna respuesta las acalla. No habría ninguna pregunta por el sentido de la historia si éste ya estuviese manifiesto en los propios acontecimientos históricos.

Por otra parte, la afirmación de que la historia pueda aparecer desprovista de sentido sólo es válida con respecto a un sentido último. Desilusiones hay donde se espera

algo. El hecho de que, en general, preguntemos por el sentido o por la ausencia de sentido de la historia como un todo está condicionado históricamente: el pensamiento judío y el pensamiento cristiano dieron a luz a esta pregunta desmedida.

Los griegos eran más humildes. No se permitieron indagar por el sentido último de la historia del mundo. Estaban conmovidos por el orden visible y la belleza del cosmos natural, y la ley cósmica del devenir y el perecer fue para ellos el prototipo de su comprensión de la historia. Según la concepción griega del mundo, todo se mueve en un eterno retorno de lo mismo, en virtud del cual lo que surge retorna al punto de partida.

En este clima espiritual, dominado por la visión del mundo natural, no había lugar para la idea de que un acontecimiento sin-

gular podía tener una significación en la historia del mundo. Los griegos se preguntaron, en primera y en última instancia, por el *logos del cosmos*, no por el señor de la historia. Incluso el tutor de Alejandro Magno no dedicó a la historia ningún tratado por considerarla de menor valor que la poesía, por el hecho de que aquella versa sobre acontecimientos únicos y contingentes, mientras que la filosofía y la poesía se ocupan de lo que *siempre es así*. Para los pensadores griegos una filosofía de la historia hubiera sido un contrasentido.

Para judíos y cristianos *historia* significa, ante todo, historia de la salvación. En cuanto tal, es un asunto de profetas y predicadores. El *factum* de la filosofía de la historia y su pregunta por un sentido último surgió de la creencia escatológica en un fin último de la historia de la salvación.

No es casual que nuestro uso de la lengua intercambie las palabras *Sinn* (sentido) y *Zweck* (fin) y *Sinn* (sentido) y *Ziel* (meta); por lo común, es la noción de fin la que determina la significación de *sentido*.

Polibio relató acontecimientos pasados que condujeron a la posición dominante de Roma. Historiadores modernos, de parecido rango, se ocupan del futuro de Europa cuando miran hacia atrás para investigar su historia. El historiador clásico pregunta: ¿cómo se llegó a esto? El moderno: ¿cómo seguirá esto? La razón de la razón de la preocupación moderna por el futuro es el profetismo judío y la escatología cristiana, los que dieron al concepto clásico de *historien* un carácter futurista.

El futuro es el verdadero punto candente de la historia siempre que la verdad reside en el fundamento religioso del Occidente cristiano, cuya conciencia histórica está determinada por el motivo escatológico: así es desde Isaías hasta Marx, desde Agustín hasta Hegel y desde Joaquín Fiore, Schelling a Benedetto Croce.

La importancia de esta intención de un fin último –como *finis* y *telos*– consiste en que hace uso de un esquema de orden y significación progresivos, que pudo superar el antiguo temor al *fatum* y la *fortuna*.

BIBLIOGRAFÍA

- Croce, B. (1960). *La Historia como hazaña de la libertad*, FCE, México.
- Koselleck, R. (2004). *Historia/Historia*, Trotta, Madrid.
- Löwith, K. (2007). *Historia del mundo y salvación*, Katz, Buenos Aires.

ETA POLÍTICO-MILITAR. LA HISTORIA DE CÓMO Y POR QUÉ ESTA FACCIÓN CESÓ SU ACTIVIDAD ARMADA

DAVID MOTA ZURDO

La monografía desmitifica y reconstruye desde diferentes perspectivas el proceso de autodisolución de ETA político-militar en el contexto del fin de la tercera ola terrorista, analizando su historia, visibilizando a sus víctimas y proponiendo medidas restaurativas.

En la década de 1960 Maurice Halbwachs publicó un innovador trabajo titulado *La Memoria Colectiva* donde definió ese término como una recomposición del pasado en clave social y comunitaria. De acuerdo con su análisis, indicaba que el estudio del tiempo pretérito es una construcción imaginada, que remite a una experiencia grupal compartida y vivida de diferentes formas por el individuo. Así se recuerda un determinado proceso histórico, social o político conforme a una combinación de imágenes, muchas veces maleables, que son fruto del contexto, de las ideas, los conceptos y las representaciones que permean nuestra experiencia vital. En muchos casos, esa construcción narrativa deforma la realidad al punto de distorsionar los hechos históricos, ensombreciéndolos o resignificándolos. Este es un mecanismo discursivo que ha estado presente no pocas veces en el relato histórico, especialmente, en cuestiones o

procesos complejos, donde nuestro conocimiento ha sido difuso (o continúa siéndolo).

Esto ocurre con la historia de la Transición, aún repleta de innumerables claroscuros. En España, este proceso de cambio de régimen político ha sido mitificado en los últimos años, incluso demonizado, y ha recibido diferentes etiquetas según la mirada con la que se la haya analizado: violenta, pacífica, limitada, sangrienta... Sin embargo, aun reconociendo la necesidad de sistematizar y categorizar, deberíamos huir de etiquetas. Porque el análisis riguroso del pasado obliga -o debería hacerlo- a reconstruir ese proceso sin términos reduccionistas, superficiales o tendenciosos, donde entran en juego múltiples variables. La Transición se ha analizado atendiendo a los abusos, los desmanes y la brutalidad ejercida por miembros de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado; se ha explicado atendiendo a las variables de la política internacional y la geoestrategia; se ha revisado en términos económicos; o se ha revisitado desde la perspectiva de los estudios culturales. También, cada vez más, se ha atendido a otros factores como las iniciativas de aquellos que trataron de dinamitar la construcción

democrática: desde los trabajos sobre los continuados conatos golpistas a los grupos políticos y terroristas que se fijaron como objetivo acabar con la nascente democracia. Por tanto, la tendencia es reconstruir el pasado atendiendo a toda su complejidad.

Una buena prueba de ello es *Héroes de la retirada. La disolución de ETA político-militar* (Tecnos, 2022). Este libro coordinado por Gaizka Fernández y Sara Hidalgo, que se centra en la historia de ETA político-militar (ETA pm), una de las ramas de la organización terrorista vasca que se creó en la década de 1970, inclinada hacia el posibilismo, y que fue un punto de inflexión diferenciador de la otra facción principal, ETA militar (ETA m), que apostó decididamente por la violencia planteándola como su principal estrategia para la consecución de sus objetivos políticos. Fernández e Hidalgo han reunido a un conjunto de especialistas, J. Avilés, X. Casals, S. De Pablo, M. Jiménez, R. Labiano, L. Gastón, L. M. Sordo y G. Varona, y han realizado un trabajo con voluntad desmitificadora y pedagógica para reconstruir una parte de la historia de violencia que marcó la Transición.

