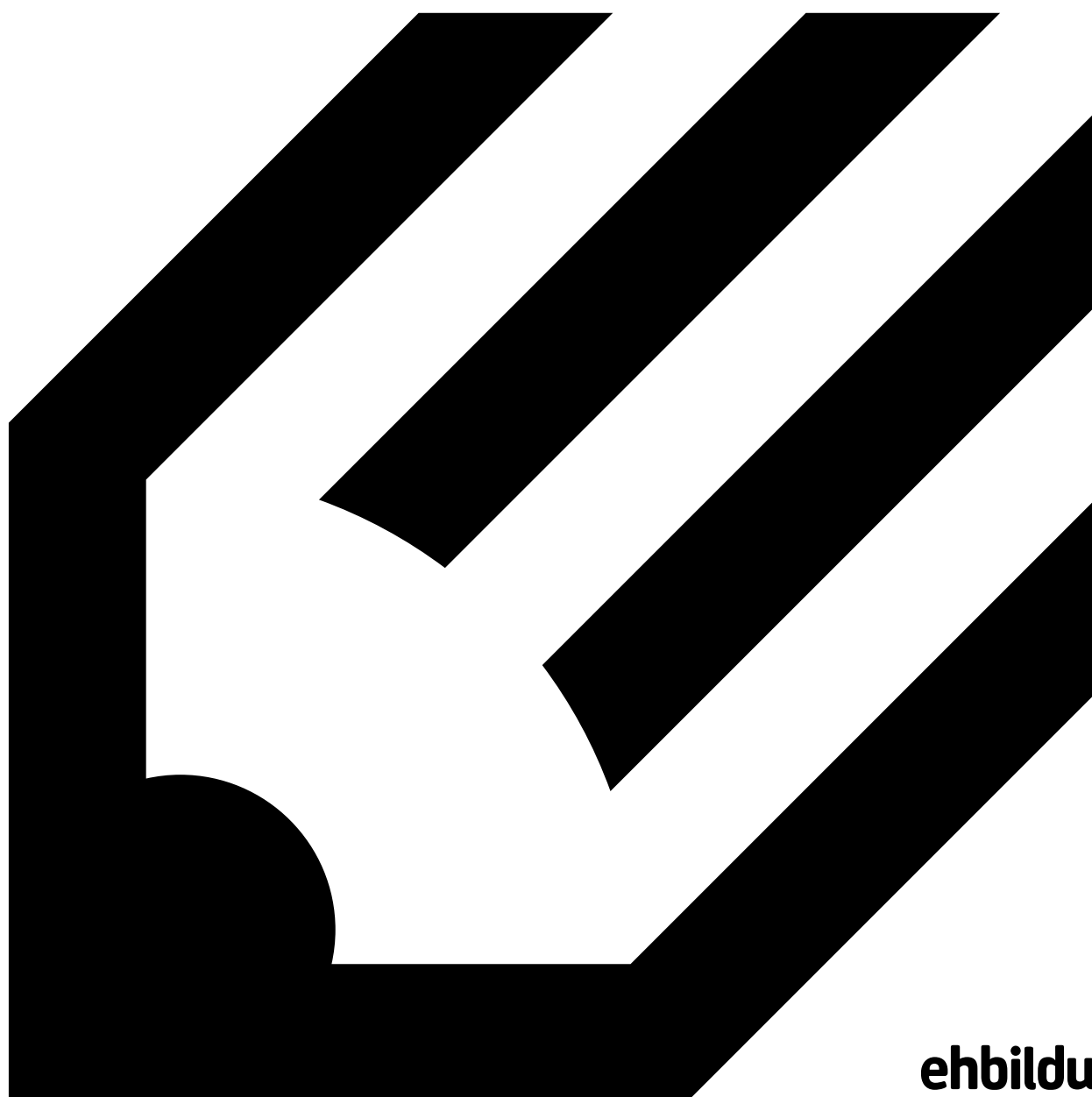


Hacia un Sistema Público Soberano

Propuesta
educativa de
EH Bildu



ehbildu

- I. Introducción
- II. Una mirada a nuestros sistemas educativos
- III. El objetivo estratégico renovado para Hego Euskal Herria:
Sistema Educativo Vasco Público Soberano

CAV

- 1. Propuesta de transición para la Comunidad Autónoma Vasca:
Hezigune, Sistema Educativo Vasco Público Unificado
 - 1.1 Anexo: Modelo de enseñanza lingüística general
 - 1.2 Anexo: Segregación/segregaciones en la educación

Nafarroa Garaia

- 1. Introducción. Contextualización
 - 2. Sistema educativo de Nafarroa Garaia. Análisis de la situación
 - 3. Bases para la propuesta
 - 4. Conclusión
- IV. Epílogo

I. Introducción

La educación vasca está estancada. Aunque durante las últimas décadas, gracias en gran medida tanto a la iniciativa popular plural como al trabajo de muchas y muchos profesionales, se ha dado respuesta a los retos educativos de Euskal Herria, a día de hoy no estamos avanzando en el proceso de construcción de nuestro sistema educativo y no nos estamos adaptando a los nuevos tiempos.

Desde una amplia mirada de nación podemos afirmar lo siguiente: Pese al gran trabajo realizado en la vía de la universalización del conocimiento del euskera, nos hallamos en una grave situación de retroceso; tenemos los peores resultados jamás habidos en la transmisión de la cultura vasca y no estamos pudiendo acometer la universalización del euskera; en Ipar Euskal Herria estamos sufriendo los ataques contra el modelo de inmersión; en Nafarroa están aumentando los obstáculos para el aprendizaje del euskera apelando a la inclusión; en la Comunidad Autónoma de Euskadi es cada vez más evidente el agotamiento del sistema, y la falta de igualdad y equidad, entre otros factores.

A todo ello debemos añadir la negación del derecho a decidir que se cierne también sobre nuestra educación. En Euskal Herria no contamos con un sistema educativo propio. En consecuencia, tampoco contamos con un modelo educativo que sea propiamente nuestro. Tanto el estado español como el francés nos imponen modelos y sistemas educativos a su medida. Estos sistemas tienen en su base un sistema neoliberal, patriarcal y asimilador. Aun siendo eso así, tenemos que continuar indefectiblemente en claves de construcción.

La realidad que vivimos nos lleva a la conclusión de que los sistemas educativos actuales se han agotado. No son capaces de dar respuesta a los retos que tenemos como país, ni tan siquiera considerando la realidad con la que convive cada comunidad, al objeto de desarrollar una renovación educativa de calidad de cara al futuro. Estamos en receso, en situación de agotamiento.

En esta situación hay dos factores que nos llevarán al colapso en un breve periodo de tiempo si no abordamos profundas reformas: El primero es el descenso de la tasa de natalidad. Las previsiones eran terribles antes de la pandemia y son aún más negras como consecuencia de la misma. La segregación por clase y origen es el segundo factor, que empeorará considerablemente ante el aumento del flujo migratorio.

Asimismo, la educación debe ser el eje en el proceso de recuperación de cualquier lengua que se encuentre en situación minorizada, porque puede posibilitar que las nuevas generaciones adquieran una competencia adecuada en la lengua minorizada, y porque además es la clave para garantizar tanto la cohesión social como la convivencia.

Asimismo, a la hora de importar a nuestro caso los modelos pedagógicos y organizativos, deberemos tener muy cuenta que el nuestro es un país oprimido y que es un país que cuenta con una lengua minorizada. Por lo tanto, cuando pensemos en esas prácticas para nuestro caso, deberemos pensar en estrategias que garanticen la cultura y la identidad.

A todo esto, hay que añadirle que la pandemia ha reforzado la conciencia del agotamiento del modelo educativo y del marco pedagógico. Nuestros sistemas educativos precisan una profunda transformación pedagógica, que tiene que insertar la variable de la digitalización de manera correcta, con una perspectiva educadora clara sobre la educación digital y sin considerar la tecnología como una herramienta neutral.

Y esta propuesta estratégica quiere dar respuesta a ese contexto, en definitiva. Estamos convencidos de que, si somos capaces de desatar nuestras capacidades como país, podremos enfrentarnos con instinto renovador a esta situación de agotamiento.

De hecho, el panorama educativo que tenemos ante nosotros es el resultado de un recorrido histórico, con sus claros-cursos. Una vez recogido el fructífero legado que nos ha dejado ese recorrido y aprendiendo de los errores cometidos, creemos que ha llegado el momento de dar un salto. El momento de abrir una nueva fase en la construcción del sistema educativo vasco.

Mediante esta propuesta las y los soberanistas de izquierda anunciamos una propuesta educativa renovada, que incluye una perspectiva de país, perspectiva que pretende realizar una aportación cualitativa a la soberanía de Euskal Herria. Se trata de una propuesta para Euskal Herria, que deberá contar con una declinación propia y con un recorrido propio en cada zona jurídico-administrativa.

Esta propuesta renovada se enmarca en la misma dirección del sistema educativo público soberano que es el objetivo de EH BILDU. Es decir, pretende ser una aproximación al sistema educativo que nos gustaría tener en el estado vasco. Porque los límites que nos imponen los marcos jurídicos actuales no pueden ser obstáculo para realizar propuestas reales, factibles pero al mismo tiempo radicalmente transformadoras, tal y como lo exige el momento. Por lo tanto, esta propuesta, además de ser un medio para plasmar nuestra oferta política (aunque sea parcialmente), es también un instrumento que evidencia los daños que causan los actuales marcos jurídicos a la soberanía educativa de Euskal Herria.

En esta propuesta hablamos de la educación no-universitaria, es decir, sobre la enseñanza de 0-18 años.

II. Una mirada a nuestros sistemas educativos

Nos distanciamos del círculo vicioso de la cotidianeidad y presentamos a continuación un diagnóstico cualitativo básico del panorama educativo de Euskal Herria, intentando dar respuesta a ocho preguntas básicas para medir la salud y el éxito de cualquier sistema educativo. Antes de empezar, aclaremos que miramos de manera general a nuestros sistemas educativos, y que sabemos muy bien que existen centros de enseñanza o comunidades educativas que ofrecen una foto diferente.

¿Está bien el/la alumn@?

Igualdad de oportunidades: Aunque parece que por fin nos hemos empezado a dar cuenta de la importancia que tiene el ciclo 0-3 años tanto en el desarrollo del niño o la niña como en la adquisición de la lengua, tenemos todavía un largo camino por delante para dejar a un lado la perspectiva asistencial aún presente y para que tenga un carácter verdaderamente educativo. Además, teniendo en cuenta que muchas escuelas infantiles siguen siendo de pago, a muchas niñas y niños no se les garantiza la igualdad de oportunidades. Asimismo, es evidente el desequilibrio entre los centros urbanos y las zonas rurales.

Dimensiones olvidadas: social, emocional, comunicativa y crítica. Se toman muy poco en consideración diversas dimensiones que influyen directamente en el bienestar del alumnado. Además de los objetivos cognitivos de la educación, deberíamos considerar y especialmente promocionar también objetivos que van más allá (sociales, emocionales, capacidad para relacionarse, etc.), porque el bienestar del alumnado también está condicionado por la situación social que viven en su contexto familiar, y porque hasta ahora hemos prestado demasiado poca atención a la educación basada en las emociones. Queda mucho por hacer en la relación entre persona paritarias, entre alumnado-profesorado y en la relación respecto a la sociedad.

Los ritmos, clave para el éxito de cada alumno o alumna: Dificultades para respetar los ritmos de las y los individuos. Cada alumna o alumno es especial, singular y único, con sus necesidades, aficiones, preocupaciones y ritmo de aprendizaje propios. La comunidad educativa es cada vez más consciente de este tema, pero el sistema tiene, por lo general, incapacidades manifiestas para ofrecer una educación que respete el ritmo de cada alumno o alumna.

El alumnado objeto o sujeto: El alumnado no es protagonista de su proceso educativo. Existen numerosos centros de enseñanza que sitúan al alumnado en mitad del proceso educativo y que lo toman como sujeto. Pero en la mayoría de los casos, no es así, es el profesorado el que está en el centro, y el alumnado se convierte en objeto pasivo. Debemos tener en cuenta la cultura de las y los niñ@s, de las y los adolescentes y de las y los jóvenes.

Relaciones conflictivas entre alumnas y alumnos: Es cierto que durante los últimos años las administraciones educativas y los centros de enseñanza han realizado un esfuerzo especial con la puesta en marcha de diversos programas enfocados a que la relación y el trato sean correctos entre el alumnado (Skolae y “Laguntza” en Nafarroa). Pero cada vez están aflorando más casos de bullying, cyberbullying, agresiones sexistas múltiples y de otro tipo, y eso nos indica que necesitamos cambios estructurales.

Crisis económica: La crisis económica ha tenido un efecto nocivo en el derecho a la educación de las niñas y niños. ¿Cómo lograr el bienestar del alumnado si el 25 % de las niñas y niños vive en una situación de pobreza grave? ¿Si tiene dificultades para alimentarse bien? Hoy en día, aun siendo la pobreza extrema una realidad extendida, muchas familias tratan de mantenerla oculta. El sistema educativo no está preparado para dar respuesta a estas situaciones, y difícilmente se puede coordinar con los servicios sociales o con el sistema sanitario.

¿Las personas educadoras ejercen de manera digna? Si las personas educadoras no ejercen su labor en condiciones dignas difícilmente se garantizarán efectos positivos en el bienestar del alumnado. Las condiciones de trabajo de muchas personas educadoras, trabajadoras y madres y padres que ejercen en la educación no son las que debieran. Creemos que hay cosas que mejorar en diversos ámbitos que son clave: formación, condiciones de trabajo, aligeramiento de la carga de trabajo y reducción de la burocratización, bajada de ratios, mejora de infraestructuras y reconocimiento social, entre otros factores.

¿Se reparten los recursos administrativos de manera equitativa?

Cuando hablamos de recursos estamos hablando de muchas cosas diferentes: espacios físicos, medios humanos, colectivización de saberes... La cuestión no es sólo (que también) destinar más recursos, sino optimizarlos correctamente. Porque en muchas ocasiones nos encontramos con situaciones vulnerables en la que se concentran las y los alumnos de bajo nivel ISEC (Índice Socioeconómico y Cultural), y además de aumentar los recursos para revertir esa situación creada, se debe garantizar su correcto uso.

Reparto y transparencia: Los sistemas actuales no ofrecen suficientes garantías para el reparto y la transparencia del dinero público. Estamos lejos de un reparto correcto de los recursos adaptados a los proyectos y necesidades de los centros de enseñanza. Muchas escuelas se hallan en situación de carencia de recursos para afrontar situaciones especiales (segregaciones, tasas de migración altas, choque entre culturas, alumnado de necesidades especiales). En consecuencia, la pluralidad se convierte en problema más que en oportunidad.

Atención a las necesidades específicas: No se ofrecen recursos suficientes a las zonas o a las escuelas con necesidades específicas. Así las cosas, debería ponerse mucha más atención en dar respuesta a las necesidades locales: a enfrentarse a la segregación y a la masificación; a fomentar la euskaldunización en zonas erdaldunes; a trabajar la diversidad cultural y la inclusión comenzando por las zonas que cuentan con mayor migración; a tomar medidas para afrontar la situación de las escuelas con las mayores tasas de pobreza. En la actualidad en torno al 30 % de los centros de enseñanza no llegan al nivel que exige el índice ISEC. En estos casos, además de realizar la valoración del trabajo y las necesidades del centro de enseñanza, se les debe ofrecer recursos a fin de mejorar los resultados (programas, formación, más profesorado, descenso de ratios, etc.)

Estamos lejos de poder garantizar que se vayan a tener en consideración los derechos educativos del alumnado con necesidades especiales y diversidades de todo tipo, lejos de que se puedan asegurar los medios y los recursos que son necesarios para ello. La educación debe cuidar y tomar en consideración el proyecto vital de todo el alumnado, también el de las y los alumnos con necesidades especiales.

Junto con ello, las escuelas de la zona rural también necesitan una atención especial. En muchas ocasiones se agrupan tramos de edad diferentes, y para gestionarlo bien se necesitarían formaciones especiales. Se debe apostar firmemente por no cerrar estas escuelas para enfrentarse también al reto del despoblamiento, si queremos mantener a los pueblos con vida.

¿El currículum es adecuado para la sociedad? ¿Y para el alumnado?

El currículum vasco no es el eje: Aunque se ha avanzado en la construcción e implementación del currículum vasco (Urtxintxa, Kimu, Eki, currículums de país), los currículums de España/Francia se imponen en nuestros centros de enseñanza, los mismos que niegan la propia existencia de Euskal Herria. Además, el impulso popular para el desarrollo, la renovación y aplicación del currículum vasco se ha moderado últimamente. Tenemos que tener en cuenta, a su vez, el cambio de generación de personas educadoras que se está produciendo. En ese cambio no está garantizada la transmisión del currículum vasco. Cabe destacar, además, que la lógica de mercado de las últimas décadas ha provocado que los currículums estén diseñados de manera que lo favorecen.

La transmisión de la cultura vasca no se garantiza como es debido, y menos aún en Nafarroa y en Ipar Euskal Herria: Además de no garantizar la competencia lingüística, no se impulsan como es debido las iniciativas culturales que pueden ser referencia: música, literatura, teatro, etc. Asimismo, más allá del ámbito formal, los programas para la puesta en marcha de otro tipo de experiencias para vivir en euskera han desaparecido durante los últimos años, caso de los internados de ambientación «girotze». Estamos retrocediendo manifiestamente en la transmisión cultural que va más allá del adquisición de la lengua, en la comunicación afectiva. Además, la situación ha empeorado a consecuencia de la pandemia, tal y como han expuesto Euskaingintzaren Kontseilua y otros agentes.

Modelos lingüísticos: Un tercio del alumnado de Bizkaia, Gipuzkoa y Araba no logra el nivel mínimo de euskera. ¿Por qué? Aun cuando la realidad de fuera de la escuela tenga una notable influencia, es evidente que el modelo D no euskalduniza lo necesario. La comunidad educativa vasca ha mostrado reiteradamente dónde están los problemas (en los modelos lingüísticos) y dónde las soluciones (en un modelo de inmersión y mantenimiento que sea de calidad).

En Nafarroa Garaia la realidad es aún más grave. Según los datos de 2020 del Consejo Escolar de Nafarroa, un 25 % del alumnado de Nafarroa aprende en el modelo D, el modelo B es residual, un 14 % en el modelo A y un 61 % del alumnado cursa en el modelo G. Además, con el PAI el españolismo pretendió iniciar una nueva cruzada en perjuicio del euskera. En suma, la mayoría del alumnado de Nafarroa no tiene ninguna relación con el euskera, que es lengua propia. En la Ribera, la paulatina extensión del modelo A está resultando para muchas familias la manera de acercarse al euskera. En todos los casos, el alumnado que no logra en nivel necesario de euskera es mayoritario en Nafarroa.

Junto con ello, hemos sabido recientemente que la gente joven manifiesta una adhesión difusa al euskera, y también que el uso del euskera ha retrocedido en el ámbito escolar.

Currículums rígidos: Construidos según la perspectiva clásica (áreas, temas de estudio, etc.). En Euskal Herria miramos mucho aún a Madrid y París. Por un parte existe la imposición del currículum pero, por otra, existe también la incapacidad de mirar más allá de los esquemas de la metrópolis. Con alguna excepción, organizamos los currículum por asignaturas y áreas, y nos basamos en los libros de texto a la hora de impartir nuestras clases (con libros casi siempre elaborados por editoriales extranjeras). Además, no se impulsan estudios de la realidad de manera sistemática, ni el trabajo conjunto entre el alumnado. Nos consta que las enseñanzas logradas mediante la interacción son más relevantes, aquellas logradas mediante las interacciones persona educadora-alumn@ y, sobre todo, alumn@-alumn@.

Los currículums se establecen en Madrid y en París en gran medida, pero aunque eso sea así, cada vez en más escuelas se fomenta la colaboración entre el alumnado, y para eso se están utilizando metodologías cooperativas tomando como base la puesta en común de los temas de estudio y las áreas.

Metodología y evaluación: Los criterios de evaluación los imponen Madrid y París, y es allí donde se decide qué y cómo evaluar. La evaluación debería ser educadora e integral, evaluando el propio sistema. Estamos cambiando, cada vez son más los centros de enseñanza que trabajan en colaboración con las universidades y las administraciones educativas al objeto de cambiar la metodología y el modelo de evaluación. Pero aún son pocos los centros de enseñanza que han realizado profundos cambios en la metodología, que se han alejado del sistema de análisis y del modelo de evaluación cuantitativa. La evaluación debe servir para conocer en qué se debe mejorar, y se deben disponer los medios para que esa mejora se convierta en realidad, a fin de valorar si las medidas de refuerzo, las decisiones o lo que corresponda que se han acordado y aplicado para actuar en las lagunas detectadas han sido efectivas; para descartarlas e intentar otras si no es así, y para reforzar y fijar las que han sido efectivas.

¿Ofrecemos a la educación una inversión en recursos suficiente?

A la educación no se le reconoce por parte de los gobiernos el papel central que desempeña en la supervivencia y en el desarrollo de Euskal Herria y de la sociedad vasca. Habría que situarla entre las prioridades de las inversiones y dicha inversión debería acercarse a la media europea (6 % del Producto Interior Bruto). Con todo, junto con la financiación, debería avanzarse también en transparencia y eficiencia (reduciendo la burocratización, por ejemplo), dado que una cosa está relacionada con la otra.

En lo que a las condiciones laborales respecta, los recortes de los últimos años han supuesto un manifiesto empeoramiento de esas condiciones. Eventualidad, baja tasa de estabilidad, ratios altos de alumnado, enorme reducción de profesionales para niños y niñas de necesidades especiales, aumento de la carga de trabajo y de la burocracia sin sentido, etc. La calidad educativa se ha resentido a consecuencia de la precarización de las condiciones laborales.

¿Qué prestigio tienen las y los trabajadores de la educación en la sociedad?

Diversos factores influyen en la falta de prestigio que viven tanto las y los profesores como las y los trabajadores de la educación. Por ejemplo, la falta de reconocimiento social del profesorado, y la falta de confianza respecto a ellas y ellos. Por otro parte, la formación del profesorado manifiesta carencias, está demasiado vinculada a modelos obsoletos. El papel de la universidad también hay que analizarlo en profundidad, y el daño que causan la falta de estabilidad en la red pública y la alta tasa de eventualidad es tremendo.

Acceso y formación: Por una parte, deberíamos analizar si el acceso del profesorado es adecuado o no, que tras realizar sus estudios en las escuelas de magisterio, a renglón seguido se convierten en profesores y profesoras de educación infantil y educación primaria. Pero, en nuestra humilde opinión, se valora demasiado poco si el profesor o profesora es una o un profesional adecuado para trabajar con las niñas y niños. Del mismo modo, la formación de las escuelas de magisterio se orienta demasiado poco a la práctica. En cuanto a la educación secundaria y por supuesto que también a la educación superior, una dudosa formación de un año habilita a cualquiera para poder ser profesor o profesora.

En este apartado, se debe analizar también el propio modelo de contratación, que es totalmente centralista y que obliga a muchas y muchos profesores a impartir lejos de su propio entorno social. Asimismo, en algunas comarcas se cambia parte del profesorado y de los equipos directivos cada año, impidiendo que se establezca el proyecto educativo. Por últi-

mo, el modelo de exámenes de las Ofertas Públicas de Empleo (OPE) es muy memorístico y orientado a los contenidos, y, en consecuencia, no se valora si la persona candidata está capacitada o no para ser profesor o profesora. Además, existe a su vez la necesidad de desarrollar estrategias que aumenten la motivación para la formación continua y la innovación pedagógica.

Condiciones laborales: Los recortes de los últimos años han supuesto un manifiesto empeoramiento de las condiciones laborales. Provisionalidad, baja tasa de estabilidad, altos ratios de alumnado, dificultades para obtener las bajas, aumento de la carga de trabajo, etc. La calidad educativa se ha resentido a consecuencia de la precarización de las condiciones laborales.

Directivas y proyectos educativos: Debemos realizar también una reflexión sobre la falta de preparación del profesorado para emplearse en trabajos directivos y sobre los proyectos educativos de las escuelas. La mayoría de las directivas resultan elegidas «obligadas», se carece de formación específica para ello y ello incide directamente en los proyectos educativos de las escuelas. Los proyectos educativos se convierten en papel mojado en la mayoría de los casos. Pocas escuelas han debatido y definido qué tipo de modelo lingüístico quieren garantizar.

Falta de adhesión: Los problemas anteriormente citados provocan la falta de adhesión del profesorado hacia el proyecto educativo de los centros de enseñanza. Por lo tanto, el tema del prestigio se relaciona con lo siguiente: Si se mejorara el acceso, la formación y las condiciones laborales del profesorado, creemos que aumentaría la adhesión respecto al proyecto educativo, y, por lo tanto, se podría también mejorar el prestigio del profesorado en la sociedad.

¿Cómo es la participación de la comunidad educativa?

Individualización: La de la individualización es una tendencia mundial y entre nosotros también se ha acrecentado la tendencia de mirar cada uno por lo suyo durante las últimas décadas. Esta realidad también ha tenido su reflejo tanto en la implicación de los padres y madres respecto a la escuela como en la capacidad del movimiento estudiantil.

Implicación: Por contra, existe también una importante tendencia social que reconoce una extraordinaria importancia a la educación. Estas familias están totalmente implicadas en la educación de las y los niños, en muchos casos, totalmente involucradas en el modo de vida cotidiano de los centros de enseñanza. Asimismo, se está extendiendo cada vez más la tendencia de crear escuelas alejadas de los modelos educativos actuales y basadas en la pedagogía libre, al igual que iniciativas para profundizar en el carácter participativo tanto de ikastolas como de escuelas públicas.

La importancia de la adhesión: Hay que llevar a la comunidad educativa al primer nivel, ponerla en el centro. Así, se deben impulsar las comunicaciones efectivas entre personas, el cuidado de las personas, el reconocimiento, partir desde el reconocimiento del talento de cada cual...

Corporativismo: En demasiadas ocasiones, tanto los estamentos escolares como las y los agentes educativos se aferran a lo suyo, perdiendo la perspectiva de país que nos resulta necesaria para la construcción del sistema educativo vasco, fomentando la competencia entre quienes tenemos ideas e intereses parecidos.

Por parte de la administración, no se impulsan iniciativas que garanticen la participación de la comunidad. El Consejo Escolar Municipal, las comunidades educativas, las experiencias de las localidades educadoras, etc. Y esto está ligado con los obstáculos para garantizar la inclusión o con el impulso de un sistema equilibrado e inclusivo. Porque sin participación resultará imposible hacer que diferentes comunidades colaboren y revertir diferentes situaciones.

En este apartado, tenemos que reseñar la importancia de realizar el vínculo entre la educación formal y la no-formal. Resulta imprescindible tomar como modelo e impulsar las relaciones positivas que se están dando en la actualidad.

¿Cuál es el objetivo de la educación? ¿Y en Euskal Herria?

¿Cambio o transformación? Los marcos escolares con los que contamos en Euskal Herria están obsoletos y agotados. Se basan en los modelos de España y Francia, y ni uno ni otro son ejemplo de las mejores prácticas del mundo.

Además del marco normativo, se trata de modelos que han quedado totalmente obsoletos en pedagogía, en evaluación, tanto en metodología como en distribución del espacio, y los modos de agrupación del alumnado. Estamos cambiando, pero necesitamos una transformación radical.

No podemos dejar de señalar en este diagnóstico que los sistemas que hoy en día están en vigor en Hego Euskal Herria, a consecuencia, sobre todo y entre otros factores, de las y los mandatarios políticos de estas últimas largas décadas, son totalmente segregadores. Se han construido sistemas de diferentes velocidades, en los que se ha desarrollado la segregación del alumnado según el nivel socioeconómico, el origen, el idioma o el sexo. Esto, además de crear diferencias entre las redes, ha provocado a su vez desequilibrios internos en las redes entre centros de enseñanza. En algunos casos, además, algunos centros de enseñanza se han convertido en guetos.

Oficialmente, el objetivo de la educación es lograr el completo desarrollo del alumnado, ofrecer herramientas para involucrarse en la sociedad, prepararse para la inserción laboral e impulsar un comportamiento respetuoso respecto a la naturaleza. Eso es más o menos lo que dicen las leyes educativas que están en vigor. Hay varias redes educativas, algunas de ellas son ikastolas, otras son escuelas públicas y escuelas libres otras, que superando estos objetivos, apuestan por educar en valores más progresistas y en la euskaldunidad.

Pero existe, en la base, una poderosa fuerza que reconoce a la educación otro tipo de fin último, que la utiliza para el adoctrinamiento. Tienen como meta la homogeneización cultural desde la perspectiva española/francesa y, desde la perspectiva social, impulsan valores capitalistas-machistas-retrógrados. Los dos estados neoliberales heteropatriarcales utilizan sistemas educativos para reproducir sus valores y sus maneras de pensar, y para convertirse en hegemónicos. Niegan la existencia de Euskal Herria y de otros pueblos y culturas, aumentan las brechas sociales, reproducen la perspectiva androcéntrica heterosexual (no impulsan la coeducación, y no generan ni impulsan herramientas eficaces para superar el heteropatriarcado). No hay que menospreciar su fuerza, ya que tienen gran influencia en el injusto reparto de los recursos económicos, en los libros de texto, tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto, en las metodologías y, en general, en todo los ámbitos de la educación.

¿Cómo es la relación entre la escuela y la localidad? ¿Se plasma el vínculo entre las y los agentes de la localidad y la escuela? ¿Cómo?

Falta de relación/comunicación/colaboración entre la escuela y las localidades/barrios: Las escuelas son islas por lo general. La educación es problema de la escuela/de la gente de la escuela, no es una preocupación de la sociedad. Con todo, tal y como hemos señalado antes, en paralelo con ello y especialmente por parte de las familias, hay quien sí está preocupado o preocupada por la educación de sus hijas e hijos. Han creado una masa crítica importante y están participando en la vida diaria de los centros de enseñanza.

Falta de autonomía: Son modelos centralistas los que persisten en la actualidad, centralistas y burocratizados. Las principales decisiones que afectan a nuestro territorio se toman en Madrid y París. El Gobierno Vasco y el de Navarra, por lo general, se han limitado a buscar grietas en el sistema, pero el intento no ha sido suficiente, tal y como es evidente. Existen redes de escuelas y centros de enseñanza que cuentan con proyectos educativos propios, que intentan encontrar vías para sobrepasar el cerco y superar los obstáculos. Pero actualmente los centros de enseñanza tienen un nivel de autonomía escaso y pocos recursos para acordar su propio proyecto educativo (currículum, marco pedagógico, proyecto

lingüístico, etc.) y su organización. No hay la autonomía necesaria para desarrollar proyectos educativos diferenciados, la escasez de recursos alimenta la dependencia y la falta de autonomía, hay falta de formación específica, los grupos de trabajo no son estables, faltan competencias para acordar y decidir perfiles de las y los trabajadores necesarios.

Poniendo el foco en Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, puesto que la comunidad autónoma cuenta con una agencia de evaluación propia (ISEI-IVEI) en la que se realizan continuamente innumerables encuestas y evaluaciones, queremos subrayar los siguientes datos, como fortalezas y debilidades que tiene el sistema. Porque a la hora de construir un modelo de otro tipo a partir de hoy, lo acometeremos también desde estos indicadores. En lo que a algunas fortalezas del sistema de la CAE respecta:

- Se trata de un sistema que sufre poco absentismo.
- Tenemos un abandono escolar prematuro reducido (en 2020 el dato ha sido 6,5 %, en la UE 10 % y en el estado español 16 %).
- Tenemos una gran tasa de escolarización de niños pequeños y niñas pequeñas: hasta 1 año, 17,2 %; 1-2 años 45 %; 2 años 92 % y a partir de 3 años, por encima del 99 %.
- Tasa moderada de repetición, teniendo en cuenta los indicadores del entorno.
- Equidad en los resultados (hay una distancia pequeña entre los mejores resultados y los peores).
- Tenemos mucha población con estudios de 3er nivel: más del 50 % de las personas de 25-65 años. En comparación con las comunidades del entorno, manifiestamente mayor.
- Se ofrece el tratamiento inclusivo de las necesidades educativas especiales en la red pública (la mayoría de este alumnado se encuentra en aula común).
- En lo que respecta a la innovación pedagógica, el anhelo por la transformación es evidente.
- Compromiso en favor del euskera. La euskaldunización de las últimas décadas ha sido mérito de los propios centros de enseñanza: la euskaldunización ocurrida ha sido sobre todo un proceso materializado por muchas familias, personas trabajadoras y agentes, asociaciones de vecinos, etc.

Debilidades, pero no son baladíes. En esta ocasión, en cambio, pondremos el foco en la estructuración del sistema, en el sistema dual con el que contamos:

- En lo que al sistema de la CAE respecta, cabe reseñar que entre los centros educativos de propiedad privada, por ejemplo, existen centros que separan a su alumnado por sexos. Aunque sea algo residual, son cerca de 4.000 alumnas y alumnos, y esos centros educativos reciben subvenciones públicas año tras año.
- El alumnado también se clasifica en el sistema conforme a su situación socioeconómica. El sistema educativo acrecienta la segregación social en lugar de difuminarla. Esa diferenciación entre los centros educativos reduce la posibilidad del alumnado de interactuar con iguales de otros contextos sociales y culturales, y, en consecuencia, disminuyen las posibilidades de lograr aptitudes sociales y vitales completas. Se limitan las aptitudes socioemocionales y la asunción de la empatía respecto a persona diferentes, y se limitan, a su vez, el conocimiento del entorno social y la aptitud para interpretarlo. La segregación impone esos obstáculos al alumnado, pero añade otros obstáculos a los niveles socioeconómicos más bajos: la enseñanza que se lleva a cabo entre el alumnado es menor si el conocimiento y el rendimiento del conjunto también lo es. Además, las expectativas académicas y profesionales se debilitan ante la ausencia de referencias cercanas de expectativas mayores.

- Asimismo, la familias que viven en la precariedad tienen dificultades para participar en la sociedad y cuentan con pocas ocasiones para participar en las actividades extraescolares, por ejemplo. En consecuencia, el fomento de la cohesión social, el valor compartido y la igualdad de oportunidades que queremos conferir al sistema educativo quedan muy en entredicho.
- Para finalizar, tenemos que denunciar la tendencia existente para deslocalizar al alumnado. Debilita las relaciones con el entorno. A modo de conclusión, podemos afirmar que existe una gran segregación en el sistema educativo de la CAE (se profundiza en el anexo) y que guarda una gran relación con la composición del sistema dual.

III. El objetivo estratégico renovado para Hego Euskal Herria: Sistema Educativo Vasco Público Soberano

Sistema educativo

La educación es un derecho tanto individual como colectivo de toda la ciudadanía de Euskal Herria. Por eso, nuestro objetivo es completar un sistema educativo soberano que esté al servicio del desarrollo integral de la gente de Euskal Herria y del desarrollo colectivo de la propia Euskal Herria: euskaldún, coeducativo, inclusivo, participativo, laico, sostenible, gratuito, popular y público.

Le educación debe valer para crear una Euskal Herria culta y emprendedora compuesta por una sociedad ilustrada. Así las cosas, indefectiblemente, plasmaremos políticas para lograr la soberanía plena también en educación. Entendemos la educación como una herramienta para educar personas libres, críticas, empoderadas, solidarias y euskaldunes plurilingües, como un proceso que se da desde el nacimiento hasta la muerte. También tanto para la supervivencia y el desarrollo de Euskal Herria como para la estructuración social, económica, cultural y lingüística. Programa electoral de EH Bildu, 2016.

La regulación del sistema educativo corresponde a las administraciones vascas y es un derecho de todo ciudadano o ciudadana. Definimos la Educación Obligatoria en la etapa 6-16 años. Aunque conferimos especial importancia al ciclo 0-6 años, la entendemos como una etapa voluntaria. Hacemos mención especial del ciclo 0-3 años, que entendemos necesario situar dentro del sistema educativo, dando unidad y coherencia al ciclo 0-6 años. La etapa 16-18 años, es decir, el bachillerato, y los posteriores estudios superiores los situamos también dentro del sistema educativo, como por ejemplo la Formación Profesional u otro tipo de estudios (escuelas de música, escuelas de idiomas, etc.).

Sistema educativo vasco

EH Bildu, tomando como referencia al conjunto de Euskal Herria, tiene como objetivo un sistema educativo propio que se desarrollará partiendo desde cada ámbito jurídico-administrativo. Todas las competencias para regular ese sistema corresponden a las administraciones vascas, con pleno derecho a desarrollar de manera soberana leyes, decretos o el resto de normas.

Conferimos especificidades propias al sistema educativo vasco. Nuestra historia nos ha enseñado que la realidad de la educación vasca, en gran medida, se ha construido mediante iniciativas populares plurales durante estas últimas largas décadas, y por eso creemos que es especialmente importante reconocer todo ese trabajo.

Toda persona tiene derecho a acceder a un sistema educativo público, en euskara, plural, laico, gratuito, inclusiva de la diversidad e igualitario desde el punto de vista de género (coeducación), que desarrolle el espíritu crítico y solidaridad internacionalista en todas las etapas educativas, tanto las obligatorias como las que no lo son. Carta de los Derechos Sociales de Euskal Herria, 2015.