En este sentido, la finalidad de sus coordinadores ha sido doble. En primer lugar, acabar con esa idea, asentada en la memoria colectiva, en la opinión pública, de que hubo una “ETA buena”, la político-militar, que era profundamente antifranquista y que dejó las armas una vez que se asentó la democracia; y una “ETA mala”, la militar, que continuó operando hasta 2011 en pos de conseguir la independencia de Euskal Herria. De hecho, con este trabajo (y hete aquí la segunda finalidad) se han propuesto desarraigar esa idea

de que ETA pm fuera una “ETA blanda”, analizando su actividad, trayectoria y contexto. A lo largo de sus capítulos y con distintos enfoques narrativos, sitúan a ETA pm en el marco internacional de la tercera ola terrorista; recorren su trayectoria en paralelo a la lucha estatutaria vasca; inciden en los cambios producidos en el seno de su rama política (EIA y EE); analizan la imagen de este colectivo en el cine (la memoria); y, finalmente, dando un importante espacio a las víctimas de ETA pm, tratan de visibilizarlas y de proponer los mecanismos que se podrían establecer para restaurar su memoria. Porque, tal y como se pone de manifiesto, los *polimilis* segaron la vida de 28 personas y contribuyeron al inseguro contexto que marcó los años de plomo de la transición española. Como subraya Felipe Juaristi en el prólogo, la conclusión es que no se puede hablar de ETA pm como una “ETA buena o blanda”. Porque contribuyó a rellenar la lista de 498 víctimas mortales, 450 heridos y 70 secuestros cometidos que las bandas terroristas cometieron en España entre 1976 y 1982.

En consecuencia, *Héroes de la retirada* es uno de los trabajos historiográficos más completos sobre esta facción de la organización terrorista vasca, que sigue la estela de otras monografías como *Héroes, heterodoxos y traidores* (Tecnos, 2013). Es, sin duda, una buena lectura para conocer su historia a la par que recordar el cuarenta aniversario de una autodisolución, que fue la primera fruto de un pacto, de una negociación, del diálogo, y de la coherencia e integridad de protagonistas como Mario Onaindia que pagaron un alto precio personal a cambio de la inserción de sus militantes.

FRATERNIDAD Y DEMOCRACIA RADICAL

LUIS ROCA JUSMET

Jordi Riba (2021). *Crisis permanente. Entre la fraternidad huérfana y una democracia insurgente*, NED, Barcelona.

Jordi Riba es profesor de filosofía de la UAB y también investigador asociado en el laboratorio “Logiques contemporaines de la philosophie” de la Universidad París VIII. El libro que nos ocupa continúa un conjunto de ensayos que ha ido publicando los últimos años sobre un tema central sobre el que lleva mucho tiempo reflexionando: el papel del individuo en la renovación democrática y su articulación filosófica: *Republicanismo sin república* (2015) y *Crisis, fraternidad y democracia* (2018). Pero también hay que citar su traducción de *La democracia contra el Estado* (2017), libro escrito por su maestro Miguel Abensour, no hace mucho fallecido y al que le dedica este libro. Ahora bien, no creo que sea todavía “el momento de concluir” sino que es todavía, siguiendo los tiempos lacanianos, “tiempo de comprender”. Quizás porque la única conclusión posible sobre la radicalidad democrática es que no hay conclusión definitiva, ya que todas las problemáticas que despliega quedan siempre, en algún sentido, abiertas.

El libro se inicia con el despliegue en tres escenas de las crisis de la modernidad que estamos viviendo: en primer lugar, la crisis filosófica después de la muerte de Hegel, en segundo la crisis de la reproducción social en todas sus facetas (política, económica, institucional, ecológica) y finalmente la más paradójica de todas, que es la crisis “de la crisis y su futuro”. Pero la cuestión es que no hay que tratarlas como crisis puntuales que se dan en la modernidad, sino que son estructurales a la propia modernidad es una crisis permanente. Este es el signo de estos tiempos modernos en los que continuamos estando, en el que ya no hay tradición posible a la que acogerse ni una tierra prometida a la que llegar. Y este último punto es el que lleva a considerar que el ideal ilustrado también está agotado. Jordi Riba recurre a un filósofo francés del siglo XIX, Jean-Marie Guyau, no muy conocido, pero sí muy importante (y que el autor conoce muy bien) que plantea que para acogerse radicalmente a lo que implica la noción de la modernidad y sus consecuencias, hay que entenderla como irreligión en lugar de como secularización. Porque asumir la modernidad quiere decir aceptar la incertidumbre (buen momento para recordarlo) de la falta de fundamentos, del cuestionamiento no solo del progreso sino también de la identidad. Siguiendo la metáfora (un buen recurso, nos recuerda Jordi Riba, como dijeron Blumenberg o Wittgenstein) es como si estuviéramos en una embarcación sin

timón, en la que no vemos ni de dónde venimos ni adónde vamos, pero en la que hemos de evitar la deriva y, por supuesto, el naufragio. ¿De qué disponemos? De nosotros mismos. Aquí aparece la expresiva noción de “fraternidad huérfana”, felizmente rescatada por Jordi Riba. Ya hace unos años Antoni Doménech nos lo recordó en su brillante ensayo *El eclipse de la fraternidad*. Ahora, el autor del libro vuelve a hacerlo desde una perspectiva renovada. ¿Qué son la igualdad y la libertad sin la fraternidad? Algo limitado, que hace perder gran fuerza de este lema que ha inspirado los movimientos emancipatorios desde la revolución francesa. Y es un concepto que no puede sustituirse por el de solidaridad (ni mucho menos por el de “empatía”, añadido yo). Porque la fraternidad es, por definición algo horizontal, entre iguales que cooperan, que comparten y se ayudan. Y esta fraternidad huérfana ya no tiene Padre. Esto me sugiere desde “la muerte de Dios” de Nietzsche hasta los aforismos de Norman O. Brown en su inclasificable y sorprendente libro *El cuerpo del amor*, que presenta la fraternidad como la única salida a la muerte del patriarcado y la caída de la autoridad.

Visto lo anterior solo hay que dar un paso, que resulta evidente una vez lo hemos hecho, que es el de entender que la única expresión política coherente con esta fraternidad huérfana es la comunidad política democrática. Entramos aquí en los dos últimos capítulos, los más importantes en cuanto a la elaboración política de la propuesta, que son “El papel de la fraternidad huérfana en la renovación democrática” y “Pensamiento crítico y democracia insurgente”. Aquí vemos el peso inspirador que tiene el pensamiento de Abensour en la trayectoria de Jordi Riba. Pero también la presencia en ambos del imprescindible Claude Lefort. Pero la “democracia salvaje” de Lefort se transforma en la “democracia insurgente” de Abensour, tomando como referencia una determinada lectura antiestatista de Marx. Abensour insiste en el necesario impulso utópico de la democracia: democratizar la utopía y utopizar la democracia, nos sugiere. Y resulta aquí muy interesante la referencia a Emmanuel Lévinas de que el elemento utópico debe ser siempre “lo humano”, entendido como vínculo y como encuentro, tomando la amistad como referencia, no desde un humanismo abstracto. Lo imprescindible es, en esta línea, despojar a la utopía del elemento mitológico. La ilusión de la sociedad perfecta por llegar. El mismo Lefort ya nos avisó que frente a la pérdida de la tradición se abrían dos vías: la democrática y la totalitaria. Esta tierra firme imaginada es la que ha creado los totalitarismos, que vienen a ser aquello contra lo que Guyau nos prevenía: las religiones secularizadas. No, las creencias no sirven. Hemos de movernos en lo incierto, en este movimiento que nos impulsa a la emancipación colectiva. Hay que mantener el lugar vacío en el timón: en cuanto lo ocupa alguien ya restituimos la figura de Otro que nos guía.

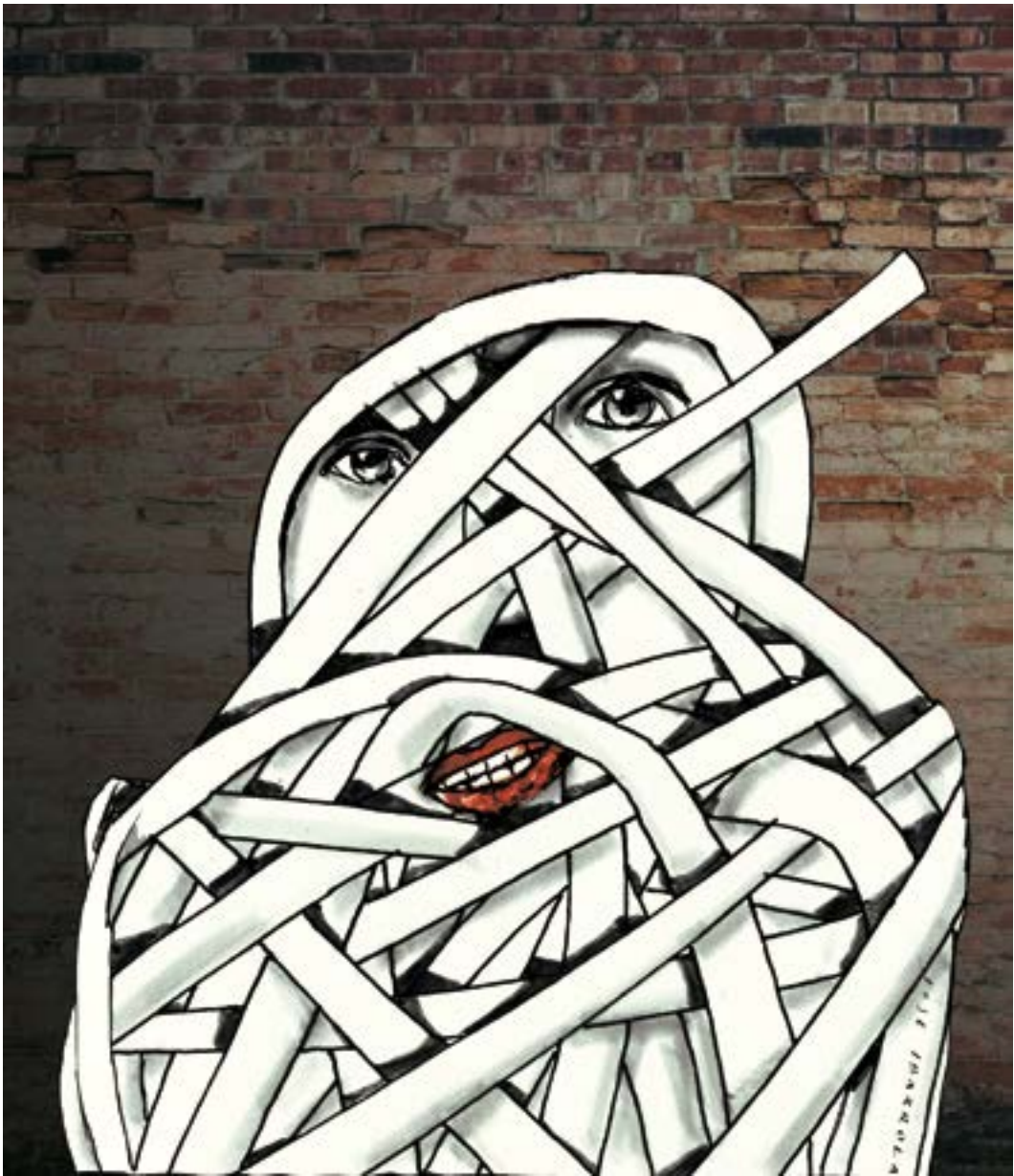
Pero los problemas que aparecen son muchos y profundos. Jordi Riba, afortunadamente no pretende tener la solución. No es esta la función de la filosofía, sino la de asumir el riesgo, la de abrirnos nuevos horizontes para entender el mundo en que vivimos y abrir caminos posibles, pero nunca seguros. Hablamos de una función crítica, no normativa, de la filosofía. Si aceptamos el planteamiento de Abensour y de Jordi Riba de una democracia sin Estado, entendiendo

por esto último el aparato burocrático (cuestión que, por mi parte, como defensor del Estado de derecho, no acabo de compartir del todo), se presentan varias problemáticas:

1. ¿Cómo defender la comunidad política desde el respeto a la individualidad?
2. ¿Cómo transformar el movimiento democrático en institución para que pueda sostenerse sin caer un aparato estatal burocrático?
3. ¿Cuál es el papel de las leyes en esta institucionalización? ¿debe cristalizar en una Constitución? ¿Cómo garantizar su cumplimiento? ¿
4. ¿Debemos considerar la sociedad civil como la sociedad política?