El sistema educativo vasco es un sistema que se basa en los derechos. Los derechos que, a nuestro entender, ese sistema debería garantizar son los siguientes:

1. Toda la ciudadanía de Euskal Herria, considerando lo recogido en los convenios internaciones de derechos básicos, tiene derecho a estudiar en Euskal Herria en cualquier nivel de estudios o área de estudios, y no se excluirá a nadie por razones políticas, económicas, sociales, relacionadas con el origen o el sexo, ideológicas, académicas, físicas o psíquicas.
2. Toda la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a ser euskaldunizada mediante la educación. Tiene derecho a estudiar en euskera en cualquier oferta educativa en toda Euskal Herria. Y tiene derecho a vivir en euskera durante todo el proceso en todas las zonas educativas.
3. Toda la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a ser educada conforme a los currículums propios de Euskal Herria y del lugar donde resida, teniendo en cuenta las manifestaciones tanto sociales como culturales locales y del mundo entero. Más allá de los temas de estudio concretos, reivindicamos un currículum que se base en conocimientos sólidos y en competencias.
4. Tenemos derecho a contar con un sistema de evaluación propio. La evaluación tiene que ser educadora y ser válida para la mejora. La evaluación tiene que evaluar el propio sistema antes que nada, con la mejora como eje.
5. Toda la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a recibir una educación basada en la coeducación y la pedagogía feminista, es decir, a recibir una educación basada en la didáctica sin estereotipos de género y el derecho a realizar una reflexión crítica sobre el sistema de género sexual. Además, dentro de ese espacio, se trabajarán con transversalidad la educación afectiva y sexual. Así las cosas, nuestro sistema educativo dispondrá de un plan de coeducación. Será algo obligatorio, se desarrollará por etapas de manera progresiva, y será específico e integral.
6. Toda la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a desarrollar la autonomía crítica y a recibir una educación que esté a su servicio, libre de dogmatismo y alienaciones.
7. Toda la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a adquirir competencias digitales. Para eso, el alumnado debe ser educado para ser sujeto crítico en la era digital, adquiriendo competencias digitales tanto como persona usuaria como persona participante (ayudando a desarrollar el pensamiento computacional). Es necesaria una educación personalizada adaptada a las características y ritmos del alumnado. Por otra parte, resulta fundamental poner en marcha la soberanía de los datos y la soberanía tecnológica, terminando con la dependencia de las plataformas tecnológicas multinacionales y apostando por el software libre.
8. Toda la ciudadanía vasca tiene derecho a adquirir capacidades para actuar en favor de la sostenibilidad de la vida en el contexto histórico de la crisis ecológica. La educación vasca tendrá en este siglo XXI la obligación de educar a personas críticas y habilitadas que gestionarán este escenario histórico que tendrá una influencia tan marcada en el bienestar de las generaciones actuales y venideras, en el rumbo marcado por la agenda 2030.

9. La educación debe ser laica. Para que la educación sea verdaderamente inclusiva las religiones deben quedarse fuera del currículum o ser trabajadas de manera integral y científica. Reivindicamos que las ventajas derivadas del concordato firmado por España con el Vaticano queden suspendidas.
10. Toda la ciudadanía vasca tiene derecho a organizar y gestionar la educación conforme a bases democráticas: garantizando todos los derechos democráticos (el de expresión, el de reunión, etc.), teniendo en cuenta la pluralidad de la comunidad educativa, materializando una organización y una gestión democrática, transparente y participativa, y garantizando el derecho de la ciudadanía que compone la comunidad educativa para tomar decisiones sobre la educación.
11. Basándose en la descentralización, la comunidad educativa de cada centro de enseñanza tiene derecho a tener su proyecto educativo y desarrollarlo con calidad. Los centros de enseñanza tendrán autonomía para desarrollar el proyecto educativo, y se les ofrecerán los medios que les resulten necesarios para ello. Reivindicamos la educación cercana.
12. Reivindicamos el valor educador de la comunidad, así como la participación de las instituciones locales. Tomando como base las experiencias de las 'localidades educadoras' reivindicamos que los centros de enseñanza son parte de la comunidad y que, por lo tanto, deben quedar integrados en la vida del barrio y de la localidad.
13. Una de las principales estructuras estatales para desarrollar la cohesión social es el sistema educativo. En consecuencia, la educación debe ser gratuita y, por eso, se debe blindar la financiación y no debe haber recortes. Esa financiación debe alcanzar al menos el 6 % del Producto Interior Bruto a fin de garantizar la calidad educativa.
14. *Para que todo esto sea posible, la ciudadanía de Euskal Herria tiene derecho a tomar decisiones respecto a la educación. Es decir, dentro del ámbito educativo europeo, Euskal Herria tiene derecho a contar con y a regular un sistema educativo propio. La capacidad de tomar decisiones sobre la educación corresponde únicamente a la comunidad educativa y a la ciudadanía. EH Bildu, aportación para el Acuerdo Educativo de la CAE, 2017.*

Sistema educativo vasco público

Cuando apostamos a favor de un sistema educativo público, tomamos en consideración que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar los derechos educativos que le corresponden a toda la sociedad. Situamos la educación pública vasca en la perspectiva pública de país. El sistema público vasco, desde nuestro punto de vista, es el que diseñan, organizan, planifican, gestionan y desarrollan los poderes públicos y la comunidad educativa. EH Bildu, estatutos de la federación, 2017.

Basamos lo público en la participación colectiva, dotando de la necesaria financiación y organización cualquier tarea que suponga un derecho básico. La educación es un derecho de toda la ciudadanía, y son las instituciones públicas las que deben garantizar ese derecho personal y colectivo. En ese sentido, el sistema educativo público es el que garantiza la participación y la igualdad de oportunidades de todos los centros de enseñanza, agentes y ciudadan@s sin ningún tipo de exclusión.

Únicamente las instituciones públicas puede otorgar carácter público a cualquier entidad (en este caso, al centro de enseñanza). El funcionamiento, los objetivos y la actividad diaria de la entidad a la que se le reconoce carácter público son públicos, en el sentido más amplio. Fundamentamos en ello el carácter público del sistema educativo, siempre con la actividad dirigida y abierta a toda la ciudadanía, con la igualdad de oportunidades y la inclusión como objetivo, y garantizando que sus modelos de organización y gestión son modelos democráticos basados en la participación, capacidad de decisión y en los principios de paridad de todas y todos los miembros de la comunidad.

Cuando afirmamos esto, no queremos caer en el delegacionismo respecto a la administración. Esto es, creemos en el carácter público participativo comunitario, por lo que, además de la participación de la comunidad educativa, también se deberá garantizar el derecho a decidir.

Autonomía de los centros de enseñanza

La autonomía de los centros de enseñanza la relacionamos con la inclusión, sumándonos a la definición que sobre la inclusión realiza la UNESCO: El proceso para detectar y dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado, un proceso de aprendizaje basado en la participación activa, basado en la participación en actividades culturales y actividades comunitarias, evitando la exclusión en situaciones tanto internas como externas del sistema educativo. Representamos la organización escolar que asegure el desarrollo completo de todo el alumnado, una escuela que sea capaz de utilizar y gestionar recursos diversos de cara al desarrollo integral de todo el alumnado.

El diseño y desarrollo del sistema educativo no corresponde únicamente a los gobiernos, es indispensable la participación y la implicación de la comunidad educativa. Fijándonos en las políticas de los estados, podemos encontrar dos lógicas en competencia entre sí: la lógica del control burocrático versus la lógica del compromiso. Las citadas lógicas reflejan dos modos de entender qué es el aprendizaje: las políticas basadas en la lógica del control burocrático consideran la enseñanza como un proceso rutinario, como procesos uniformes y que se pueden prever fácilmente.

Los procesos que, por su parte, se basan en la lógica del compromiso subrayan la complejidad y la incertidumbre del proceso educativo, y subrayan también, en consecuencia, la necesidad de compromiso y creatividad por parte del profesorado. El primer modo contempla al profesorado como herramienta para poner en marcha lo regulado mediante la norma, regulando qué y cómo debe hacerlo. La “hiperlegislación” es muestra de este modelo.

Las consecuencias del modelo burocrático son la falta de implicación y profesionalización del profesorado. Los cambios basados en este modelo no suelen ser exitosos, dado que las escuelas son filtros de las reformas, y resulta imposible insertar las innovaciones propuestas sin la implicación del profesorado y del resto de las y los trabajadores del ámbito educativo. El agotamiento de este modelo nos ha mostrado que la mejor garantía para fomentar la educación de calidad es el compromiso del centro de enseñanza y del profesorado.

Para dar respuesta a las situaciones complejas que cambian continuamente es indispensable aprovechar la fuerza interna del profesorado, las personas educadoras y la comunidad. Las presiones externas deben reforzar la capacidad interna incidiendo en la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. Así las cosas, en lugar de las estrategias descendentes burocráticas y racionales, proponemos impulsar dinámicas autónomas para la transformación y dar protagonismo a las instituciones participativas. Un ejemplo de ello lo tenemos en el caso de Finlandia. Finlandia no tiene un sistema nacional de exámenes, y deja la responsabilidad de la educación pública en manos de la colectividad y las personas profesionales, no únicamente en manos del gobierno.

Por otra parte, necesitamos un modelo de organización escolar con capacidad para enfrentarse a contextos complejos y cambiantes, una organización flexible, y también una escuela con capacidad para pensar y desarrollar nuevas respuestas antes unas condiciones que irán cambiando continuamente.

Por lo tanto, tomando como base a lo que podríamos llamar centros de enseñanza comunitarios, apostamos con firmeza en favor de la descentralización del sistema. De hecho, si los problemas o retos se gestionan desde cerca, hay más opciones para identificar razones y soluciones, y afrontarlos con éxito.

Pero esa autonomía de los centros educativos deber cumplir una condición: abstenerse de fomentar la segregación o la falta de inclusión.

De los proyectos de los centros de enseñanza a los proyectos comunitarios

Es evidente que las escuelas, por iniciativa únicamente suya, no pueden superar las desigualdades que existen entre el alumnado originadas por factores externos a la propia escuela. La escuela necesita la ayuda de la comunidad y de la sociedad.

La administración deber impulsar la escuela para que partiendo de desarrollar el proyecto educativo en su interior pase a impulsar también proyectos que incluyan las necesidades de la comunidad y los recursos, es decir, proyectos que fomenten la implicación de diferentes agentes y recursos. Nos estamos refiriendo a proyectos que integran la mirada interior y la mirada de la comunidad, es decir, a proyectos comunitarios que facilitan los flujos relacionales y el conocimiento mutuo entre diferentes agentes.

Por otra parte, el alumnado vive y crece en un contexto cultural determinado, que tiene una importancia capital en el proceso de construcción de su personalidad adulta, dado que construirán en ese proceso su identidad cultural. En este contextos situamos la responsabilidad que tiene el sistema educativo en la enseñanza del euskera y de la cultura vasca.

A fin de superar los citados retos, entendemos las relaciones entre la escuela y la comunidad en dos direcciones: La comunidad local en la escuela y la escuela en la comunidad local. Construir vínculos con el contexto social requiere trabajo colaborativo por parte de los agentes educativos, y para ello contemplamos el esfuerzo y el trabajo conjunto entre las dos instituciones: por una parte, una escuela que facilite la implicación de la familia y la comunidad cercana, y, por otra, instituciones que impulsan el trabajo colaborativo entre las demás instituciones, principalmente los ayuntamientos.

Creemos que las citadas ideas refuerzan la dimensión colectiva del carácter público y que, en la vía del empoderamiento de la comunidad, pueden resultar útiles para ampliar las vías de colaboración mutua entre la administración pública y la iniciativa popular, herrigintza.

Titularidad pública

Puestos a pensar en qué sistema educativo requiere un modelo educativo de este tipo, creemos que la titularidad del Sistema Educativo Público Vasco debería recaer sobre los ayuntamientos. Es decir, la titularidad sería pública y única, estaría en manos de las entidades locales que son los ayuntamientos. Al proponer un sistema educativo así, tomamos como referencia los sistemas educativos de los países del norte de Europa.

Hablamos de un objetivo estratégico, ya que es sabido que un ayuntamiento no es lo mismo en Euskal Herria y en Finlandia o Dinamarca. Contemplamos así la última estación de un proceso de transición, y somos conscientes que para llegar a esa meta tendremos que ocuparnos de todo un proceso de construcción, social e institucional: y que, entre otras cosas, necesitaremos contar con soberanía política a fin de que podamos tomar decisiones que a día de hoy no son posibles. Porque sin competencias de estado, sin soberanía para construir una nueva institucionalización, resulta imposible arribar a esa estación.

Sistema Educativo Vasco Público Soberano

La capacidad absoluta de tomar decisiones sobre la educación corresponde únicamente a la comunidad educativa y a la ciudadanía. Las instituciones vascas deben tener competencias exclusivas para regular la política educativa. Por eso, subrayamos lo acordado en la ponencia de autogobierno de la Comunidad Autónoma de Euskadi:

Primer bloque competencial: Estará integrado por aquellas competencias de carácter exclusivo que, siendo sectoriales, expresan con especial intensidad la preservación del hecho diferencial: Lengua, deporte y cultura vasca; educación; sanidad; seguridad;

empleo público; derecho civil; régimen del Concierto Económico; organización institucional propia de los tres niveles institucionales forales vascos (común, territorial y municipal); y Administración de Justicia (cuyo desarrollo se materializará en el Título relativo a los poderes y la articulación institucional) incluida una política penitenciaria propia.

En todos estos ámbitos la virtualidad del concierto político se extenderá al establecimiento mediante pacto bilateral de los límites del contenido del núcleo esencial de los derechos fundamentales. Ponencia de autogobierno de la CAE, 2018.

Por lo tanto, reivindicamos un Sistema Educativo Vasco Público Soberano. Soberano en las dos direcciones, además: soberano respecto al sistema español y francés, y soberano respecto a la competitividad y lógica lucrativa del mercado.

Sin embargo, partimos de la realidad actual. De un país administrativamente dividido, que cuenta con diferentes sistemas educativos, y de diferentes condiciones objetivas para construir acuerdos políticos y sociales. A sabiendas de ello, sin esperar a contar con un estado vasco, tenemos que continuar construyendo el citado sistema a partir de hoy empleando las herramientas de las que disponemos. En la misma medida que es cierto que construir a partir de hoy el Sistema Educativo Vasco Público Soberano es dar un impulso al estado vasco, es cierto también que el estado vasco es una herramienta necesaria para lograr de manera completa el citado Sistema Educativo Vasco Público Soberano.

Con todo, podemos convertir esa oportunidad en ventana aun hallándonos en una situación crítica, dado que la situación es tremendamente compleja. Por una parte, tal y como hemos señalado, nuestra educación está administrativamente dividida. Además, tenemos redes públicas, privadas y concertadas. Asimismo, la división según los modelos lingüísticos y programas A, B, D, G y PAI, la división entre educación laica y cristiana, etc. Y por otra parte, últimamente se han recrudecido enemistades y mensajes cruzados hostiles que vienen de atrás en la comunidad educativa, dificultando las posibilidades para el acuerdo y el trabajo colaborativo.

Así las cosas, debemos ser audaces en nuestras propuestas. Es hora de superar esas disputas y realizar propuestas nuevas e innovadoras, con una perspectiva de país. Necesitamos una transformación profunda, estructural, que será disruptiva, que nos hará avanzar en un salto cualitativo. Contemplamos un salto que debe encarrilar una transición. Porque no avanzar supone retroceder en una situación así.



Comunidade Autónoma Vasco

1. Propuesta de transición para la Comunidad Autónoma Vasca: Hezigune, Sistema Educativo Vasco Público Unificado

En la vía de la consecución del objetivo estratégico que hemos citado, siendo ese el rumbo y partiendo desde la realidad actual, planteamos una propuesta realizable para la transición, en este caso pensada mirando a la Comunidad Autónoma de Euskadi. Al ser diferentes en la Comunidad Autónoma de Euskadi y en la Comunidad Foral de Nafarroa las condiciones políticas de partida, también tenemos que adaptar a la realidad de cada ámbito jurídico-administrativo las ofertas orientadas a la transición. Dado que algunas de esas condiciones están más desarrolladas en la Comunidad Autónoma de Euskadi, realizamos la primera oferta de transición con la vista puesta en ella.

El reto que tendremos en los próximos meses consistirá en situar la línea estratégica que se plantea en esta propuesta también en Nafarroa Garaia, y determinar y desarrollar el recorrido que pueda tener en ese caso, partiendo de una realidad social, política y jurídica propia. Para eso deberemos tener en cuenta las zonificaciones y las dificultades que nos imponen otros factores, así como las oportunidades de avanzar.

Se debe entender dicha propuesta como una vía de transición hacia el Sistema Educativo Público Soberano, acometiéndola desde la comunidad autónoma. Tomamos en consideración tanto las condiciones generales (privatización salvaje de los servicios públicos a escala mundial) como las particulares (los desequilibrios que tiene el sistema de la comunidad autónoma y los conflictos históricos entre las redes, por ejemplo).

Es una propuesta general, que define un rumbo estratégico. El objetivo no es ofrecer todos los detalles, sino fijar el rumbo. Porque nos imaginamos un camino, una transición, dado que la profunda transformación de los actuales sistemas educativos no se puede llevar a cabo de un día para otro, será el resultado de un proceso en cualquier caso. La primera tarea, antes que ninguna otra, es fijar el norte para no perdernos.

Esta propuesta está realizada con vocación de gobierno, es factible; tiene como objetivo el modelo educativo que precisamos como país, y creemos que nos situaría en la línea de los países más avanzados de Europa.

Añadimos dos anexos: El primero incluye medidas para hacer frente a la segregación por clases y origen, y el segundo, por su parte, corresponde a un modelo de enseñanza generalizado que se basa en el sistema de inmersión y mantenimiento.

Un proceso y tres estadios

Planteamos tres estadios diferentes en la construcción de la Escuela Pública y Soberana Vasca. En el primero de ellos se crearía el Servicio Público de la Escuela Vasca. Este servicio definiría qué es lo que da valor público, y por lo tanto, cuales son los compromisos que tienen que adoptar los centros para formar parte de este servicio, a cambio de la financiación pública. Además se definirían mecanismos claros para hacer cumplir dichos compromisos.

En el segundo de los estadios, una vez se haya asentado el Servicio Público de la Escuela Vasca y se hayan realizado los avances necesarios en la transformación del sistema, se conformará judicialmente el Servicio Público de la Escuela Vasca. El objetivo: construir la base legal necesaria para que lo que antes era un servicio pase a convertirse en el propio sistema. Este paso puede tener diferentes variantes y estamos haciendo varios exámenes jurídicos para intentar poner sobre la mesa todas las opciones posibles. En términos generales, la idea sería construir la titularidad compartida. Eso nos llevaría al Sistema Público y Unificado de la Escuela Vasca.

En el tercer estadio, una vez se haya llevado el proceso hasta el final, empezaría el camino hacia un Sistema de Educación Vasco, Público y Soberano, con el objetivo de llegar al punto que acabamos de mencionar: una titularidad pública única, en manos de los ayuntamientos.

Es importante visualizar el recorrido estratégico de este proceso. Nos ayudará a tener claro cual es nuestro norte y a aclarar los conceptos. Pero, al mismo tiempo, es importante saber diferenciar cuales son los debates del presente y cuales los del futuro. La propuesta Hezigune describe el segundo estadio, dándole a su vez una dirección estratégica al "Acuerdo de Bases para la Transformación de la Educación Vasca". En este sentido, creemos que este Acuerdo Educativo ha dibujado el primer estadio del proceso, y desde EH Bildu, tenemos claro cual es la dirección que le queremos dar a la construcción de la Educación Vasca, precisamente, para que el Acuerdo Educativo de la CAV sea un paso cualitativo dentro de un proceso de construcción histórico.

Definición

Tal y como hemos señalado en el tercer apartado, nos basamos en la descentralización del sistema. Y nos estamos refiriendo a abordar un proceso de descentralización. En ese sentido consideramos que los denominados centros educativos comunitarios constituyen la base del sistema, aquellos que, por el hecho de formar parte de un sistema público unificado, tendrían los mismos derechos y obligaciones ante la sociedad y la administración.

La descentralización debe posibilitar que dichos centros desarrollen su autonomía, tanto en lo referente a la innovación pedagógica como a la organización. Así pues, la autogestión del centro constituye el punto de partida de la red pública unificada.

La personalidad jurídica del centro comunitario podría ser pública o privada, pero, independientemente del modelo jurídico, los centros firmarían un mismo convenio de colaboración con el Gobierno Vasco. El carácter de servicio público no vendría definido, por tanto, por la personalidad jurídica del centro, sino por los compromisos que adquiriría el centro con la comunidad. Esta formulación iguala a los centros en derechos y obligaciones, equiparándolos ante la administración y la sociedad. Así pues, hablamos de superar la dicotomía público/concertado existente hasta la fecha. En la base de esta propuesta se encuentra la idea de fusionar diferentes redes, para lo que proponemos aunar fuerzas para poner en marcha la transición hacia un nuevo modelo de sistema.

Queremos expresar claramente que la descentralización no difumina la función de la administración educativa. No estamos planteando la desregularización, de ninguna manera. Todo lo contrario, en un modelo de esas características

el rol de la administración educativa cobra aún más importancia. En primer lugar, debería establecer los objetivos generales. En segundo lugar, cada centro debería asegurarse de recibir los medios necesarios para desarrollar su autonomía (medios materiales, humanos, metodológicos), considerando que los centros en situación de vulnerabilidad necesitarían más recursos. Y en tercer lugar debería desempeñar una labor tractora en los ámbitos de la innovación educativa, euskaldunización, formación del profesorado y otros, consolidando la orientación y un sólido liderazgo, creando y facilitando recursos, y, en definitiva, empoderado a los centros y a su profesorado.

Superar la dicotomía público/concertado y optar por la vía de la unificación exige introducir innovaciones estructurales en tres áreas fundamentales: en la planificación de la oferta escolar, en la financiación de los centros, y en las relaciones laborales de los y las trabajadoras.

Por lo que respecta a la oferta (a veces sobreoferta) escolar y a la admisión del alumnado, debería definirse el procedimiento concreto y regularse los órganos encargados de la planificación unificada y la gestión local de la matriculación, tal y como proponemos más abajo. Los centros comunitarios respetarían la planificación escolar general a nivel local.

Por lo que respecta a la financiación, todos los centros integrantes de la red estarían financiados al 100 %. A fin de garantizar los derechos educativos, no podrían cobrar ninguna cuota. La admisión del alumnado sería totalmente abierta, justa y transparente. Los centros no integrados en esta red pública unificada no recibirían ninguna financiación pública.

Y en lo referente a las y los trabajadores, se avanzaría progresivamente en la dirección de establecer condiciones laborales igualitarias para todos y todas las trabajadoras integrantes de la red. Queremos conseguir estabilizar la situación del profesorado en centros de cercanía, así como garantizar y perpetuar unas condiciones laborales dignas. Se renovaría el modelo EPE hacia un modelo más transparente, más democrático y más eficaz.

Esta propuesta de red pública unificada cuenta con otra innovación fundamental: la participación directa de las administraciones locales —esto es, de los ayuntamientos— en el sistema educativo. Siendo esto así, proponemos la creación de Ecosistemas Educativos Cooperativos Municipales, que formarían parte del organigrama del Departamento de Educación. Por supuesto, los ayuntamientos deberán disponer de más recursos que hasta ahora, y habrá que aprovechar los resquicios legales para desarrollar las competencias en la mayor medida posible.

Esta propuesta cuenta con un objetivo prioritario: impulsar la justicia social desde la educación, haciendo frente a los diferentes desequilibrios, garantizar la equidad y favorecer la inclusión efectiva. Para lo cual, ineludiblemente, los centros en situación de vulnerabilidad deberán contar con más recursos.

Promover la participación comunitaria, la implicación y la utilización de los recursos. Ecosistemas Educativos Cooperativos

Apostamos a favor de crear Ecosistemas Educativos Cooperativos, conforme a los siguientes objetivos:

- » Compaginar las iniciativas de la educación formal y no-formal.
- » Fomentar iniciativas dirigidas a los fines educativos.
- » Coordinar los recursos extraescolares y fomentar los proyectos integrales.
- » Poner en valor la diversidad, fomentando las sinergias y el trabajo colaborativo entre los diferentes centros de enseñanza.

Prevedemos dos niveles en este gobernanza cooperativa:

1. **Consejos Educativos**, a fin de facilitar la participación e identificar y poner en marcha las estrategias de implantación en el desarrollo del plan educativo de la localidad, con estos objetivos:
 - » Garantizar la coordinación entre la educación local y los servicios sanitarios y sociales, para salvaguardar los intereses de niños/as, adolescentes y jóvenes.
 - » Acordar y desarrollar la línea de la educación básica local o el currículum del lugar.
 - » Elaborar planes de acogida y adaptación orientados a las nuevas personas migrantes.
 - » Preparar planes de escolarización para las personas recién llegadas.
 - » Realizar el trabajo de coordinación entre la educación formal, no-formal e informal de la localidad.
 - » Gestionar la oferta del deporte escolar.
 - » Coordinar los programas de las diferentes áreas (medio ambiente, igualdad de género, etcétera). Y su composición sería la siguiente:
 - » Representantes del ayuntamiento: Departamento de cultura, juventud, migración, asuntos sociales.
 - » Representantes de los centros de enseñanza.
 - » Grupos recreativos.
 - » Responsables de Osakidetza.
 - » Responsables de la oferta deportiva, artística y musical.

2. **Programación unificada de la oferta educativa** de los centros.

Podría servir el documento para la planificación de la oferta educativa y la admisión del alumnado¹ recogido en el decreto 11/2021 de 16 de febrero de Cataluña. A continuación resumimos los fines recogidos y la organización propuesta en el decreto:

Objetivos:

- » Elaborar la programación educativa como principal herramienta para garantizar la cohesión social.
- » Establecer como eje principal para la consecución de esa cohesión la distribución equilibrada del alumnado con necesidades específicas.
- » Considerar la posibilidad de elección de escuela por parte del alumnado, las familias y las y los tutores.
- » Realizar previsiones para la financiación del sistema y respecto a la organización de las etapas.

Organización:

La participación en la programación de la oferta educativa y en el procedimiento de admisión se garantiza mediante:

- » Comisiones de participación en la programación educativa y comisiones de garantía para la aprobación.
- » Mesas locales de planificación educativa y oficinas municipales de escolarización. Estos serían, en resumen, los principales órganos previstos:

- » Órganos para la programación de la oferta educativa:
 - » Mesas de planificación locales.
 - » Comisiones de participación en la programación educativa.
- » Órganos de participación en el proceso de aceptación:
 - » Comisiones de garantía para la aceptación.
 - » Oficinas municipales de escolarización.
 - » Órganos de gestión de los procedimientos de admisión.

El desarrollo de todo esto nos lleva a desarrollar una estrategia municipalista en la dirección de un municipalismo popular. Así pues, resulta imprescindible realizar una lectura más profunda con los ayuntamientos.

¿Cuál es la relación actual entre el Ayuntamiento y la educación?

Las competencias educativas municipales están claramente reflejadas en las diferentes leyes vigentes, por lo que ese debe ser el punto de partida de la actuación municipal. Pero, más allá de lo que exige la ley, a nivel local cada vez son más los municipios decididos a extender ámbitos de colaboración con la comunidad educativa. De alguna manera, sienten la responsabilidad de trabajar en el ámbito educativo, y desarrollan políticas educativas también desde el ámbito municipal.

¿Por qué es importante alimentar la relación entre el Ayuntamiento y la educación?

Cada vez está más extendida la idea de que la responsabilidad de educar a la ciudadanía debe ser compartida. Algo en lo que nosotros creemos. Partimos de esa premisa, pues entendemos que la escuela y el pueblo son dos ámbitos que interactúan entre sí y se necesitan mutuamente. Esto es, de la misma manera que la escuela es reflejo de la sociedad, la sociedad es receptora directa de la ciudadanía educada por las escuelas. En la medida en que compartimos responsabilidades, es imprescindible que nos comprendamos y actuemos conjuntamente. Los retos a los que nos enfrentamos como sociedad y como comunidad son demasiado grandes, y ni el Ayuntamiento ni la sociedad pueden afrontarlos por sí solos.

Además, los Ayuntamientos son las instituciones más cercanas a la ciudadanía, por lo que son los que mejor pueden diagnosticar los retos locales, y los que pueden mostrar una mayor y más efectiva capacidad de intervención a la hora de hacerles frente; en definitiva, los que mejor pueden conocer las necesidades de la ciudadanía. Además, trabajar en colaboración tiene un efecto multiplicador, por lo que debemos mantener ese modelo de gobernanza.

Y ya que hablamos de retos, debemos subrayar un reto en particular, precisamente, el de la articulación de un pueblo que cohesione y no segregue. Debemos responder a ese reto popular desde los principios de la justicia social, la igualdad y la equidad.

Para poder emprender este camino, hemos intentado responder a la siguiente pregunta:

¿Sobre qué principios deberíamos construir los Ecosistemas Educativos Cooperativos Municipales?

Estableceremos un decálogo de 10 principios clasificados en tres categorías. Las categorías son las siguientes:

1. Gobernanza compartida.
2. Estrategia educativa a nivel local.
3. Derechos y bienestar integral.

La primera de ellas, la gobernanza compartida y comunitaria, hace referencia al modo de actuar; por una parte, porque la manera de actuar incide directamente en el resultado, y por otro, porque para desarrollar políticas locales nos parece fundamental compartir el poder de la institución con la comunidad.

La segunda, la referente a la estrategia educativa local, hace mención al desarrollo integral de las políticas educativas locales, en la medida en que creemos que el pueblo es, al mismo tiempo, el motor, el contexto y el contenido de la educación.

Y con la última, que hemos definido como los derechos y el bienestar integral para todas las personas, queremos defender la necesidad de poner el derecho universal a la educación a disposición de toda la ciudadanía y de garantizar las condiciones mínimas que ello exige.

Gobernanza compartida

1. **Crear y dinamizar los Consejos Educativos Municipales**

Los Consejos son instrumentos mediante los cuales el Ayuntamiento comparte poder con la ciudadanía. En definitiva, estaríamos hablando de gobernar con la comunidad, con la ciudadanía, de posibilitar espacios reales que permitan compartir el poder con la comunidad educativa.

Proponemos crear todos los subgrupos de trabajo que sean necesarios a partir de estos consejos, que en cada lugar podrán adoptar diferentes formas y funcionamientos según las necesidades, ya sean espacios de dirección, espacios de asociaciones de padres y madres, comisiones de alumnos y alumnas...

Este principio respondería principalmente a dos objetivos:

- » En primer lugar, constituirse como punto de encuentro de los agentes de la comunidad educativa. Posibilitar espacios entre diferentes será imprescindible de cara a facilitar el conocimiento y entendimiento mutuos. La creación de una sólida red de relaciones posibilitaría situar las actitudes de empatía en el centro, y esa base sería el punto de partida del segundo objetivo.
- » Precisamente, el objetivo de garantizar el desarrollo de políticas educativas locales unificadas propias del sistema educativo público unificado. Porque este instrumento no tiene como único fin crear espacios de encuentro sin más, sino que dichos espacios de encuentro debería servir para adoptar decisiones basadas en consensos. En última instancia, y volviendo a este caso concreto, debería servir para apartar los intereses particulares y colocar los intereses populares, que son comunes, en el centro; para, a partir de esas premisas, desarrollar políticas educativas unificadas.

2. Cooperar con el Departamento de Educación

Crear una vía de relación interinstitucional duradera será imprescindible para poder responder conjuntamente a los retos que tenemos en la educación; en dichos espacios debemos priorizar los intereses populares creando marcos de trabajo alejados de intereses partidistas.

Adscribiríamos dos funciones principales a este espacio:

- » Por una parte, la colaboración interinstitucional, que debería servir para responder coordinadamente a las necesidades cotidianas.
- » Y por otra, para anticiparnos a los retos futuros. Para realizar previsiones, para actuar de manera prospectiva, y para reflexionar y diseñar conjuntamente las estrategias que deberíamos desarrollar a nivel local a medio y largo plazo.

Estrategia educativa a nivel local

3. Compartir una misma dirección entre los centros y los agentes educadores integrantes de la educación no formal local

Será de vital importancia empezar a construir puentes entre agentes de la educación formal y no formal. Deberíamos invitarles a actuar en una misma dirección, para sumar fuerzas.

- » Profesionales que trabajan en las actividades extraescolares de los centros.
- » Los múltiples servicios ofertados desde el ayuntamiento, ya sean ludotecas, gaztelekus, escuelas de música y baile, euskaltegis, programaciones de todo tipo para niños/as y jóvenes...
- » Y, por último, agentes locales que trabajan en la educación formal.

4. Promoción de currículums locales

Los contenidos trabajados en el currículum también tienen su importancia en el desarrollo de la estrategia local. La adhesión al pueblo, sentirse parte de él, tiene como punto de partida el conocimiento. El Ayuntamiento debería ofrecer a los centros instrumentos útiles para conocer el municipio e influir en el mismo. Tratando de reforzar la identidad colectiva con respecto al pueblo, para que todos esos niños y niñas que no reciben en casa la transmisión de ese sentimiento dispongan de una oportunidad para ese acercamiento.

En ese sentido, el incremento del sentimiento comunitario vendrá condicionado por los contenidos trabajados, por supuesto, pero también por los modos de trabajarlos. Por ejemplo:

- » Afianzar los módulos relacionados con el pueblo en la programación anual de los centros.
- » Posibilitar, dentro de esa labor, reuniones e intercambios entre centros, para que alumnos y alumnas diferentes tengan la posibilidad de compartir espacios.
- » Extender esos espacios compartidos a los diferentes equipamientos municipales, para que los niños y niñas que no dispongan de un acceso natural a dichos equipamientos puedan conocer los recursos y sentirlos como propios.

- » Habilitar esos espacios compartidos en los diferentes centros, para que los niños y las niñas sientan una mayor cercanía con los centros de los demás.
- » O, entre otras acciones, trabajar en equipo con la ciudadanía y los diferentes agentes, aproximando al centro las diferentes realidades.

5. **Posibilitar recursos para el desarrollo de estrategias educativas unificadas**

Los Ayuntamientos deberían encargarse asimismo de proporcionar a los agentes educativos apoyo y oportunidades para desarrollar sus proyectos. Para lo cual es fundamental ofrecerles recursos económicos, mediante líneas de subvenciones, por ejemplo. U ofreciéndoles infraestructuras seguras y dignas.

6. **Diseño y reordenación compartida del mapa escolar**

El último capítulo de esta categoría, y a su vez sexto del decálogo, pone el énfasis en el diseño del mapa escolar. El mapa escolar pone el foco en el pueblo, influyendo notablemente en la elección de la escolarización de las familias. El entorno y la ubicación del centro condicionarán en gran medida la tipología de las familias usuarias, y, por tanto, la caracterización sociológica del centro. Así como la necesidad del transporte.

En un momento en que asistimos a una caída exponencial de la natalidad, la revisión de la oferta local cobrará gran importancia en los años venideros. Los ayuntamientos deben participar ineludiblemente en esa revisión, y no solamente porque la responsabilidad de ofrecer diversas infraestructuras nos corresponde a nosotros, sino también porque ese diseño tiene un gran impacto en la estructuración comunitaria y en la cohesión social de la localidad.

Derechos y bienestar integral

7. **Responsabilizarnos de la acogida, escolarización y acompañamiento del alumnado recién llegado a la localidad**

Todos sabemos que el alumnado recién llegado es a su vez el más vulnerable, porque en general llegan aquí en unas condiciones de vida muy duras, muchas veces sin poder satisfacer sus necesidades básicas. Esa realidad impacta notablemente en los centros.

Estos últimos años no ha sido posible realizar un reparto equilibrado de este alumnado recién llegado, lo que ha traído consigo la segregación de alumnos/as y centros. Es nuestra responsabilidad responder urgentemente a esa grave situación, y creemos que los Ayuntamientos pueden desempeñar un importante papel en ese proceso. Sobre todo, en estos dos ámbitos:

- » Ofreciendo a las y los alumnos recién llegados y a sus familias una acogida y un posterior acompañamiento integrales, creando oficinas locales de acogida, por ejemplo.
- » O ayudando a garantizar la escolarización equilibrada de dicho alumnado, siempre poniendo en el centro el bienestar de las niñas y niños.

En resumen, deberíamos ser capaces de ofrecer recursos al alumnado recién llegado y a sus familias, tanto dentro como fuera del centro. En primer lugar, identificando los tipos de necesidades, y, posteriormente, interviniendo:

- » Con respecto a las necesidades socioeconómicas.

- » Con respecto a las necesidades lingüísticas.
- » Con respecto a la diversidad funcional.
- » Con respecto a otras realidades familiares que puedan influir en su bienestar.

8. **Ofrecer una atención y una respuesta integral a los y las alumnas vulnerables**

Por supuesto, el alumnado nacido aquí puede vivir las mismas situaciones de vulnerabilidad que el recién llegado. Y ofrecerles atención es igualmente imprescindible, pues debemos proporcionar más recursos a las personas con mayores dificultades de inserción en la sociedad del bienestar, para que progresen en su dignidad y sean ciudadanos y ciudadanas de pleno derecho.

Para garantizarles una respuesta integral será imprescindible, entre otras cosas, una constante cooperación entre los servicios sociales, osakidetza y los propios centros.

9. **Reforzar la capacidad educadora de las familias**

La familia es la mayor garantía de bienestar. Por tanto, no podemos prestar atención únicamente al alumno o a la alumna, sino a la familia en su totalidad. Especialmente en tres ámbitos:

- » Familias vulnerables por diferentes razones, y familias que necesitan una intervención social.
- » Familias que pese a no necesitar una especial intervención, puedan estar deseando recibir formación dirigida a profundizar en la capacidad educadora.
- » Aquellas que, más allá de participar activamente en la formación de sus hijos e hijas, actúan de igual modo en la comunidad educativa. Por ejemplo, las familias integrantes de las asociaciones de padres, a las que hay que ofrecer herramientas que les permitan continuar profundizando en su actuación.

10. **Poner un pueblo educador a disposición de toda la ciudadanía**

Este último principio interpela a la ciudadanía, en general. El alumnado y las familias necesitan también una mirada especial, un pueblo basado en el bienestar debe ser un Pueblo Educador al mismo tiempo. Y debe garantizar a la ciudadanía el acceso a la educación, a lo largo de toda la vida.