En todo caso hay que recoger la herencia (como hacen Lefort y Abensour) de Maquiavelo cuando plantea que las oligarquías (“los grandes”) tienden siempre a establecer relaciones de dominio y el pueblo debe estar siempre alerta para impedirlo. Me vienen aquí dos referentes complementarios, que son las de Philippe Pettit, en su definición de la libertad como no-dominación y Michel Foucault cuando reivindica los “derechos de los gobernados”. De todas maneras, las referencias del libro son múltiples, aparate de los citados: Habermas, Hanna Arendt, Merleau Ponty, Paul Ricoeur, Jacques Rancière, Alain Badiou, Pierre Rosanvallon... Un problema es que al no ser un libro muy extenso las alusiones a puntos sugerentes de estos pensadores no pueden ser desarrolladas.

En todo caso, un libro muy interesante, como material de reflexión, sobre la apuesta democrática emancipatoria. Un buen libro para pensar la política desde la filosofía, no como algo de lo que deben ocuparse solo los políticos sino como algo que nos incumbe a todos. Este es el primer presupuesto de la democracia, que como nos decía Cornelius Castoriadis, no es un procedimiento formal sino una cultura.



ENTREVISTA CON ALBERTO LÓPEZ BASAGUREN

FELIPE JUARISTI

Felipe Juaristi:

En este número de la revista *Grand Place* queremos abrir una puerta o un resquicio a la reflexión, más que a la investigación, sobre la escuela pública vasca, indagar sobre su situación, analizar los problemas y, en la medida de lo posible, ensayar soluciones. Alberto, ¿cuál es el presente de la escuela pública vasca?

Alberto López Basaguren:

Yo, respecto a la escuela y a la educación en general, solo puedo hablar con algún conocimiento especial respecto a la cuestión de la lengua en la enseñanza. La educación en Euskadi tiene otros aspectos, no menos importantes, pero creo que la lengua de enseñanza, la lengua en la educación está condicionando prácticamente el conjunto del sistema educativo vasco. Está siendo, por tanto, un elemento que tiene efectos en el conjunto del sistema educativo y está provocando algunas de las consecuencias negativas que se están poniendo de manifiesto en la situación de la escuela y de la educación en Euskadi. Tienen, su origen, aunque no exclusivamente, en la forma en que se está regulando y tratando la lengua de enseñanza. Sí, es uno de los elementos que está influyendo en ellos. Por ejemplo, el tema de la segregación no tiene su razón exclusivamente en el uso de la lengua, pero ese uso, la lengua de enseñanza utilizada, incide de forma muy importante.

En la revista se habla de un sistema escolar segregador.

Existen dos redes en la escuela vasca. Aunque no tengo los datos actualizados, prácticamente la mitad ocupa la escuela pública; y la otra mitad, la privada y concertada. Tal situación en Europa es



excepcional. Únicamente se da en Bélgica, tradicionalmente por razones religiosas en gran medida, y, dentro de España, en Madrid. Por tanto, nos encontramos en la excepción más favorable a un tipo de escuela que, aunque quizás teóricamente, no tendría que ser así necesariamente, en la práctica fomenta la segregación o la facilitita, sobre todo en las grandes ciudades o grandes centros urbanos, porque es muy diferente la situación en el interior de Euskadi, donde la única escuela asequible es la pública o la ikastola, mientras que en los grandes entornos urbanos la enseñanza concertada es cuantitativamente muy importante y, aún más, cualitativamente, porque ahí llevan a sus hijos e hijas las clases medias y altas, y, por tanto, tiene un resultado segregador.

Creo, en este sentido, que los últimos datos de evaluación que se han conseguido hacer públicos reflejan una realidad que no se quiere reconocer. Es muy sintomático que, por una parte, el gobierno de la Comunidad Autónoma decida de forma muy loable participar en la forma más amplia posible en todos los modos de evaluación que existen, tanto propios como internacionales. Sin embargo, se ocultan los resultados. Han estado más de dos años sin hacerse públicos. Yo lo que he visto, y queda fuera de duda, es que los resultados están yendo a peor considerablemente, y en ese empeoramiento de los resultados parece, a todas luces, que la lengua, si no es el único factor, está teniendo en la enseñanza un impacto decisivo en ese empeoramiento progresivo.

En la Consejería de Educación hablan de separación, no de segregación.

Cuando la separación tiene unas connotaciones tales que las personas de menor nivel socioeconómico y cultural, de forma ampliamente mayoritaria, se sitúan en la escuela pública vasca, y las personas con mejor y mayor índice social y económico en la concertada, esa separación es segregación. Cuando parte importante de la emigración de más difícil integración va a la escuela pública en unas condiciones determinadas; cuando hay un sector, sobre todo latinoamericano, que opta, para eludir la segregación, por colegios concertados, al menos en el entorno de Bilbao, eso yo creo que es significativo. Cuando sucede eso, no se pueden utilizar subterfugios ni esconderse detrás de palabras bonitas. Esa separación tiene todos los tintes de segregación.

También se habla en la revista del trato a favor hacia las ikastolas, desde la administración pública.

En muchas instituciones públicas se entiende que las ikastolas, o muchas ikastolas, no son públicas, pero sí “nuestras”.

Hablemos de los modelos lingüísticos.

Ahí, en la situación actual de los modelos lingüísticos, es donde reside el problema más importante; no el único, pero sí uno de los elementos probablemente más importantes. Están llevando a un empeoramiento progresivo de los resultados. Y, junto a ello, se está llegando a un proceso de exclusión del conocimiento y de las posibilidades de progresar a través de la educación y de acceder a otros niveles de formación y conocimientos universitarios, en definitiva, a la marginación de una parte de la sociedad. Creo que ahí reside una de las fuentes más importantes de todos estos problemas.

¿Han fallado los modelos lingüísticos?

Es verdad que en los departamentos gestionados por consejeros socialistas fue cuando se dio realmente la generalización de la diversidad de modelos en la escuela pública. Pero los modelos ya se crean en el año 1982, a partir de la Ley Básica del Uso del Euskara, y con el Decreto de los modelos lingüísticos. Respecto a los modelos, la primera constatación es la real. En la actualidad estos modelos han desaparecido, con algún matiz. Han desaparecido prácticamente en

la escuela pública y ese es un dato no solo cuantitativo, sino también cualitativamente muy importante. En la enseñanza pública prácticamente solo existe el modelo D, con alguna forma residual de modelo A, y algún modelo B, casi inexistente.

¿Alguna experiencia?

Lo viví como concejal. Desde los ayuntamientos se promovía la matriculación en los modelos D. Nosotros promovíamos que se impulsase la matriculación en la escuela pública, cualquiera que fuese el modelo. Ha habido decenios de impulso hacia la matriculación en el modelo D, en la escuela pública, sobre la base de una creencia que se ha demostrado errónea. Se ha vendido, y creo que no podía haber absoluta inconsciencia sobre que eso no era plenamente cierto. Luego, la realidad ha demostrado que es mucho menos cierto o más mentira de lo que incluso se podía prever eso que se ha vendido a la sociedad.

¿A qué se refiere?

A que la inmensa mayoría de la sociedad ha comprado, si no, no se entendería esa práctica identificación de la escuela pública con el modelo D, que cualquiera que fuese la lengua familiar, cualquiera que fuese la lengua del entorno social, y cualesquiera que fuesen las condiciones socioeconómicas y culturales, era posible estudiar en euskera sin ningún efecto negativo sobre el proceso de aprendizaje y, además, por el mismo precio se aprendía euskera sin esfuerzo. Eso se ha demostrado que es mentira.

No es mentira siempre. Por supuesto que hay personas capaces de estudiar en una lengua que no es su lengua habitual, ni familiar, ni la del entorno, y obtener buenos resultados académicos. Pero se tienen que dar unas condiciones que solo son posibles en ciertas personas, generalmente, no exclusivamente, porque hay excepciones, en entornos con un índice socioeconómico y cultural medio alto, en un entorno familiar y en un entorno social determinados. Ni tan siquiera todas las personas que responden a ese parámetro son capaces de hacerlo, pero sí una gran parte de ellas.

Pero, a la inversa, aunque algunas pocas personas de bajo índice socioeconómico y cultural son capaces de hacerlo, la inmensa mayoría fracasa.

¿Cuáles son las razones?

Veamos lo que sucede en el Liceo francés o en el Colegio alemán, centros a los que acceden solo personas con un índice socioeconómico y cultural medio y alto y, sin embargo, todos los años hay un grupo de estudiantes a los que se dice que no deben seguir porque no tienen capacidad suficiente para el aprendizaje del idioma y poder estudiar así en esa lengua.

En esos colegios de lengua extranjera, todos los años hay alumnos a los que se dice que no pueden seguir. Eso no ocurre en nuestra escuela pública, modelo D. Además, si añadimos el elemento de que, en muchas ocasiones, precisamente, en aquellos entornos socioeconómicos castellanohablantes, el profesorado, en parte importante, no tiene el euskera como lengua habitual en su vida cotidiana y familiar, una lengua que han aprendido de adultos, el conjunto es terrorífico.

Y eso explica que cuando a ese tipo de alumnos de bajo índice socioeconómico y cultural, de familias castellanohablantes y en entornos en los que el euskera no existe, cuando el acceso a la lectura y a la escritura se produce en una lengua que es ajena a ellos, y el acceso a la lectura y escritura en la lengua habitual se retrasa muchos años, la dificultad para asentar unas potentes bases en lectura y escritura, no en todos, pero sí en muchos de esos estudiantes se acaba convirtiendo en una vía que se resume en el fracaso en los estudios, en la incapacidad de obtener buenos resultados, y, por tanto, en una vía abierta a la marginación en el progreso en los estudios.

¿Es la situación alarmante?

Tengo un elemento de comparación que me parece que tendría que encender algunas luces de alarma. En ninguna Federación multilingüe ocurre algo similar y, sobre todo, en ninguna Federación multilingüe ocurre lo que ocurre en Cataluña. Y ahora se pretende introducir aquí, no solo de hecho en la escuela pública, sino también, legalmente, afectando a la concertada. Muchos de los centros concertados han sido más flexibles.

Lo que en ninguna Federación multilingüe existe es la imposibilidad de estudiar en la lengua habitual del estudiante. En las Federaciones multilingües, mayoritariamente, existe un separatismo lingüístico, aunque se están abriendo las situaciones de una mayor integración,

estableciendo el obligatorio aprendizaje de la "otra" lengua. Que es nuestro sistema. Lo citaba, hace poco, durante una conferencia. El sistema legal y constitucional español ha demostrado en dos elementos una capacidad de flexibilización que, sin embargo, las comunidades autónomas más multilingües no están demostrando.

Primero, mostró flexibilidad, aceptando que el aprendizaje de la otra lengua era obligatorio en la enseñanza, para todos. Es un sistema de integración frente a los sistemas tradicionales de separatismo lingüístico, como el suizo, el belga, el canadiense, tradicionalmente. Es verdad que, en esos sistemas, cuando la situación lingüística es de mayor cercanía social, se están abriendo vías en ese sentido. Por ejemplo, en Flandes es obligatorio estudiar en francés, mientras que en Valonia no es obligatorio estudiar el neerlandés, sino que es opcional.

El sistema español ha demostrado una segunda flexibilidad, que es desconocida en las demás federaciones multilingües. Acepta que se pueda imponer obligatoriamente la utilización como lengua de enseñanza de la lengua que no es la de opción o la lengua habitual de una persona. Incluso en relación con el sistema educativo catalán, ya en 1994, el Tribunal Constitucional aceptó que el catalán fuese el centro de gravedad del sistema educativo. De ahí se ha pasado a excluir legalmente en Cataluña el castellano como lengua de enseñanza.

¿Qué ha pasado en la Comunidad Autónoma Vasca?

En la Comunidad Autónoma Vasca la integración se produjo, en gran medida, voluntariamente, pero también forzados por el diseño del mapa escolar, en el que prácticamente las opciones para poder estudiar en modelos A y B se hacían en unas condiciones prácticamente marginales, o en lugares marginales.

Ha sucedido que en los centros concertados e incluso en alguna ikastola han demostrado una mayor flexibilidad en el sentido de utilizar el castellano en la entrada a la lectura y a la escritura y, luego, ir progresivamente metiendo el euskera, una vez que con el acceso de la lectura y escritura en castellano se refuerza el aprendizaje del euskera, y, más tarde, se está en condiciones de que se generalicen mayoritariamente las asignaturas, incluso estudiando en esa otra lengua no habitual. También hay que distinguir a mi juicio que la lengua familiar no es el único elemento en cuestión. Hay otro elemento que

juega, de forma importante, y es la lengua del ámbito social. No es lo mismo un estudiante en la margen izquierda en una familia castellano hablante, en un entorno totalmente castellano hablante, que en un entorno completamente euskaldún.

He tenido recientemente una alumna de origen rumano que vivía en Azpeitia y hablaba euskera como los de allí, y se extrañaba de que sus compañeros de clase renquearan al hablar en euskera.

Es decir, depende de muchas cosas.

¿Por ejemplo?