Así pues, el Ayuntamiento debe integrar en sus políticas la mirada educativa de una manera transversal, considerando que el pueblo y la educación van unidos; porque el pueblo es, en sí mismo, agente, contexto y contenido educativo.

Educación infantil

La etapa de la educación infantil es una etapa fundamental para el desarrollo psicomotriz de las niñas y niños, para su socialización y para la interiorización del euskera, entre otras cosas. Por tanto, queremos hacer un reconocimiento especial al ciclo de 0-3 años, por el valor que tiene en el desarrollo del niño y de la niña. Pero todavía existen “guarderías” carentes de ningún tipo de planteamiento educador, que funcionan como meros aparcamientos de niños/as.

Debemos trabajar las dimensiones olvidadas: la social, la emocional y la comunicativa. Muchas dimensiones apenas reciben atención, pese a influir directamente en el bienestar del niño y de la niña. Deberíamos considerar y especialmen-

te promocionar también objetivos que van más allá de los objetivos cognitivos de la educación (sociales, emocionales, capacidad para relacionarse, etc.).

Así, aunque la etapa de 0-6 años no sea obligatoria, estimamos que la oferta tiene que ser universal, gratuita e inherente al sistema educativo en los dos ciclos (0-3 años y 3-6 años).

En lo que respecta al ciclo 0-3 años, hemos de señalar que estos últimos años ha comenzado a manifestarse una tendencia hacia la privatización, con el consentimiento del Departamento de Educación. Así las cosas, este ciclo incide tanto en la clasificación precoz como en el recorrido académico del alumnado, y en muchos casos, de manera no transparente.

Considerando lo anterior, en lo referente al ciclo 0-3 años, pensamos que ha llegado el momento de dar un salto cualitativo. Apoyamos la inserción del consorcio Haurreskolak en la red pública unificada Hezigune, favoreciendo su integración en el sistema educativo. De esa manera, proponemos que el servicio Haurreskolak sea universal, gratuito, euskaldún y pedagógicamente progresista. Así pues, proponemos una vía de transición consensuada donde las diferentes ofertas actuales (escuelas infantiles municipales, escuelas infantiles de titularidad privada...) confluirían en el Consorcio Haurreskolak.

Además, habrá que profundizar, ineludiblemente, en el papel que juegan los ayuntamientos en dicha institución, para lo cual proponemos una modificación de los estatutos del Consorcio Haurreskolak, que permita la ampliación de la participación comunitaria de las diferentes instituciones en el ciclo 0-3.

También queremos señalar que en los ciclos 0-3 y 0-6 se incluiría la Atención Precoz, posibilitándose así la adopción de medidas que satisfagan de la mejor manera posible las necesidades del alumnado con necesidades especiales.

Servicios de ayuda

Los Berritzegunes y los servicios de inspección constituyen la espina dorsal del sistema educativo. Su objetivo es garantizar la calidad del sistema educativo, asegurar el nivel de cumplimiento de la normativa y fomentar la renovación pedagógica. Pero todos sabemos que estas instituciones carecen de la fuerza necesaria para desarrollar todo el potencial de sus profesionales. Necesitan, por lo tanto, una profunda transformación. Es imprescindible renovar esas instituciones para poder hacer frente a los retos del sistema educativo.

Fijando el punto de partida en el proyecto educativo de los centros, deberían pasar a ser instituciones que estén al servicio de la autonomía de estos proyectos, y que sean proactivas en la renovación educativa. Pese a que hoy en día se puedan identificar diferentes carencias, reconocemos el trabajo y el valor de sus profesionales, así como la labor realizada como motores de transformación.

Los servicios de ayuda son agentes fundamentales para la mejora de los centros, compañeros/as de viaje de las comunidades de aprendizaje profesionales basadas en la interacción social. Por ello, ayudarán a las escuelas a transformarse y adaptarse sistemáticamente a las nuevas situaciones y entornos, así como a sumergirse con facilidad en el desarrollo de dinámicas y procesos transformadores.

Siendo el alumno o alumna el eje del sistema educativo y el profesor o profesora pieza clave en el mismo, el servicio de ayuda, ofreciendo un valor añadido, les facilitará la adaptación a los retos urgentes que la sociedad plantea a los centros.

El Centro de Formación, Innovación e Investigación impulsará las redes entre centros facilitando la cooperación mutua, la posibilidad de compartir prácticas innovadoras, la interacción entre profesionales, y las relaciones entre miembros de la comunidad, en el marco de un libre contraste de opiniones basadas en la reflexión pedagógica de las personas.

El Proyecto Educativo de centros locales constituirá el punto de partida de la intervención por parte de la Inspección Educativa y el centro de Formación, Innovación e Investigación. A partir de ese contexto, se identificarán las diferentes necesidades y se llevará a cabo su seguimiento y evaluación. Para ello se basarán en la mirada global del centro, y deberán tener, obligatoriamente, un amplio conocimiento sobre el centro y el aula.

Esta propuesta desea destacar la necesidad de sistematizar el trabajo en equipo y la coordinación entre servicios, y es que actualmente el reto consiste en que cada servicio, partiendo de sus características y funciones, ofrezca a los centros, de manera compartida, respuestas unificadas.

Inspección Educativa

La Inspección Educativa impulsará la garantía de los derechos y obligaciones de la comunidad de centros, promoviendo la equidad, inclusión y mejora del sistema educativo. Responder a las necesidades educativas de todo el alumnado y lograr su éxito educativo son los fines fundamentales de la inspección educativa. Como factor de calidad, ayudará a los centros en la transformación de las prácticas interviniendo en su comunidad de aprendizaje profesional, así como definiendo su liderazgo pedagógico y modelo organizativo y estableciendo vías de desarrollo.

En consonancia con las funciones que la normativa le atribuye, el principal objetivo de la inspección consistirá en conducir al centro hacia la mejora continua. Por una parte, mejorando los procesos y los resultados, y, por otra, consolidando la evaluación, la autoevaluación y la cultura de contrastes.

Será una inspección innovadora y creativa, transformadora, acompañante y proactiva. Que aportará valor añadido a través de su flexible modelo organizativo, influyendo positivamente en los centros. Orientando a los centros hacia el compromiso, más allá del control. Desde su mirada y conocimiento técnico, habrá que trabajar en colaboración con toda la comunidad de los centros, situándose ineludiblemente cerca del aula y lejos del exceso de burocracia, para reforzar el área pedagógica.

Incrementar la actividad pedagógica es uno de los mayores retos de la inspección del siglo XXI. Para lo cual es del todo imprescindible implicarse más profundamente en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado.

Centro de Formación, Innovación e Investigación

El Centro de Formación, Innovación e Investigación será el agente que modificará y repensará el modelo formativo de los centros, adaptándose a los nuevos retos y a los modos actuales de enseñanza.

Tendrá como objetivo reforzar y priorizar la formación continua del profesorado, para garantizar la calidad del sistema educativo. Los centros necesitan profesionales que imaginen conjuntamente un futuro soñando un proyecto, una comunidad que trabaje en equipo, con el objetivo final de la educación integral del alumnado.

La formación integral del profesorado partirá de las necesidades del aula, conectando con el contexto laboral y convirtiendo a los profesionales en protagonistas del proceso. Un plan formativo basado en el perfil de capacidades del profesorado los convertirá en líderes de sus procesos. Se utilizarán muchas estrategias: aprendizaje entre iguales, observaciones en las aulas, turismo pedagógico, redes interprofesionales...

Como factor importante debemos subrayar la importancia de que centros y universidades trabajen en colaboración. Y construir puentes de diálogo entre la investigación o el conocimiento basado en la experiencia. Los centros dispondrán de procesos de modificación e innovación planificados basados en la investigación, que puedan responder a la evolución social y transferirse al resto de centros.

Liderazgo de los centros: Grupos de dirección

Según las investigaciones educativas, el liderazgo constituye un elemento fundamental de cara a la mejora de la calidad de los centros, y, por tanto de los Proyectos Educativos. Así pues, constituye el segundo factor más influyente en el aprendizaje del alumnado. Los grupos directivos son el corazón del sistema educativo, y es necesario invertir en su formación, asesoramiento y evaluación formativa, si realmente queremos conseguir el éxito de la totalidad del alumnado.

Los grupos directivos de los centros que integran la red pública unificada orientarán a la comunidad profesional de aprendizaje transformacional, poniendo una atención especial en las escuelas de titularidad pública, junto a toda la comunidad y a partir de un liderazgo pedagógico.

El objetivo es desarrollar una escuela que aprende interactuando, transformando no solamente a la institución, sino también a las personas. Serán los guías de las escuelas capaces de responder a los nuevos retos sociales: la escuela inclusiva, digital, una escuela que desde el multilingüismo y la multiculturalidad gire en torno al euskera y a la cultura vasca, transmisora e impulsora de una cultura científico-tecnológica básica.

La formación se basa en un perfil de competencias directivas del siglo XXI. Ofreciendo formación para todo el grupo directivo y estableciendo planes concretos de formación continua. También para el resto de profesionales.

Los grupos directivos trabajarán conjuntamente para conectar los conocimientos entre todos los centros y transferirse mutuamente experiencias, algo que ayudará a desarrollar lo mejor del alumnado.

Para ello, se avanzará en los modelos de gestión y organización de los centros, hacia un modelo de gestión avanzado que sitúe en el centro a las personas. Para lo cual será importante compartir la estrategia con la comunidad, situar al alumnado en el centro de la tarea educativa, salpicar el centro de innovaciones, y analizar los resultados y proponer constantes mejoras.

Digitalización del sistema educativo

La educación, en la medida en que se trata de una herramienta para educar a la ciudadanía, es un pilar fundamental de la transformación digital. Así las cosas, es indispensable definir de un modo consciente, crítico y responsable las bases de la digitalización del sistema educativo.

Las herramientas y plataformas de las empresas tecnológicas gigantes extranjeras están cada vez más insertas en la vida diaria de la ciudadanía, y también en el sistema educativo de la CAE, en el que las instituciones son las responsables de la correcta gestión de los datos de los niños y niñas. Actualmente, nuestro sistema presenta la siguiente composición: 46 % Chromebook, 41 % Windows, 4 % iPad, 8 % otros.

La tecnología no es neutral, las instituciones públicas tienen la responsabilidad de apostar en favor de la soberanía tecnológica, al objeto de que la digitalización del sistema educativo vasco sea democrática, ética, soberana, euskaldún, sostenible y colaborativa. Para poder garantizarlo, se apostará en favor del software y hardware libre, con las bases que se citan a continuación:

1. Se creará el plan estratégico de la digitalización del sistema educativo. Es básico e indispensable llevar a cabo una reflexión profunda y amplia sobre la verdadera necesidad de digitalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, a fin de que tal reflexión haga su camino acompañado por bases pedagógicas sólidas. Es decir, se debe definir tras una profunda reflexión en qué medida es necesaria la digitalización en cada etapa del sistema educativo, con qué objetivo, en qué momento del proceso de enseñanza y aprendizaje, con qué herramienta y utilizándola de qué manera.

2. Soberanía y privacidad de los datos: La digitalización del sistema educativo se llevará a cabo garantizando la soberanía y privacidad de los datos de toda la comunidad educativa. Para ello se utilizarán indefectiblemente herramientas digitales auditables y democráticas.
3. Debe garantizar el empoderamiento digital del alumnado y del profesorado, a fin de que las competencias digitales, más allá del mero perfil de usuario o usuaria, sean agentes activos de la digitalización. El alumnado se educará como ciudadano digital responsable y crítico. Se fomentará la formación digital continua del profesorado. Las familias también serán parte del proceso de empoderamiento digital.
4. Red de TICs responsables y “pedagogo-digitales”: Las TICs responsables tendrán perfil técnico y las “pedagogo digitales” serán las responsables de la digitalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cada centro de enseñanza contará con los dos perfiles y cada perfil dispondrá de su red.
5. Se utilizarán tecnologías en euskera y plurilingües. El software libre es el tipo de software que permite la localización al euskera y a otras lenguas. La opción de traducir al euskera el software libre garantiza la libertad necesaria para desarrollarse en el campo digital.
6. Se creará la Plataforma Educativa Digital Colaborativa, basada en el software libre y que dará respuesta digital a la digitalización de la educación, partiendo de herramientas que ya están desarrolladas (si se quiere), fomentando la colaboración, y compartiendo el saber y las herramientas creadas. Permitirá desarrollar el saber tecnológico local.
7. Se garantizarán las infraestructuras y los recursos. Se garantizarán las infraestructuras, los recursos técnicos y los servicios de mantenimiento que sean necesarios.
8. Se reforzará la economía tecnológica local, fomentando la digitalización KM0. Las infraestructuras, recursos y servicios de mantenimiento que hace necesarios la digitalización de la educación se ofrecerán implicando y fortaleciendo empresas tecnológicas, y creando aquellas que resulten necesarias. Permitirá desarrollar la economía tecnológica local.
9. Sostenibilidad: La digitalización de la educación recogerá la Agenda 2030 de la ONU (Organización de Naciones Unidas) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. La base será la digitalización verde, dejando a un lado el programa de obsolescencia, de manera que los equipos y las infraestructuras sean los más sostenibles posibles.
10. Inclusión. Superará todas las brechas digitales, la socioeconómica, la vinculada al género, la de la diversidad funcional, la geográfica, etc.

Facultades educativas

Es indispensable que la administración tenga acceso a la inteligencia para la renovación educativa. En ese sentido, hay que repensar la relación entre las diferentes facultades educativas y el Departamento de Educación. Las facultades educativas adaptarían sus programas con miras al desarrollo de Hezigune.

Las principales tareas de la universidad serían el análisis sistematizado del desarrollo de Hezigune, la prospección estratégica orientada a la renovación educativa, y la renovación de recursos para la formación del profesorado y de las personas educadoras, entre otros elementos, en ese nuevo modelo, siempre en colaboración con los Berritzegunes o con otras instituciones implicadas.

Instituto para la Adquisición del Euskera y la Transmisión de la Cultura Vasca (EJEKTI)

Proponemos la creación del Instituto para la Adquisición del Euskera y la Transmisión de la Cultura Vasca, como resultado de reorganizar y reforzar los que hasta ahora han sido los servicios de euskera. Recogiendo las enseñanzas de los proyectos y programas que se ha desarrollado hasta ahora (Irale, Nolega, internados de ambientación «girotze»), ofrecería los recursos necesarios para desarrollar los proyectos educativos de los centros de enseñanza, garantizando que al finalizar la escolarización obligatoria el alumnado ha adquirido la competencia lingüística mínima determinada por la ley.

A diferencia de cómo ha sido hasta ahora, más allá de la mera adquisición de la lengua, se le daría especial importancia a la comunicación simbólica, afectiva y cultural. Para ello, las y los profesores deberían ser agentes culturales, y deberían recibir la formación necesaria para ello.

Este instituto, además de ocuparse del periodo de escolarización obligatoria, deberá dar pasos en los demás periodos de escolarización para garantizar la adquisición del euskera, por ejemplo en la Formación Profesional o en la universidad.

Además de eso, es ahí donde se definiría el currículum que se debe determinar dentro de la competencia con la que cuenta la comunidad autónoma, en colaboración continua con los sectores implicados. Crearía contenidos propios y fomentaría una necesaria industria propia de producción de materiales.

Este instituto sería de ayuda, a su vez, para desarrollar currículums según la autonomía de los centros de enseñanza (10 %) como de escala local.

Resumiendo, los principales derechos y obligaciones de los centros de enseñanza que formarían parte de Hezigune red pública unificada serían los siguientes:

- » Normativa: Debería cumplir toda la reglamentación básica. Así, deberían dar respuesta a las evaluaciones generales, a los mínimos del currículum o a las condiciones de trabajo del personal trabajador.
- » Admisión del alumnado: Con los criterios generales determinados por el Departamento de Educación, corresponde a los órganos encargados de la planificación conjunta de la oferta educativa garantizar la transparencia y proponer los medios para superar los desequilibrios (si los hubiere).
- » Currículum y evaluación: Los determinaría la normativa general. Sabemos que hasta contar con competencias exclusivas se deberán desarrollar los mínimos dependientes de las leyes orgánicas del estado español y que la titulación la determinará el ministerio. Pero en lo que respecta a la comunidad autónoma, los centros de enseñanza de esta red tendrían autonomía tanto en la implementación local de currículum como en la evaluación. También deberían interiorizar currículums mínimos locales en los lugares que se determinen en los Consejos Educativos de las localidades. En las herramientas generales para evaluar el sistema, en cambio, todos los centros de enseñanza deberían tomar parte cuando sea preciso (en los diagnósticos de evaluación que realiza ISEI, por ejemplo).
- » Lengua: El nuevo modelo de aprendizaje basado en el modelo de inmersión y mantenimiento en euskera sería el único modelo en esta red. Para eso, y partiendo de la realidad que tenemos, sería precisa una planificación, al objeto de que todos los centros de enseñanza realicen la transición del modelo que tengan al modelo de enseñanza generalizado en euskera. En la situación de transición se priorizaría profundizar en la competencia que debe lograr el modelo D. Es decir, en línea con la propuesta Ikasle Euskaldun Eleaniztunak Sortzen (Creando Alumnado Euskaldún Plurilingüe) realizado por la entidad Euskalgintzaren Kontseilua, al término de la escolarización obligatoria (DBH4), logrando por lo menos el nivel B2 en el indicador de la Unión Europea tanto en euskera como en castellano, y el nivel B1 en lengua extranjera, como mínimo.

- » Laicidad: La laicidad es un principio en Hezigune. Por lo tanto, no hay espacio para ninguna doctrina religiosa. Así las cosas, en este tema, el máximo que se puede ofrecer en Hezigune será el mínimo dispuesto por la ley.
- » Autonomía: Respetando siempre los criterios para la planificación general local.
- » Gobernanza: En manos de la escuela, siempre que se garantice la participación de toda la comunidad de modo democrático.
- » Contratación: Cabría la posibilidad de adaptar la contratación del profesorado según el proyecto educativo de los centros de enseñanza, puesto que los centros educativos podrían determinar los criterios conforme a los perfiles que requiere su proyecto educativo. A fin de evitar el “gerentismo” o las contrataciones “a dedo”, la administración se aseguraría de que la contratación se realiza de manera transparente y respetando la igualdad de oportunidades.

Trasladamos nuestro reconocimiento a las mesas de diálogo social de cada sector, y reivindicamos también los convenios de trabajo resultantes de los acuerdos y acordados con los sindicatos.

- » Financiación: pública 100 %. Gratuidad.
- » Consejo educativo local: Deberán ser parte de ello.
- » Planificación de la oferta educativa: Tomarán parte en los órganos correspondientes para realizar una planificación conjunta de la oferta educativa local.
- » Titularidad: La titularidad, entendida en un sentido amplio, sería compartida, concretamente entre el Departamento de Educación y los centros de enseñanza. De hecho, la actividad educativa es una responsabilidad compartida entre la administración y los centros de enseñanza comunitarios en este modelo, puesto que tanto aquella como estos últimos asumen compromisos tasados en las áreas más fundamentales correspondientes a la titularidad. En condiciones concretas, cabría la posibilidad de que los ayuntamientos asumieran las competencias correspondientes a la titularidad.