El mayor problema es que nos hemos olvidado de aquello que, para mí, fue un acierto, tanto en el artículo 6 del Estatuto de Autonomía como en la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskara, y en el decreto que inmediatamente se dictó, en el que se consigna que hay dos realidades a tener en cuenta, la realidad del estudiante o alumno y la realidad social. Se hablaba de diferentes zonas lingüísticas. El artículo 6 del Estatuto se refiere a "tener en cuenta la diversidad sociolingüística del País" y la Ley del euskera a la "situación lingüística de la zona". Solía hablar con José Luis Lizundia, que tuvo una participación protagonista, sobre todo en la elaboración de la Ley del euskera, y también en la posición de Euskadiko Ezkerra, en el debate del artículo 6 del Estatuto. Decía que ahí no se hablaba de lo que luego se ha desnaturalizado respecto a la Administración Pública y el Decreto de Perfiles, etc. Las zonas no son los territorios históricos, porque en cada territorio histórico hay situaciones muy variadas.

Se ha pecado de absoluto voluntarismo, y creo que estamos empezando a pagar las consecuencias de pensar que cualquier estudiante es capaz de cualquier cosa, sin tener en cuenta la realidad sociolingüística de las distintas zonas, sin tener en cuenta la realidad lingüística familiar, sin tener en cuenta su realidad socioeconómica y cultural. La cuestión es que, como decía antes, a la sociedad se le vendió algo, no sé si consciente o inconscientemente, no voy a entrar en ese juicio, que se ha demostrado que es falso.

Es mentira que se pueda estudiar en esas condiciones sin ningún coste en el aprendizaje. La cuestión es cuándo empezarán las familias a darse cuenta de los efectos que ese sistema tiene. No sé si se darán cuenta de forma mayoritaria o no, pero, desde luego, tengo claro que algún día muchas familias sí empezarán a darse cuenta de ello.

Los excesos que se han cometido, la resaca de esa borrachera lo va a pagar la implantación social de la lengua vasca.

¿Qué pasa con los datos sobre el uso y el conocimiento del euskera, sobre la adscripción al idioma euskaldún?

Los datos son, en parte significativa, falsos.

En primer lugar, son más ajustados aquellos en los que algunos habitantes se declaran euskaldunes. ¿Pero qué significa “cuasi euskaldún”? Creo que se está maquillando una realidad social, en la que, de acuerdo con las estadísticas, el uso del euskera sería mayor del real. Partimos de un problema básico, que tampoco se tiene en cuenta que quien ha aprendido euskera en la escuela en un entorno social castellano-parlante en un porcentaje altísimo no va a utilizar euskera en su vida.

Pero, sin embargo, en la encuesta sociolingüística aparece como euskaldún. No es un euskaldún real, al menos. Cuando se va al porcentaje de uso aparece el contraste. Porque aquí un porcentaje altísimo es de gente joven que ha aprendido euskera en la escuela. Si se aprende euskera en un entorno euskaldún muy probablemente hablará euskera. Y una pregunta, ¿es en San Sebastián el euskera la lengua social vigente? Creo que no. Pero se está haciendo una política tanto en la escuela como en la Administración Pública sobre la base de datos “amañados”.

¿Cómo cambiar la realidad?

Se piensa que por vía de decreto se puede cambiar la realidad. Durante el franquismo decíamos que por medio de decretos es imposible cambiar la sociedad. Imponer el euskera como lengua de enseñanza no garantiza que la sociedad se vaya a euskaldunizar. Creo que el anterior equipo nacionalista de política lingüística se percató de que había que aceptar que la sociedad seguiría siendo bilingüe durante muchos, muchos decenios, por mucho que en la escuela solo se estudiase en euskera. La euskaldunización de la escuela no garantizaba ese salto, y no sé si el departamento de educación se está dejando arrastrar por esa vía.

Descríbenos la situación catalana.

El Tribunal Constitucional, ya en 1994, como demostración de que el sistema legal español ha sido de una flexibilidad desconocida en

cualquier federación multilingüe, aceptó no solo que el aprendizaje del catalán fuese exigible para todos en la enseñanza obligatoria, siendo necesario acreditar un conocimiento suficiente de catalán. Aceptó, además, que el catalán fuese el “centro de gravedad” en el sistema educativo. Eso se puede traducir en que la mayoría de las asignaturas se diesen en catalán. Pero en ningún momento justificó o amparó la exclusión total del castellano como lengua de enseñanza.

En concreto, en el ámbito internacional, la experiencia de los Estados Unidos es, siendo oficial el inglés, que el acceso a la lectura y a la escritura pueda ser en la lengua habitual del estudiante. Me refiero a los hispanohablantes y a otros. Es fundamental para tratar de garantizar y de dar posibilidades a un éxito en los estudios.

En Cataluña, con la Ley de Normalización Lingüística (1983) se decía que la lengua normalmente utilizada como lengua de enseñanza será el catalán, pero en la enseñanza primaria, en el primer ciclo al menos, se decía que se utilizaría la lengua del alumno para el acceso a la lectura y a la escritura. Eso en la Ley de Educación (2009) desaparece. Se dice que el catalán será la lengua normalmente usada como lengua de enseñanza y se dice algo muy singular, que, a quienes tengan otra lengua familiar se les atenderá de forma especial dentro del aula, sin separarlos del resto. Se suele decir que este tipo de trato diferenciado marca un poco al alumno. Lo que está haciendo la Generalitat de Cataluña es negarse a que se use como lengua de enseñanza en la práctica el castellano, porque se usa en clases de gimnasia, en asignaturas marginales.

En el País Vasco, siendo consejero Tontxu Campos, hubo un proyecto, más bien un borrador que lo tuve en mis manos, en el que se pretendía implantar en Euskadi el sistema catalán. La oposición de la viceconsejería de Política Lingüística impidió la tramitación de ese anteproyecto. Y ese es el modelo que se está recuperando ahora, con una peculiaridad: en el País Vasco, hasta ahora, mal que bien, se respetaba, al menos formalmente, la libertad de opción de lengua en la enseñanza.

¿Cuál puede ser la situación en la enseñanza concertada?

Se intenta trasladar a la ley como obligación que el euskera es la lengua de enseñanza, y eso afectará también a los colegios concertados y privados, como en Cataluña. A mí me parece que eso es, primero, no haber sacado conclusiones de esa expansión generalizada del modelo D en la escuela pública y de los resultados

negativos. Exigiría un análisis serio de los resultados de es apolítica, y no de darle una vuelta de tuerca más a la política actual, porque ello agrandaría los malos resultados,

Hasta ahora parece que, por los resultados de las evaluaciones, se atemperaban bastante los malos resultados, porque la escuela concertada, en el que el tratamiento lingüístico es más flexible, daba buenos resultados. Con la creciente aplicación en las escuelas concertadas de ese modelo, los resultados irán a peor. Porque los resultados que se ponen de manifiesto es que quienes estudian en su lengua, en la lengua familiar, es decir, quienes estudian en una lengua que conocen, logran resultados aceptables, tanto en lectura, escritura como en comprensión. Quienes tienen malos resultados son una parte importante de aquellos que estudian en un modelo, en una lengua que no es la suya.

Es un momento para reflexionar sobre la base del análisis desprejuiciado de los resultados que ha dado la generalización del modelo D en la escuela pública, sobre todo en entornos castellanoparlantes de bajo índice socioeconómico y cultural. Pero ese análisis se elude o se menoscaba.

Hasta ahora, por ese respeto formal a la libertad de elección del modelo, hemos garantizado la paz lingüística, que tiene mucha importancia, en sí misma, a pesar de las sombras o de los problemas. Pero ahora se está impulsando un modelo sobre prejuicios ideológicos sin un estricto análisis de la realidad. Este tendría que ser el momento de analizar los resultados del camino seguida hasta ahora. Pero teniendo claro que el objetivo del sistema educativo no puede limitarse a la expansión del aprendizaje del euskera.

Y eso me preocupa.

Porque el euskera es una lengua socialmente débil.

COLABORADORES / PARTE HARTU DUTE

María Luisa García Gurrutxaga. Ha estudiado Magisterio especialidad Filología Vasca y Proficiency in English de la Universidad de Cambridge. Entre el 2009 y 2013 ha sido directora de Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, presidenta del Consejo Escolar de Euskadi y miembro del Consejo Escolar del Estado. Desde mayo 2015 hasta 2019, elegida concejal del Ayuntamiento de Donostia. Es secretaria de Educación, Cultura y Euskara de la Comisión Ejecutiva del PSE-EE de Euskadi.

Cambridgeko Unibertsitateko Euskal Filologia eta Proficiency in English espezialitateko irakaslea. 2009 eta 2013 artean Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saileko Hezkuntza Berriztatze-zuzendaria, Euskadiko Eskola Kontseiluko lehendakaria eta Estatuko Eskola Kontseiluko kidea izan naiz. 2015eko maiatzetik 2019ra arte, Donostiako Udaleko zinegotzi hautatu dute. Euskadiko PSE-EEren Batzorde Betearazleko Hezkuntza, Kultura eta Euskara idazkaria da.

Jesús Prieto Mendaza. Diplomado en Magisterio por la Escuela Universitaria de Álava U.P.V. Licenciado en Antropología por la universidad de Deusto. Doctor en Estudios Internacionales e Interculturales. Autor de varias publicaciones entre las que destacan: *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la Paz*, 2006; *La sociedad vasca tras la dictadura de ETA*, 2020.

Magisteritzan diplomatua Arabako Unibertsitate Eskolan EHUUn. Antropologian lizentziatua Deustuko Unibertsitatean. Doktorea Nazioarteko eta Kulturarteko Ikasketetan. Hainbat argitalpenen egilea, besteak beste: *Historias que nos marcan. Las víctimas del terrorismo en la educación para la Paz*, 2006; *La sociedad vasca tras la dictadura de ETA*, 2020.

María Belén Sampedro Veledo. Profesora Ayudante Doctora en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Licenciada en Historia, también es doctora por la Universidad de Oviedo (Historia) y por la Universidad de Jaén (Educación). Sus actuales líneas de investigación se centran en los procedimientos para la Enseñanza/Aprendizaje de la Historia, las TIC y la E/A de las Ciencias Sociales y la formación de docentes.

Oviedoko Unibertsitateko Hezkuntza Zientzien Departamentuko Gizarte Zientzien Didaktika arloko irakasle laguntzaile doktorea. Historian lizentziatua, Oviedoko Unibertsitatean (Historia) eta Jaengo Unibertsitatean (Hezkuntza) ere doktorea da. Bere egungo ikerketa-ildoak Historiaren Irakaskuntza/Ikaskuntzarako, IKTetarako eta Gizarte Zientzien eta irakasleen prestakuntzarako prozeduretan oinarritzen dira.

Patricia Herrero de la Escosura. Catedrática de Escuela Universitaria de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Oviedo.

Oviedoko Unibertsitateko Finantza eta Zerga Zuzenbideko Unibertsitate Eskolako katedraduna.

Ricardo Arana. Licenciado en Periodismo y Diplomado en Magisterio por la UPV-EHU. Ha ejercido la docencia en diversos centros públicos de Bizkaia y también ha sido miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar de Euskadi, representante sindical y responsable de Comunicación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco en la IX Legislatura. Es autor asimismo de diversas publicaciones vinculadas con la educación en valores. Retirado ya de la actividad docente, prosigue vinculado a la política educativa y territorial.

Kazetaritzan lizentziatua eta Magisteritzan diplomatua EHUn. Bizkaiko hainbat ikastetxe publikotan aritu da irakaskuntzan, eta Euskadiko Eskola Kontseiluko Batzorde Iraunkorrekide, ordezkari sindikal eta Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza Saileko Komunikazio arduradun ere izan da IX. Legegintzaldian. Halaber, balioetan oinarritutako hezkuntzarekin lotutako hainbat argitalpenen egilea da. Irakaskuntza-jardueratik kenduta, hezkuntza- eta lurralde-politikari lotuta jarraitzen du.

Pablo García de Vicuña Peñafiel. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Deusto y profesor con 38 años de experiencia en ambas redes educativas vascas. Funcionario de carrera de Secundaria. Coautor del libro *Aproximación a la Historia Contemporánea de Euskal Herria*, (2000); y de la Unidad didáctica *El movimiento obrero vasco en el franquismo*, (2010). Exsecretario General de la Federación de Enseñanza de CCOO Irakaskuntza (2009-2021) y director de la Revista TE Gaiak.

Geografia eta Historian lizentziatua da Deustuko Unibertsitatean, eta 38 urteko esperientzia du bi euskal hezkuntza-sareetan. Bigarren Hezkuntzako karrerako funtzionarioa. *Aproximación a la Historia Contemporánea de Euskal Herria*, (2000); liburuaren eta *El movimiento obrero vasco en el franquismo*, (2010) unitate didaktikoaren egilekidea. CCOO Irakaskuntzako Irakaskuntza Federazioko idazkari nagusi ohia (2009-2021) eta TE Gaiak aldizkariko zuzendaria.

Francisco Luna Arcos. Uno de los doce profesionales de reconocido prestigio del Consejo Escolar del Estado. Profesor de Lengua de Secundaria; también ha sido director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa ISEI-IVEI y colaborador durante veinte años de *Cuadernos de Pedagogía*. Hoy está en el Consejo Social de la Universidad del País Vasco.