Tal y como se ha señalado, que Hezigune fuera parte de la red pública conjunta sería compatible con que los centros de enseñanza contaran con diferentes modelos de organización, así como también diferentes modelos jurídicos. Los centros de enseñanza serían siempre iguales ante la administración y la sociedad, con los mismos derechos y obligaciones.

Se les dará esa posibilidad a los centros de enseñanza que cuentan con un modelo jurídico privado y que por diversos factores (centros de enseñanza con alta situación de complejidad, aquellos que están en situación vulnerable...) quieren pasar a manos de la administración. Así las cosas, se realizará el diagnóstico sobre cada situación concreta, teniendo en cuenta las razones del centro de enseñanza para ser de titularidad pública, la repercusión que puede tener en la planificación educativa del municipio y las modificaciones que le puede provocar al mapa escolar.

Esa modificación deberá tener como base el acuerdo entre todos los sectores del centro de enseñanza, las y los representantes de las personas trabajadoras y el Departamento de Educación, y contamos como modelo con el “decret llei 10/2019, de 28 de maig, del procediment d’integració de centres educatius a la xarxa de titularitat de la Generalitat” de Cataluña, de 2019.

Eso hará que las personas trabajadoras, el patrimonio, las infraestructuras y el suelo, entre otros elementos, queden bajo la Administración Educativa.

- » Patrimonio Más allá del uso particular de su patrimonio que hará cada centro de enseñanza miembro de la red Hezigune, se analizarán las necesidades de infraestructura existentes en el Consejo Educativo, y se podrán com-

partir las infraestructuras de los centros de enseñanza conforme a ello. Si algún centro de enseñanza de Hezigune, conforme a la planificación educativa, dejara de presentar su oferta educativa, el patrimonio quedaría en manos de la administración. Se elaborará una normativa propia para ello.

Y por lo tanto, resumiríamos como sigue a continuación las características principales de Hezigune Sistema Vasco Público Unificado.

1. Plantea la unificación de diversas redes actuales. Esa unificación se plasma en una nueva configuración del sistema, basada en la descentralización. Este sistema tiene la autogestión (autonomía) de los centros de enseñanza como punto de partida, tomando como base aquellos que denominamos centros de enseñanza comunitarios.
 - » Se unifican las principales áreas que tienen relación con la titularidad: planificación de la oferta escolar, financiación de los centros educativos y relaciones laborales. De ese modo, se construye una relación de responsabilidad compartida entre la administración educativa y los centros de enseñanza comunitarios.
 - » Esta configuración requiere un nuevo sistema de gobernanza, en el que los ayuntamientos desempeñan un papel fundamental en la composición de los denominados Ecosistemas Educativos Cooperativos Locales (EECL). En esta intervención que se incluiría en la escala local se distinguen dos niveles: el desarrollo de proyectos educativos comunitarios, y la planificación de la oferta escolar y la gestión de la aceptación del alumnado.
2. Revolución pedagógica: Para ello, pone el liderazgo pedagógico en manos de los centros de enseñanza y plantea reprogramar los recursos del sistema (Berritzegunes, inspección, evaluación, prospectiva) a fin de que los centros de enseñanza se habiliten y se empoderen para dar el salto en la vía de la innovación lingüística.
3. Salto en la reuskadunización: Apostamos por el modelo de enseñanza en euskera generalizado que resulta el modelo más eficaz para crear hablantes vascos plurilingües, y proponemos la reorganización de los recursos del sistema para llenar de ese modelo de los necesarios contenidos y recursos, con la creación del Instituto para la Adquisición del Euskera y la Transmisión de la Cultura Vasca (EJEKTI).
4. Apuesta por la inversión pública necesaria para garantizar la calidad lingüística, que se tipifica en el 6 % del PIB.

1.1 Anexo: modelo de enseñanza lingüística general

Preámbulo

“Se hace saber a todos los ciudadanos y ciudadanas de Euskadi que el Parlamento Vasco ha aprobado la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera. Por consiguiente, ordeno a todos los ciudadanos y ciudadanas de Euskadi, particulares y autoridades, que la guarden y hagan guardarla”.

Así decía la declaración publicada en Gasteiz el 24 de noviembre de 1982 por el entonces Lehendakari de la Comunidad Autónoma del País Vasco, Carlos Garaikoetxea Urriza.¹

La Ley 10/1982, de 24 de noviembre, básica de normalización del uso del euskera, cumple este año 40 años. Una ley de la que derivan los modelos lingüísticos A, B y D que hemos conocido en las décadas posteriores.

No en vano han transcurrido... ¡nada menos que cuatro décadas! Como no podía ser de otra manera, durante estos 40 años la sociedad ha cambiado, todos y todas hemos cambiado. Han cambiado las necesidades y las visiones de la sociedad; nuestros conocimientos en Lingüística, Sociolingüística, Glotodidáctica, Pedagogía, Didáctica, Metodología y otras muchas disciplinas; se han llevado a cabo numerosas investigaciones y experimentaciones y sus resultados han trastocado las hipótesis, teorías y tesis vigentes en cada momento; se han diluido las fronteras entre los países de la Unión Europea –así como las fronteras de todo el mundo, al menos las del denominado primer mundo–; los hábitos lingüísticos están cambiando rápidamente; se ha extendido el concepto de multilingüismo; el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas² entró en vigor en 2001; el Gobierno Vasco puso en marcha en 2005 el Marco de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas; Euskalgintzaren Kontseilua dio a conocer en 2008 su propuesta *Ikasle Euskaldun Eleanitzak Sortzen*; el modelo lingüístico afecta directamente a la cohesión social e igualdad de oportunidades de las nuevas generaciones, primero en la escuela y después en la sociedad, fomentando la exclusión; la pandemia ha hecho tambalear los cimientos de la sociedad y, cómo no, los de la educación y el aprendizaje del euskera, hasta el punto de transformar nuestras relaciones y nuestras comunicaciones; han cambiado los hábitos de vida y los valores; estamos adaptándonos al proceso de digitalización de nuestro modo de trabajo, comunicación y relaciones. En definitiva, está surgiendo una nueva forma de entender el mundo y a la ciudadanía vasca nos corresponde ocupar nuestro lugar en esa sociedad plural y compleja, y, como poseedores de una lengua y cultura propias, contribuir como pueblo e individualmente a la construcción y enriquecimiento de esa nueva realidad.

1. 30 años de la Ley del Euskera, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Gasteiz, 2012, pág. 9. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

2. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, HABE, Organismo Autónomo del Gobierno Vasco y Departamento de Educación, Universidades e Investigación, para la edición en euskera, 2005. Marco de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Los y las euskaldunes del futuro (¡cuánto ha cambiado también este concepto!) sin duda serán euskaldunes plurilingües. La CAV cuenta con dos lenguas oficiales³, aunque una de ellas, el euskera, sigue siendo una lengua minorizada. No es un reto menor el que tenemos delante. En un contexto como el actual, es verdaderamente complejo educar y formar a los niños/as y jóvenes vascos para que sean capaces de desenvolverse en una sociedad que evoluciona rápidamente.

Como ya hemos señalado, han transcurrido 40 años y debemos aprovechar la experiencia adquirida y las lecciones aprendidas para garantizar a los jóvenes de este pueblo, que sigue sin ser reconocido en el contexto internacional, lo que por ley les corresponde: adquirir al final de la etapa escolar un nivel mínimo de competencia lingüística B2 en las dos lenguas oficiales (euskera y castellano) y B1 en lengua extranjera. Es hora de adoptar medidas para responder de la forma más eficaz posible a este desafío y alertar a la sociedad vasca sobre la trascendencia del momento que vivimos.

Afortunadamente, también ha cambiado la forma de responder a los retos. Las nuevas herramientas y conocimientos del siglo XXI deben permitirnos dar nuevos pasos en el camino que llevamos recorrido durante largos años de esfuerzos y avanzar hacia el Acuerdo por la Educación en Araba, Bizkaia y Gipuzkoa, entendido éste como un paso hacia la construcción de un Sistema Educativo Nacional Vasco que, partiendo de la actual CAV, englobe en el futuro a todos los territorios de Euskal Herria, manteniendo las especificidades de cada uno de ellos.

Contexto

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, afirmó en el acto de apertura del curso 2021-2022 que uno de los objetivos de este curso debe ser alcanzar el Acuerdo Educativo.⁴

En este contexto y teniendo en cuenta la realidad educativa actual, EH BILDU considera que el Acuerdo Educativo debe afrontar, entre otros, dos cuestiones principales (la segregación escolar y el euskera), por lo que su propuesta HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO SOBERANO ha querido profundizar en estos dos aspectos y poner el foco tanto en la segregación como en el proceso de enseñanza-aprendizaje del euskera.

Por tanto, se han añadido dos anexos al informe Propuesta Educativa de EH BILDU, denominados respectivamente Segregación y Modelo de Enseñanza Lingüística General, dos cuestiones con fundamento propio, aunque estrechamente ligadas y consideradas transversales.

Como ya hemos señalado, la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, conocida como Ley del Euskera, cumple este año 40 años. Bajo su amparo se dictó el Decreto 138/1983, de 11 de julio, *por el que se regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria del País Vasco*⁵.

Durante estos años se han realizado numerosos análisis y evaluaciones de los distintos modelos lingüísticos, resultados obtenidos, etc. Por tanto, no nos alargaremos en esta cuestión.⁶

3. La Constitución y el Estatuto de Autonomía confían a los poderes públicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco la adopción de las medidas encaminadas a asegurar el desarrollo y la normalización del uso del euskera considerando su doble dimensión de parte fundamental del Patrimonio Cultural del Pueblo Vasco y, junto con el castellano, idioma de uso oficial en el Territorio de la Comunidad Autónoma. Por tanto, se reconoce al euskera como el signo más visible y objetivo de identidad de nuestra Comunidad y un instrumento de integración plena del individuo en ella, a través de su conocimiento y uso. 30 años de la Ley del Euskera, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Gasteiz, 2012, pág. 9. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

4. Discurso de apertura del curso 2021-2022 del Consejero de Educación Jokin Bildarratz: <https://www.irekia.euskadi.eus/eu/news/71433-jokin-bildarratz-sailburuak-hasiera-eman-dio-2021-2022-ikasturteari>

5. Decreto 138/1983, de 11 de julio: <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/1983/07/11/138/dof/eus/html/webleg00-contfich/eu/>

6. Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco, ISEI-IVEI, 2021. <https://isei-ivei.hezkuntza.net/eu/hezkuntza-sistemaren-diagnostikoa>

Es sabido desde hace tiempo que los actuales modelos lingüísticos no sirven para alcanzar el objetivo establecido en el artículo 17 de la Ley 10/1982, del Euskera: *“El Gobierno adoptará aquellas medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar los estudios de enseñanza obligatoria y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos”*.⁷

Así las cosas, dos son los aspectos a destacar: por un lado, que la ley no se está cumpliendo; por otro, que la propia ley reconoce al euskera como lengua oficial en la CAV.

¿Y qué significa que el euskera sea oficial? Entre otras cosas, que toda la ciudadanía tiene unos DERECHOS y unas OBLIGACIONES respecto a esa lengua, al igual que con el castellano. Y como señalan diversos estudios e investigaciones, el actual sistema de modelos lingüísticos no garantiza los derechos lingüísticos del alumnado y vulnera la ley, ya que los alumnos/as que finalizan el periodo de escolaridad obligatoria no alcanzan un nivel de competencia suficiente en euskera. Y ahí, toda la sociedad, tanto ciudadanía como administración, tiene un problema que no puede obviar.

Hace años que desde distintas organizaciones que trabajan por la normalización del euskera -primero- y desde otros agentes -después- se está advirtiendo de la vulneración sistemática de dicha ley.

Es de reconocer que, como muchas veces han señalado distintos agentes, la redacción de la ley también plantea una serie de lagunas. Sea como fuere, el Departamento de Educación lleva desde 2005 intentando encontrar una salida al problema, y para ello en su día diseñó la propuesta MARCO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA CAV.⁸

Esa propuesta deriva del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que define y gradúa los niveles de competencia en las distintas dimensiones del lenguaje. En ese contexto, en 2008 Euskalgintzaren Kontseilua llevó a cabo su propuesta *Ikasle Euskaldun Eleanitzak Sortzen*⁹, propuesta que, partiendo del Marco Común Europeo de Referencia, determinó cuál debería ser el nivel de competencia lingüística que los alumnos/as deben adquirir al finalizar el periodo de escolarización obligatoria y permita garantizar el dominio real de ambas lenguas oficiales: nivel mínimo B2 en euskera y castellano, y B1 en lengua extranjera.

En virtud de dicha solicitud, el 29 de abril de 2021 se aprobó una enmienda relativa a la defensa de la libertad de elección del modelo lingüístico en Educación, con los votos de EAJ-PNV, EH BILDU, EP-IU, ES-SV, para que el Parlamento Vasco solicitara al Departamento de Educación, entre otros, *“Avanzar hacia un Sistema Educativo Multilingüe, centrado en el euskera, introduciendo mejoras y avances significativos en la formación en lengua extranjera en Educación Primaria, y potenciando las actividades de mejora del conocimiento del alumnado, con los siguientes niveles de competencia MÍNIMOS: B1 en las dos lenguas oficiales al finalizar la FP y B2 al finalizar la ESO, dentro del Marco Común Europeo de Referencia, como es habitual en los países europeos; y A2 y B1 en Lengua Extranjera, respectivamente”*.¹⁰

Por tanto, ya se ha dado el primer paso para enmendar la vulneración de la ley en que incurría la Administración, precisándose el nivel de competencia que deben adquirir los alumnos/as al finalizar la etapa de escolarización obligatoria.

7. Título Segundo de la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Artículo 17 del Capítulo Segundo. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

8. Marco de aprendizaje y enseñanza de lenguas en la CAE: Marco de aprendizaje y enseñanza de lenguas

9. *Ikasle Euskaldun Eleanitzak Sortzen*, propuesta de Euskalgintzaren Kontseilua

10. Solicitar a Ikoitz lo del Parlamento.

Demos un paso adelante. ¿Son útiles los modelos A, B y D para adquirir las competencias lingüísticas definidas como objetivo por la ley? En base a lo señalado por distintos estudios y personas expertas en el tema, EH BILDU considera que los actuales modelos lingüísticos están agotados y que hay que diseñar nuevas estrategias para transitar hacia un Modelo de Enseñanza Lingüística General.

Los estudios realizados han demostrado que los modelos aplicados durante décadas en la enseñanza obligatoria han tenido resultados distintos en la euskaldunización del alumnado. Los alumnos/as con más horas de clase en euskera son los que mayores niveles de euskaldunización alcanzan, mientras que los alumnos/as con menor número de horas en euskera alcanzan niveles de euskaldunización más bajos o no se euskaldunizan. Sin embargo, tanto unos como otros adquieren un nivel de castellano correcto.

Por tanto, el actual sistema de modelos lingüísticos, incluido el modelo D, está agotado, no garantiza el conocimiento universal del euskera y no sirve para responder a los retos que se nos plantean de cara al futuro.

Asimismo, es evidente que se está impulsando una doble realidad en el ámbito del euskera: por un lado, las personas que conocen la lengua; por otro, las personas que la desconocen. El Sistema Educativo debe garantizar el dominio de ambas lenguas oficiales al finalizar la etapa de escolarización obligatoria y evitar de ese modo la discriminación entre el alumnado (ver el informe sobre la segregación). La solución no es, al hilo de lo señalado por Kontseilua en su informe, ofrecer menos euskera al que menos euskera o nada de euskera tiene. No podemos permitir que eso ocurra. La Ley del Euskera habla muy claro al respecto.¹¹ Nos gustaría resaltar una idea que consideramos uno de los ejes del informe: debemos ofrecer **MÁS EUSKERA AL QUE MENOS EUSKERA TIENE**, por lo que creemos imprescindible establecer un modelo general que garantice la competencia lingüística de todo el alumnado.

En ese sentido, dentro de la dinámica BATUZ ALDATU de Euskalgintzaren Kontseilua, los principales agentes del ámbito educativo se han sumado a la demanda incluida en el manifiesto EUSKARAZ HEZI, BERDINTASUNEAN HAZI: *“Que en el acuerdo educativo que solicitamos los agentes aquí reunidos se recoja expresamente que la futura ley deberá superar el actual sistema de modelos lingüísticos excluyente y establecer un modelo generalizado que garantice a todo el alumnado una adecuada competencia en euskera”*.¹²

El planteamiento de modelos lingüísticos desarrollado hasta ahora ha dado todo lo que podía dar de sí, y si seguimos haciendo lo que hemos hecho hasta ahora el resultado siempre será el mismo. Por tanto, si queremos cumplir el objetivo establecido por la ley y obtener unos resultados distintos a los de ahora, debemos hacer las cosas de otra manera.

Por ello, debemos dar prioridad al euskera en las escuelas. Por supuesto, tan importante es el número de horas dedicadas al euskera como la calidad de las mismas, y por ello apostamos por un nuevo modelo generalizado centrado en el euskera y basado en los sistemas de inmersión y mantenimiento.

11. Según se señala en la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, “A partir de los principios generales que informan la Ley, el Título preliminar reconoce el euskera como lengua propia de la Comunidad Autónoma del País Vasco y el euskera y el castellano como lenguas oficiales en su ámbito territorial. En el mismo Título se proscriben la discriminación por razón de la lengua. 30 años de la Ley del Euskera, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Gasteiz, 2012, pág. 10. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

12. Dinámica BATUZ ALDATU: manifiesto EUSKARAZ HEZI, BERDINTASUNEAN HAZI. Propuesta de Kontseilua

Oportunidades y fortalezas

- » Oficialidad del euskera: derechos y deberes inherentes a la oficialidad.
- » El Parlamento Vasco solicitó al Departamento de Educación que concretara los niveles de competencia lingüística que deben alcanzar los alumnos/as al finalizar la etapa académica y de escolaridad obligatoria.¹³
- » Tenemos años de experiencia en sistemas de Inmersión y Mantenimiento, sistemas que han sido aplicados durante largo tiempo en varios centros escolares de diferentes redes, alcanzándose los objetivos de competencia lingüística establecidos. Muestra de ello son las distintas promociones de alumnos/as de esos centros. Por tanto, no se trata de empezar de cero. Aunque existen numerosos aspectos a mejorar, la Inmersión y el Mantenimiento no son sistemas ajenos a nuestro sistema educativo.¹⁴
- » El modelo educativo único basado en los sistemas de Inmersión y Mantenimiento tiene la garantía de distintas experiencias desarrolladas en otros países.
- » El modelo de inmersión ha obtenido muy buenos resultados, pero cada vez tiene más dificultades para euskaldunizar al alumnado y alcanzar los objetivos de competencia lingüística.¹⁵
- » Existen condiciones sociales favorables a un modelo único de enseñanza de la lengua que permita el aprendizaje efectivo del euskera, y así lo han acreditado distintos estudios llevados a cabo por el Gobierno Vasco y otras instituciones. Estudios que fueron presentados por Aztiker en una comparecencia llevada a cabo en el Parlamento Vasco. Condiciones sociales a favor de la cada vez más mencionada “Paz lingüística”.¹⁶
- » En el sistema de modelos lingüísticos vigente en la actualidad, las familias optan por los modelos con mayor presencia del euskera.¹⁷
- » Los principales agentes educativos han manifestado públicamente que “ha llegado la hora de dar un salto desde el sistema de modelos segregador a un modelo generalizado inclusivo”.¹⁸
- » Existe un número suficiente de profesores/as favorable al modelo educativo generalizado. Durante los últimos 40 años ha crecido exponencialmente el número de profesores/as con capacidad docente en euskera: hace 40 años eran el 8%; en la actualidad son el 93%.¹⁹
- » Existe un buen material docente.²⁰

13. Ley 10/1982, de 24 de noviembre. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

14. Acuerdo por la Educación: Lenguas. Comparecencia en el Parlamento. Miren Dobaran, Viceconsejera de Política Lingüística.

15. Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa. ISEI-IVEI. 2021 I Euskal https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c-9b5827f13 Diagnóstico del Sistema Educativo. <https://isei-ivei.hezkuntza.net/eu/hezkuntza-sistemaren-diagnostikoa>; Eusko Jaurjaritza. Departamento de Educación. ARRUE IKERKETA, 2011-2017. <https://www.euskadi.eus/euskara-beste-proiektu-batzuk/web01-a2heusk/eu/>

16. Comparecencia de AZTIKER en el Parlamento: https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

17. “En la CAPV, datos del curso 2016-17 en Educación Infantil y Obligatoria: casi el 95% del alumnado en los modelos D y B”. Miren Dobaran, Viceconsejera de Política Lingüística, comparecencia en el Parlamento. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

18. Manifiesto EUSKARAZ HEZI, BERDINTASUNEAN HAZI incluida en la dinámica BATUZ ALDATU de Euskalgintzaren Kontseilua, impulsada por los principales agentes educativos: EHIGE, Ikastolen Elkatea, Kristau Eskola, Hik Hasi, ELA, LAB, STEE. AGREGAR PDF

19. Miren Dobaran, Viceconsejera de Política Lingüística, comparecencia en el Parlamento. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

20. Paul Bilbao, Secretario General de Euskalgintzaren Kontseilua, comparecencia en el Parlamento. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/701d6b38-dfe1-4eeb-91cd-d08893b0a5a

- » Puede ser una de las claves para superar la segregación que está generando una brecha cada vez mayor en la comunidad educativa y en la sociedad. “Un modelo generalizado que fomente la competencia en euskera puede contribuir a superar las diferencias socioculturales entre el alumnado y a la integración social de las personas migrantes”²¹; “Si los objetivos principales de la educación son la equidad, la igualdad, la inclusión, la cohesión, la excelencia... se entiende que sin un bilingüismo real no es posible la convivencia lingüística y, en consecuencia, esos objetivos son inalcanzables”.²². Por otro lado, el anexo Segregación del informe desarrolla ampliamente los beneficios que tendría una adecuada competencia en euskera en la cuestión de la segregación. Ahora bien, no debemos olvidar que nuestra lengua y cultura siguen subordinadas; por tanto, si queremos **construir un país plural, debemos servirnos de ellas como herramientas básicas para la inclusión.**²³

Obstáculos y dificultades

Sin duda, el Acuerdo Educativo que durante tantos años ha ido gestándose en la comunidad educativa y en la sociedad vasca cuenta con un amplio respaldo social. Asimismo, las innumerables iniciativas desarrolladas en el ámbito del euskera han servido para atraer a mucha gente a la realidad de nuestra lengua. Sin embargo, no debemos olvidar que existen sectores en la sociedad que siguen percibiendo el euskera como un peligro y una amenaza, y que partiendo de esa posición plantean una serie de obstáculos al modelo lingüístico generalizado, focalizado en el euskera, al sistema de inmersión y mantenimiento, etc. Asimismo, los argumentos esgrimidos por esos sectores tienen un eco innegable en la sociedad, aunque la mayoría estén basados en creencias infundadas. Frente a los miedos y reticencias de esas personas ante la expansión de la lengua y cultura vascas, deberíamos responder con argumentos de base científica y pedagógica. En ese sentido, uno de los elementos a tener en cuenta en el planteamiento del modelo lingüístico generalizado es la necesidad de un Discurso. A continuación, citaremos los principales argumentos esgrimidos por dichos sectores.

- » El euskera carece de valor en la enseñanza, la investigación, el mundo académico y el ámbito laboral. Es más, el euskera -o su conocimiento insuficiente- puede dificultar el éxito académico de un alumno/a. Esta idea está relacionada con una pregunta que escuchamos a menudo: ¿Qué queremos, buenos médicos/as o médicos/as que hablen euskera? Como si ser competente en una disciplina estuviera reñido con el conocimiento del euskera. En definitiva, es una cuestión relacionada con el prestigio de la lengua (en este caso, del euskera), y un aspecto muy a tener en cuenta en el discurso que contextualice el nuevo modelo lingüístico general basado en los sistemas de inmersión y mantenimiento.
- » Dificultades y obstáculos que encuentran las personas que no hablan euskera a la hora de ayudar a sus hijos/as en su itinerario escolar. Esto está relacionado, además de con el euskera, con los distintos Modelos Educativos, con los Proyectos Educativos y Marcos Pedagógicos desarrollados en los centros escolares y con los planteamientos metodológicos. Es un temor que se plantea muy a menudo, por lo que habría que tenerlo muy en cuenta en la propuesta y plantear medidas compensadoras para las familias en una situación de mayor desventaja respecto al euskera. Existen experiencias de este tipo en distintos municipios. Y en este tema también, además de lo que pueda hacer la escuela, deberíamos tener muy en cuenta las iniciativas desarrolladas a nivel municipal. Todo ello tiene que ver también con los recursos, por lo que serán más necesarios en aquellos lugares donde exista una mayor necesidad.

21. Paul Bilbao, Secretario General de Euskalgintzaren Kontseilua, comparecencia en el Parlamento Vasco. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/701d6b38-dfe1-4eeb-91cd-d08893b0a5a

22. Comparecencia de AZTIKER en el Parlamento Vasco. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

23. Ver anexo Segregación del informe HACIA UN SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO SOBERANO de EH BILDU.

- » La opción ofrecida a las familias para elegir el modelo lingüístico de sus hijos/as, reconocida por la Ley 10/1982²⁴. Siendo eso así y teniendo en cuenta que la misma ley establece el nivel de competencia lingüística en ambas lenguas oficiales que deben adquirir los alumnos/as al finalizar la escolarización obligatoria, el discurso que hemos mencionado deberá desarrollar un argumentario que responda a esta cuestión. Debemos ser sinceros y decir a la sociedad y a la comunidad educativa qué modelo contribuye y cuáles no al objetivo definido por la ley. Es cierto que este ámbito de los derechos tiene un componente político, pero dentro de ese componente político también tenemos que empezar a propagar la idea de la obligación ligada a este derecho: es decir, la necesidad de alcanzar un nivel mínimo B2 en euskera y castellano y B1 en lengua extranjera al finalizar la etapa de escolarización obligatoria. Esta cuestión también tiene otras variables pedagógicas, sociolingüísticas, de glotopolítica, etc. Se han llevado a cabo numerosos estudios en estas áreas y los resultados se repiten, por lo que podemos extraer de ellos diversas enseñanzas y conclusiones. Debemos hacer un esfuerzo especial en su difusión.
- » También está bastante extendida la idea de que en los entornos en los que la presencia del euskera es más débil o menor los objetivos de competencia del euskera deberían reducirse; sobre todo, en contextos en los que la presencia del euskera es menor o existen actitudes contrarias al euskera. En consecuencia, a veces se puede dar la tentación de reducir la oferta y la exigencia de euskera al alumnado, llegando en ocasiones a su exención. No podemos consentir algo así. En esas situaciones somos nosotros mismos quienes estamos negando el euskera al alumnado, e impulsando, por lo tanto, la exclusión. Dejamos el problema de hoy para mañana, haciendo que crezca de manera exponencial. Hemos de asumir la diversidad del euskera en Euskal Herria y tener en cuenta los múltiples contextos sociolingüísticos del alumnado —no sólo por territorios, comarcas o zonas, sino también por centros escolares e incluso por grupos de enseñanza dentro del mismo centro—. En la CAV, todo los alumnos/as tienen las mismas obligaciones ante la ley, y el Departamento de Educación debe cumplir con su cometido de asegurar el éxito de todos y todas. Por eso, no nos cansaremos de decir que hay que ofrecer MÁS euskera A QUIEN MENOS TIENE. Esta idea debería ser el fundamento y el punto de partida del contenido de cualquier PROPUESTA DE ACUERDO EDUCATIVO que podamos realizar.

Esa idea también está ligada al PROYECTO LINGÜÍSTICO DEL CENTRO. De hecho, ese es el marco en el que se debe recoger la situación sociolingüística de cada centro y en él se incluirán las medidas e iniciativas que el centro debe diseñar, acordar, planificar, realizar seguimiento y evaluar para abordar dicha situación.

Esa idea está relacionada también con otra idea extendida últimamente según la cual la ESCUELA SOLA NO PUEDE. Eso es un hecho, la escuela sola no puede, pero tiene la obligación de hacer todo lo que esté en su mano. Deberíamos tener muy presente la idea de los Pueblos Educadores, por el potencial que tiene para proporcionar colaboración y alianzas a la escuela en su cometido y por la aportación que puede hacer a la educación reglada. Partiendo de esa necesidad de la escuela, se puede establecer una vía interesante para reflexionar, por un lado, sobre lo que es la Educación, y, por otro, sobre la posible contribución de colaboración entre la educación formal, la educación informal y los pueblos al Sistema Educativo Vasco que deseamos construir conjuntamente y que hablará en euskera, tomando como punto de partida el concepto de educación integral.

24. 30 años de la Ley del Euskera, Capítulo 2, Artículo 16 1, pág. 18. 1. En las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios, será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas. 16 2. 2. No obstante, el Gobierno regulará los modelos lingüísticos a impartir en cada centro teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona. 3. Los centros privados subvencionados con fondos públicos que impartan enseñanzas regladas tomando como base una lengua no oficial en la Comunidad, impartirán como asignaturas obligatorias el euskera y el castellano. https://www.euskara.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/eu_6092/adjuntos/EUSKARARENLEGEA_WEB.pdf

Por último, esa idea está también relacionada con el punto que hemos mencionado anteriormente, en relación a las consecuencias que puede acarrear en el éxito académico y personal el hecho de no dominar el euskera. Lo repetimos una vez más, el euskera y la excelencia no están contrapuestos; analicemos nuestros sistemas, nuestras planificaciones y organizaciones, nuestra formación sociolingüística, nuestro planteamiento escolar, nuestros proyectos lingüísticos de centro, marcos pedagógicos... ¡Hay bastante que analizar!

No seríamos honestos si no admitiéramos que todo lo que hemos mencionado hasta ahora deberemos tenerlo en cuenta a la hora de proponer un modelo de enseñanza lingüística general. Percibimos ese modelo de enseñanza como un proceso dinámico con dos características principales: la diversidad sociolingüística y la condición de lengua minoritaria del euskera entre las dos lenguas oficiales. Por lo tanto, deberíamos proponer un modelo de enseñanza lingüística general basado en un sistema de inmersión y mantenimiento. Deberá someterse a un estrecho seguimiento y a evaluaciones regulares, para poder adaptarse y dar respuesta a la realidad del momento. Así, en un futuro no muy lejano, podremos disponer de un sistema de enseñanza general basado en sistemas de inmersión y mantenimiento.

- » El multilingüismo nos ofrecerá muchas oportunidades desde el punto de vista de los ecosistemas de las lenguas, además de un nuevo reto que debemos tener muy presente. Dentro de ese contexto multilingüe, los ciudadanos/as de hoy y mañana dominarán, al menos, 3 lenguas. Las personas que llamamos migrantes que tantos quebraderos de cabeza nos crean, hablarán también su propia lengua y puede que alguna más, además de las lenguas que el sistema educativo les exija. Por lo tanto, una persona que domine más de tres lenguas, entre ellas el euskera, deberá optar de manera consciente por el euskera. Esa situación puede servir para amparar el discurso de quienes tienen actitudes contra el euskera. “Para qué aprender euskera, no lo necesitamos para nada, si podemos manejarnos” no solo con el castellano sino con el inglés... nos encontramos ante un gran reto, el euskera debe ocupar su lugar en ese rico contexto multilingüe. Por ello, será muy importante remarcar que lo que queremos es un modelo lingüístico plurilingüe **euskaldún**; es decir, un modelo que genere alumnos y alumnas plurilingües euskaldunes.

Todo ello, además de estar relacionado con la definición de plurilingüismo, lo está también con el prestigio del euskera. Debemos proporcionar argumentos a la ciudadanía para que su opción sea el euskera; en un contexto multilingüe utilizar una u otra lengua es el resultado de una elección personal. En el discurso mencionado anteriormente deberemos ampliar nuestro argumentario para llevar el proceso de selección a un nivel consciente. Dicho de otra manera, el discurso debería servir para convertir el euskera en una herramienta eficaz: necesaria para los y las hablantes y atractiva para la gran mayoría²⁵.

25. Paul Bilbao, secretario general de Euskalgintzaren Kontseilua en su comparecencia parlamentaria: “Ikasle euskaldun eleanitzak sortzen proposamenetik.

Modelo de enseñanza lingüística general

El Parlamento Vasco está dando diferentes pasos de cara a establecer el ACUERDO EDUCATIVO que regirá y guiará los centros educativos de Álava, Bizkaia y Gipuzkoa. El último, las comparecencias parlamentarias de 100 agentes sociales y personas en el marco de la ponencia educativa.

En este contexto, y como aportación al acuerdo educativo que se quiere consensuar antes del convenio, EH Bildu ha elaborado su propuesta educativa. Esta propuesta se enmarca dentro de la propuesta de SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO SOBERANO que se está elaborando para el conjunto de Euskal Herria. Se trata de una propuesta de transición para la Comunidad Autónoma del País Vasco, impulsada y condicionada por la oportunidad generada en dicho territorio.

El presente anexo se enmarca en dicha propuesta, y surge con el objetivo de presentar con mayor detalle e integridad una de las cuestiones que la propia propuesta prevé complicadas para alcanzar el acuerdo: la enseñanza y aprendizaje del euskera.

Cualquier propuesta de acuerdo deberá tener por objetivo “avanzar en la convivencia, garantizar los derechos lingüísticos, equilibrar el notable desequilibrio entre las lenguas y cohesionar la sociedad vasca”²⁶.

Dicho esto, y para finalizar el anexo, presentamos una relación de las características que debería contener la propuesta del MODELO DE ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA GENERAL. En este listado se han tenido en cuenta tanto las intervenciones realizadas en las comparecencias parlamentarias, como las propuestas realizadas hasta la fecha en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del euskera.

Para llevar a cabo este apartado del Acuerdo deberíamos tener en cuenta las siguientes líneas:

1. Las relativas al personal, docente y no docente.
2. Las relativas al ámbito doméstico.
3. Las relativas al alumnado.
4. Las relativas a la evaluación.
5. Las relativas a los centros educativos.
6. Las relativas a la administración.

26. Propuesta de euskaldunización del alumnado, Euskalgintzaren Kontseilua. Paul Bilbao, comparecencia parlamentaria

Se deberá prestar especial atención a los siguientes ámbitos²⁷:

1. El reparto de tiempo entre lenguas, en cada etapa y ciclo.
2. Las diversas actividades formativas que requieren todos los centros para enriquecer el proyecto lingüístico.
3. El diseño de herramientas para evaluar correctamente el objetivo B2.

Por tanto, el MODELO DE ENSEÑANZA LINGÜÍSTICO GENERAL deberá contener, al menos, las siguientes características.

1. Un modelo general centrado en el euskera y basado en sistemas de inmersión y mantenimiento.
2. Un sistema de enseñanza flexible: teniendo en cuenta la pluralidad existente en el territorio respecto al conocimiento y la situación del euskera y considerando la situación lingüística y las particularidades locales, el sistema de enseñanza basado en sistemas de inmersión y mantenimiento deberá ser flexible. Siendo el objetivo, en todo caso, aplicar el modelo de enseñanza general en todo el territorio. Para ello, se llevarán a cabo evaluaciones y se comenzarán a dar pasos en los centros, en la medida que la situación lo permita, para aplicar el modelo de enseñanza general; por tanto, se plantea como un proceso dinámico. El proceso, las planificaciones, las decisiones tomadas, las evaluaciones realizadas... se documentarán en el marco del proyecto lingüístico. Tanto los plazos para alcanzar el modelo de enseñanza general como la planificación y las iniciativas puestas en marcha se integrarán en el Plan Estratégico del Centro y en el Plan Anual.
3. Se prestará mucha atención y se implementarán medidas especiales en la etapa 0-6 de Educación Infantil, y sobre todo en el primer ciclo (0-3), en el que se aplicará el sistema de inmersión: según los estudios realizados sobre las características psicológicas de los niños y niñas de esa edad, las lenguas se interiorizan más por adquisición que por aprendizaje. En consecuencia, el niño/a llegará a interiorizar con mayor facilidad el euskera, incluso en los casos en los que no sea su lengua doméstica. Cuando más tarde empiecen a estudiar el euskera, más difícil les resultará aprenderlo. Eso es lo que se afirma en diferentes estudios llevados a cabo tanto aquí como en el exterior²⁸. Por otro lado, el niño/a de Educación Infantil a esa edad está construyendo su mundo simbólico, algo que facilitará su acercamiento afectivo al euskera. Esto puede suponer, sin lugar a dudas, un aumento de su apego hacia el euskera y un apoyo importante en su aprendizaje posterior. El primer ciclo de EI debe basarse en un sistema de inmersión y ser gratuito de manera que cualquier alumno/a pueda acceder a él.
4. Realizar la preevaluación glotodidáctica de las lenguas del alumnado al final de la Educación Infantil (EI5)²⁹.
5. Se debe hacer un hueco en la escuela a la lengua y a la cultura domésticas, para que el alumnado se sienta aceptado. Dicha aceptación, además, será decisiva en la actitud y la motivación del alumnado en relación al euskera.
6. En el proyecto educativo del centro se deberían recoger, desde un punto de vista integral, las lengua y culturas de las personas migrantes³⁰.
7. Se debería hacer un análisis exhaustivo de las metodologías —la interacción y el trabajo en equipo, entre otras— que se utilizan en el aula para la aplicación del currículo lingüístico.

27. Para obtener más información ver Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua.

28. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 21.

29. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 45.

30. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 22.