Estatuko Eskola Kontseiluak ospe handia duen hamabi profesioaletako bat. Bigarren Hezkuntzako Hizkuntza irakaslea; ISEI-IVEI Irakas Sistema Ebaluatu eta Ikertzeko Erakundeko zuzendaria ere izan da, eta *Cuadernos de Pedagogía* aldizkariko kolaboratzailea hogei urtez. Gaur Euskal Herriko Unibertsitateko Gizarte Kontseiluan dago.

Jim Cummins. Professor Emeritus Department of Curriculum, Teaching and Learning University of Toronto. Es un especialista en el desarrollo lingüístico y de los procesos de lectoescritura en contextos educativos multilingües.

Irakasle Emeritus Department of Curriculum, Teaching and Learning University of Toronto. Hezkuntza-testuinguru eleanizetan hizkuntza-garapenean eta irakurketa-idazketan aditua da.

Hugo Capellá. licenciado en Geografía (1996) y doctor europeo en Geografía (2001) en la Universidad de Barcelona. Postdoctorado (2002-2004) en geografía cultural realizado en La Sorbonne (Paris IV, Francia).

Geografian Lizentziaduna (1996) eta Geografian Europako Doktorea (2001) Bartzelonako Unibertsitatean. Doktoratu ondokoa (2002-2004) La Sorbonnen (Paris IV, Frantzia).

Loli Asua. Es teóloga laica, vizcaína, pertenece a las comunidades de Fe y Justicia. En varias ocasiones nos ha ayudado a reflexionar sobre la dimensión misionera.

Loli Asua teologo laikoa da, bizkaitarra, eta Fede eta Justizia komunitateetako kide da. Behin baino gehiagotan lagundu digu misiolari dimentsioari buruz hausnartzen.

José María Ruiz Soroa. Doctor en Derecho, especializado en Derecho Marítimo, y en este campo ha sido profesor titular. Es licenciado también en Ciencias Políticas. Publica desde el año 2000 frecuentes artículos de opinión en la prensa diaria (*El País, El Correo, Diario Vasco*), así como ensayos en *Claves de Razón Práctica*. Ha publicado numerosos artículos y manuales universitarios como *Tres ensayos liberales: foralidad, lengua y autodeterminación*, (2008) o *Manual de Derecho de la navegación marítima*.

Zuzenbidean doktorea, Itsas Zuzenbidean espezializatua, eta arlo honetan irakasle titularrira izan da. Zientzia Politikoetan ere lizentziaduna da. 2000. urteaz geroztik, iritzi-artikuluak argitaratzen ditu eguneroko prentsan (*El País, El Correo, Diario Vasco*), bai eta Arrazoi Praktikoaren Gakoetako saiakerak ere. Unibertsitateko artikulu eta eskuliburu ugari argitaratu ditu, hala nola *Tres ensayos liberales: foralidad, lengua y autodeterminación*, (2008) edo *Manual de Derecho de la navegación marítima*.

Alain López de la Calle.

Abogado, poeta en sus ratos libres.

Abokatua; poeta astia duenean.

Iñaki Vázquez Larrea.

Doctor en Antropología Social y Filosofía por la UPV/EHU. Profesor de Historia.

Antropologia Sozial eta Filosofiako Doktore. Historia Irakaslea.

Gaizka Fernández. Doctor en Historia Contemporánea por la UPV/EHU, trabaja como responsable de Archivo, Investigación y Documentación del Centro para la Memoria de las Víctimas del Terrorismo. Es autor de: *Héroes, heterodoxos y traidores. Historia de Euskadiko Ezkerra (1974-1994)*, *La calle es nuestra: la Transición en el País Vasco (1973-1982)*, *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*, *El terrorismo en España. De ETA al Dáesh*, entre otros.

Historia Garaikidean doktorea (UPV/EHU), Terrorismoaren Biktimen Oroimenerako Zentroko Artxibo, Ikerketa eta Dokumentazio arduradun gisa lan egiten du. *Héroes, heterodoxos y*

traidores liburuen egilea da. Historia de Euskadiko Ezkerra (1974-1994), La calle es nuestra: la Transición en el País Vasco (1973-1982), *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA y El terrorismo en España. De ETA al Dáesh*, bestek beste.

David Mota Zurdo. Es doctor en Historia Contemporánea; autor de más de cuarenta artículos académicos y capítulos de libro, y ha publicado diversas monografías, entre ellas: *Un sueño americano. El Gobierno Vasco en el exilio y Estados Unidos (1937-1979)* (IVAP, 2015), que fue galardonada con el Premio Leizaola; *Los 40 Radikales. La música contestataria vasca y otras escenas musicales: origen, estabilización y dificultades (1980-2015)* (Ediciones Beta, 2017); y, como coautor, de *Testigo de cargo: La historia de ETA y sus víctimas en televisión* (Ediciones Beta, 2018); y, más recientemente, *Héroes y villanos de la patria* (Tecnos, 2021).

Historia Garaikidean dokorea da; berrogei artikulu akademiko eta liburu-kapitulu baino gehiagoren egilea, eta hainbat monografía argitaratu ditu, bestek veste: *Un sueño americano. El Gobierno Vasco en el exilio y Estados Unidos (1937-1979)* (IVAP, 2015), Leizaola Saria jaso zuena; *Los 40 Radikales. La música contestataria vasca y otras escenas musicales: origen, estabilización y dificultades (1980-2015)* (Ediciones Beta, 2017); eta, egilekide gisa, de *Testigo de cargo: La historia de ETA y sus víctimas en televisión* (Ediciones Beta, 2018); eta, berrikiago, *Héroes y villanos de la patria* (Tecnos, 2021).

Luis Roca Jusmet. Filósofo y escritor. Libros publicados: *Redes y obstáculos; Ejercicios para materialistas: El diálogo imposible entre Pierre Hadot y Michel Foucault*. Administra el blog: "Materiales para pensar".

Filosofoa eta idazlea. Argitaratutako liburuak: *Redes y obstáculos; Ejercicios para materialistas: El diálogo imposible entre Pierre Hadot y Michel Foucault*. "Materiales para pensar" izeneko bloga darama.

Alberto López Basaguren. Catedrático de Derecho Constitucional por la Universidad del País Vasco, especializado en el estudio de los procesos soberanistas de Escocia y Quebec. Actualmente es profesor de Derecho Constitucional en la Facultad de Derecho de Bizkaia y en la Facultad de Ciencias Políticas de la EHU-UPV.

Konstituzio Zuzenbideko katedraduna Euskal Herriko Unibertsitatean, Eskoziako eta Quebecoko prozesu subiranisten azterketan espezializatua. Gaur egun, Zuzenbide Konstituzionalako irakaslea da Bizkaiko Zuzenbide Fakultatean eta EHUko Zientzia Politikoen Fakultatean.