8. Sin duda, el ámbito en el que más puede incidir la escuela es el curricular. El profesorado de diferentes lenguas debería coordinarse, para acordar contenidos, metodologías y actividades lingüísticas. Según los estudios, las lenguas se desarrollan con mayor facilidad junto al conocimiento³¹.
9. En lo que respecta a la metodología, en el enfoque metodológico a promover, la comunicación oral debería constituir la estrategia principal de enseñanza y aprendizaje.³²
10. Cada centro escolar deberá contar con un Plan de Normalización Lingüística dentro de su proyecto lingüístico, al que asignará una persona responsable y sus correspondientes funciones. El alumnado debe vincular el euskera a cosas que sean de su agrado; se debe cuidar el paisaje lingüístico del centro; y, se deben concretar mecanismos para proporcionar orientaciones, establecer criterios lingüísticos escritos o de otro tipo, llevar a cabo contrataciones con proveedores y hacer un seguimiento de todo ello.³³
11. Los centros escolares deberían impulsar iniciativas para promocionar el uso y conocimiento del euskera en el ámbito familiar.³⁴
12. La evaluación, entendida como una herramienta educadora, es una indicadora imprescindible para confirmar que el modelo de enseñanza general está dando los resultados esperados, sobre todo cuando deba ser flexible. La evaluación tendrá un carácter formativo y descriptivo, y será continua.³⁵
13. Se deberían graduar correctamente las responsabilidades derivadas de los resultados de la evaluación. En algunas ocasiones la responsabilidad será individual, y en otras, colectiva. La Administración deberá analizar el Proyecto Lingüístico de dicho centro en el plazo más breve posible para clarificar el origen de los resultados obtenidos y poner en marcha las iniciativas correspondientes a cada caso³⁶.
14. Todo el personal del centro educativo debería ser euskaldún, y debería diseñarse su formación, sobre todo en el caso del personal docente³⁷. Esa formación deberá incluir también la materia de sociolingüística. Asimismo, “la formación del alumnado es imprescindible para profundizar en las nuevas prácticas del aprendizaje de lenguas”.³⁸
15. Se debe crear y difundir en la sociedad un discurso (argumentario) para informar sobre los beneficios que aporta el conocimiento del euskera, para activar la motivación y para centrar el planteamiento educativo en la multiculturalidad y el multilingüismo, y convertir así el euskera en una herramienta eficaz de comunicación³⁹. Es necesario explicar claramente a la sociedad dónde y por qué se han producido cambios en el modelo de enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

31. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 27.

32. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág.

33. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 45

34. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 28.

35. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 35.

36. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 35.

37. La viceconsejera de Política Lingüística Miren Dobarán, comparecencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13.

38. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 45.

39. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág. 45

16. La escuela debe establecer alianzas con el entorno para fortalecer su proyecto lingüístico: “en este sentido, como se ha dicho en muchas ocasiones, si la escuela (o la educación formal) no puede sola, necesitará del apoyo, la colaboración y la coordinación con otros agentes. Necesita beber de su entorno para reforzar su proyecto lingüístico. Al fin y al cabo, en el proyecto lingüístico se debe hacer una referencia explícita a su desarrollo junto a las AMPAS y a las asociaciones culturales y de ocio del entorno. Para ello, se crearán los marcos necesarios a nivel de barrio, municipio o ciudad, elaborando, en caso de ser necesario, planes lingüísticos municipales. Además, está comprobado que en las comunidades implicadas se consigue el éxito escolar”⁴⁰. Por lo tanto, “La responsabilidad compartida de la sociedad es la base para fortalecer un multilingüismo centrado en el euskera”⁴¹.
17. Es necesario hacer investigaciones que nos proporcionen un diagnóstico sobre la realidad de las lenguas: “son y serán necesarias investigaciones en profundidad que nos permitan hacer un diagnóstico de la realidad lingüística ahora y en el futuro (modelo D). Junto a ello, se deberán poner en marcha propuestas y experiencias piloto que nos permitan avanzar”⁴².
18. El curriculum vasco se debe constituir como la base y el marco del Sistema Educativo, y debe ser un referente para el modelo de enseñanza lingüístico general.
19. La presencia de la digitalización es cada vez mayor en nuestras vidas, y también en el ámbito educativo. “La escuela debe abrirse al mundo digital y convertirlo en una herramienta educativa, pero ¿cuál es la realidad lingüística en el ámbito digital? **¿Qué influencia ejerce en el proceso educativo? ¿Y en la adquisición de lenguas?**”⁴³

Aunque supere el ámbito escolar, las materias y las funciones de las escuelas de magisterio influyen directamente en la escuela. Las escuelas de magisterio deberían preparar solamente a candidatos/as a docentes euskaldunes⁴⁴. Además, esos candidatos/as deberían adquirir conocimientos de sociolingüística durante su formación. Asimismo, en la formación del profesorado —tanto en la inicial como en la continua— deberá adquirir mucha importancia la formación para la enseñanza del euskera y el castellano en contextos multilingües⁴⁵. De hecho, en su labor docente deberán gestionar, entre otros, aspectos relacionados con el conocimiento y los hábitos lingüísticos, y si se quiere cumplir con lo establecido en la ley y lograr que una vez finalizada la escolarización el alumnado adquiera como mínimo un nivel de euskera de B2, será necesario incidir más que ahora en el uso del euskera, la motivación, etc.

De cara al futuro, se pueden prever diferentes retos para la escuela. “Deberá atender a diversos perfiles de alumnos/as; deberá garantizar un nivel de competencia adecuado de euskera; deberá ayudar a convertir a los alumnos/as en hablantes activos de euskera; y, además del euskera, deberá facilitar el aprendizaje y uso de otras lenguas: el inglés, para la comunicación internacional. Por otro lado, deberá tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural existente en los centros escolares.”⁴⁶

40. Aztiker, comparencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

41. La viceconsejera de Política Lingüística Miren Dobaran, comparencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

42. Aztiker, comparencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

43. Aztiker, comparencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

44. Propuesta para la formación de alumnado plurilingüe, Euskalgintzaren Kontseilua, pág 45.

45. Ver anexo Segregación, Amelia Barquin.

46. La viceconsejera de Política Lingüística Miren Dobaran, comparencia parlamentaria. https://www.legebiltzarra.eus/ic2/restAPI/pvgune_descargar/default/c58acde7-14c4-448b-bc47-e3c9b5827f13

Y para todo ello se requerirá el amparo de una nueva política lingüística y una nueva ley: “Desde la administración local a la general, intersectorial e interdepartamental, con objetivos y plazos concretos, con los recursos necesarios, destinada a la euskaldunización de personas y espacios, que garantice los derechos lingüísticos, que sea aplicable en todo Euskal Herria, mediante la coordinación entre las instituciones y los agentes sociales (del ámbito del euskera sobre todo), y cuyo objetivo sea el uso social normalizado ⁴⁷.

47. Propuesta de euskaldunización del alumnado, Paul Bilbao secretario general de Euskalgintzaren Kontseilua.

1.2 Anexo: Segregación/ segregaciones en la educación

84 medidas para hacer frente a la segregación e impulsar el sistema educativo inclusivo

Introducción

Es innegable que la educación es un sistema segregador. Es innegable que a través de la educación se segrega, y es a su vez innegable que esa segregación tiene múltiples aristas. A lo largo de los últimos años, y especialmente a lo largo de los últimos meses, está siendo un tema candente y que se sitúa en el centro de todas las políticas educativas. Aunque parezca ser un tema sectorial, afecta directamente a la manera de contemplar la Euskal Herria plural, la cohesión social, la igualdad de oportunidades de la ciudadanía y el modelo educativo.

Esto ha propiciado, además, que se hayan generado conflictos en diversos centros de enseñanza, barrios y localidades. La segregación se ha convertido en uno de los problemas más graves que tiene el sistema educativo y corre el riesgo de convertirse en estructural si a partir de hoy mismo no ponemos en marcha los mecanismos adecuados para superarla.

Por ello, a fin de superar estas situaciones e impulsar el modelo educativo que queremos de cara al futuro, es preciso realizar una lectura adecuada en torno al tema y adoptar medidas específicas.

De la segregación a las segregaciones

En opinión de EH BILDU, y tal y como confirman personas expertas de carácter plural, el sistema educativo actual da pie a más de una única segregación. En la medida en que nuestro sistema no garantiza la igualdad de oportunidades, y, en consecuencia, se ha convertido en un obstáculo en la vía de la cohesión social, no podemos hablar de una única segregación. Por eso, podemos afirmar que el actual sistema educativo provoca diferentes tipos de segregación. Para identificarlos debemos responder a tres preguntas principales: ¿Tenemos un sistema educativo que sustenta la exclusión? ¿Tenemos un sistema educativo que niega los derechos básicos? ¿Tenemos un sistema educativo que no garantiza la igualdad de oportunidades y la inclusión?

Respondiendo a estas preguntas, cabe reseñar, entre otros factores, que cuando hablamos de segregación hablamos de lo siguiente: De segregación sexual; de segregación conforme a la condición económica; de segregación del alumnado con discapacidad; de segregación según el origen; de segregación religiosa; de segregación lingüística; de segregación respecto al alumnado LGBT+...

¿Qué es, por lo tanto, la segregación educativa? Sería un sistema/modelo educativo que sustenta cierta exclusión. Sería un sistema/modelo educativo que niega los derechos del alumnado, y un sistema/modelo educativo que no garantiza la igualdad de oportunidades y la inclusión.

Definimos la segregación escolar de la siguiente manera: concentración en unos centros de enseñanza en concreto de un determinado tipo de alumnado. La segregación escolar excesiva (o, dicho de otro modo, la escasa diversidad escolar) puede convertirse en problema para la igualdad de oportunidades y la efectividad del sistema educativo, generando un mayor fracaso y abandono escolar entre el alumnado y provocando mayores dificultades de gestión en centros de enseñanza de mayor complejidad, desperdiciando recursos y talento. (Gortazar y Ferrer 2021)

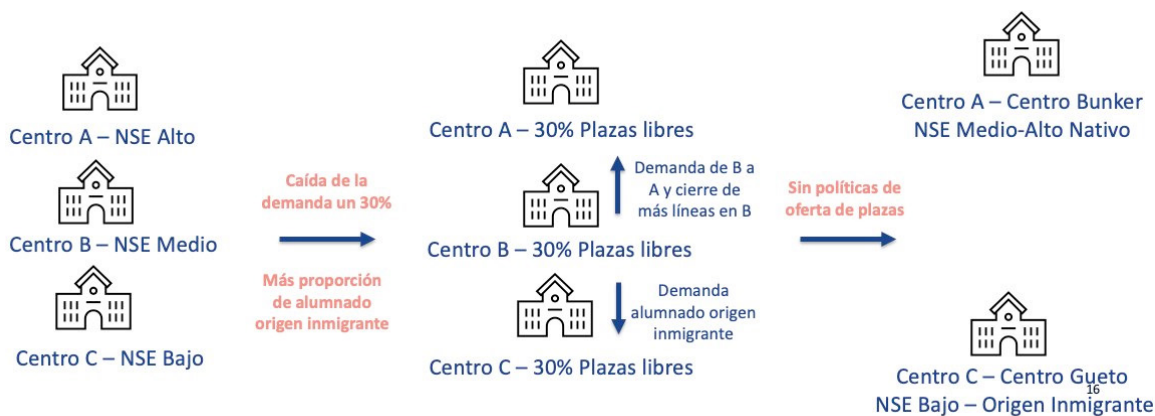
¿Cuál es entonces la conclusión de todo esto? El sistema educativo se está convirtiendo en (otra) zona de segregación. El alumnado se está educando en la segregación y en la falta de cohesión social. Además, se está enraizando un sistema educativo de dos velocidades (modelo de la LOMCE). En consecuencia, se está construyendo una sociedad no cohesionada y dividida, y por lo tanto, se está asimilando la lengua, la personalidad y la diversidad propia de Euskal Herria.

Dicho lo cual, no podemos eludir una realidad que estamos sufriendo en nuestro quehacer diario: **la segregación total que se está dando tanto con el alumnado que viene de fuera (que son de origen extranjero o que tienen familia de origen extranjero) como con el de bajo nivel socioeconómico.** Ambos factores están plenamente ligados a los valores clasistas y racistas del modelo social que nos rodea.

Por eso afirmamos que para EH BILDU la segregación escolar no es un mero problema ceñido al área educativa. Es un problema que nos atañe a toda la sociedad, dado que los centros de enseñanza no son más que un espejo de la misma.

Para EH BILDU la segregación escolar no es un mero problema que se ciña al área educativa, pero atañe también a la educación, ya que a menudo los centros de enseñanza se convierten en lugares de reproducción del sistema.

Si no tomamos medidas correctoras inmediatas, en los próximos años podríamos encontrarnos ante la siguiente situación (Gortazar, Ferrer, 2021):



Tal y como ocurre en otras áreas, la asimilación de nuestro sistema puede llevarnos a realizar lecturas inadecuadas; del mismo modo que el sistema educativo (al igual que la realidad sociopolítica) no es igual en Iruñea, Eibar, Madrid o París, las medidas para enfrentarnos a la segregación deberán ser diferentes, ya que vivimos en realidades diferentes. Con todo, el neoliberalismo emplea modos de actuación similares a lo largo y ancho de todo el mundo, favoreciendo la privatización de la educación y una desigualdad social cada vez mayor. Por eso, creemos fundamental realizar un diagnóstico adecuado de la realidad que estamos sufriendo desde la perspectiva de país al objeto de desarrollar medidas adecuadas y propias.

Queremos ser ‘país de acogida’ y para ello soñamos con una Euskal Herria plural. Con todo, no podemos olvidar que nuestro idioma y nuestra cultura continúan oprimidos, por lo que **para construir un país plural debemos hacer valer nuestro idioma y nuestra cultura como herramientas para la inclusión.**

Nos consta, como ya se ha señalado, que la segregación se está imponiendo entre el alumnado venido de fuera y el de bajo nivel socioeconómico. Por eso, resulta prioritario para EH BILDU poner en marcha cuanto antes las soluciones correspondientes a esos campos.

Tenemos que continuar dando los pasos que resultan totalmente necesarios en esa dirección, dando respuesta a la realidad que se nos presenta barrio a barrio y pueblo a pueblo, y para continuar construyendo una escuela pública vasca soberana, plural y participativa en la vía de los «pueblos educadores». Porque esa será la mayor aportación que hagamos desde el área educativa a la transformación social.

Nos consta, por contra, que no se trata de un problema que se pueda solucionar sólo desde el área educativa, ni de un problema que se pueda solucionar de un día para otro. Por eso, EH Bildu se compromete a trabajar en las dos direcciones: puesta en marcha de medidas correctoras inmediatas, por un lado, y, por otro, impulsar un Acuerdo de País Contra la Segregación.

Todo esto se les aplicaría a los centros de enseñanza del Sistema Educativo Público Unificado, dentro de los compromisos tasados y específicos que deberán tomar, y tanto la Administración Educativa como, integrada en ella, los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales s intervendrán directamente en su cumplimiento.

Origen, interculturalidad, desigualdad económica y euskera

(A. Barquín)

La inmigración de fuera del estado español es un fenómeno de este siglo, de gran importancia en la sociedad y, cómo no, en el sistema educativo. Durante estos 20 años el sistema educativo vasco ha dado respuesta al fenómeno (no en todos los centros de enseñanza ni del mismo modo); lo realizado merece un reconocimiento por parte de la sociedad, también de EH Bildu, al igual que lo merece el trabajo que se está realizando ahora y, sobre todo, el de los centros de enseñanza que se han comprometido en ese esfuerzo. De todos modos, tiene importantes retos, tanto en la actualidad como de cara al futuro. Las claves son la justicia social, la equidad y la cohesión social, sin ningún genero de dudas.

Educación intercultural

1. Ligada a la educación intercultural, la escuela trabaja en dos niveles:
 - A. Debe gestionar tanto la diversidad como la desigualdad dentro de la institución en nombre de la equidad, al objeto de ayudar a superar las situaciones desfavorables (que todo el alumnado no domine las lenguas de la escuela, matriculación fuera de plazo, práctica de una religión que no es hegemónica...).
 - B. Debe preparar al alumnado para la vida, a fin de que, entre otras cosas, actúen en el futuro en favor de la consecución de una sociedad más justa. De hecho, todo el alumnado deber desarrollar unas determinadas competencias para que se pueda convivir adecuadamente en una sociedad y en un mundo plural. Huelga señalar que la tarea se realiza más correctamente si la diversidad social está presente en el propio centro de enseñanza.

Las dos dimensiones están unidas entre sí, resulta evidente, pero cada una tiene su propia naturaleza. Por otra parte, es necesario pedir compromiso social a la escuela, aunque la escuela, tal y como se ha indicado en muchas ocasiones, no puede hacerlo todo ella sola y los demás agentes también deben colaborar en ese compromiso.

2. La educación intercultural será también una educación contra el racismo y la xenofobia. El alumnado desarrollará el pensamiento crítico y diversos instrumentos para enfrentarse a los estereotipos, prejuicios y rumores extendidos por la sociedad, y también para enfrentarse a la discriminación (contra una o uno mismo, contra las y los demás). Desarrollarán una actitud activa contra las injusticias. Las competencias para plasmarlo se deben trabajar explícitamente en el currículum escolar.
3. La convivencia en los centros de enseñanza será prioritaria: impulsar el respeto entre diferentes, la colaboración e incluso el compañerismo (en clase, en el patio, en la entrada y en la salida, en el comedor...), desarrollar la gestión de los conflictos...
4. La adecuada formación del profesorado es obligatoria en los dos citados aspectos: tanto en la gestión de la diversidad como en el proceso de ayuda al alumnado para que desarrollen competencias. Se debe garantizar que la formación inicial del profesorado será suficiente en ese aspecto (en el grado de profesorado). Y también que mediante la formación continua el profesorado actualiza sus competencias.
5. Para ello cada profesor o profesora deberá aprender a realizar su propio autoanálisis y lo practicará periódicamente: cada cual analizará sus prejuicios, preferencias, comportamientos, expectativas, estrategias... y, en caso de resultar necesario, los rediseñará al objeto de fomentar la equidad entre el alumnado y el éxito de todas y todos ellos. Entre otras cosas, al objeto de no fomentar recorridos de segundo nivel entre el alumnado en situación desfavorable, y a fin de no impulsar más repeticiones de curso, en comparación con otras y otros alumnos.
6. En la formación del profesorado –tanto en la inicial como en la continua– tendrá especial importancia formar profesores en los contextos plurilingües para la enseñanza del euskera y del castellano.
7. Todos los centros dispondrán de un protocolo de acogida, adaptado a su contexto, para que la acogida del alumnado y las familias sea adecuada, efectiva y agradable. La participación de las familias que están en la escuela se fomentará en la acogida. Ese documento no se referirá únicamente a las primeras semanas, será un protocolo a largo plazo. Se recogerán en él, dadas las distancias o diferentes maneras de hacer, los mecanismos y herramientas para el diálogo y diferentes foros al objeto de evitar conflictos derivados de prejuicios y estereotipos.
8. Asimismo, el protocolo de acogida no será únicamente para las personas adultas nuevas, estará también dirigido a los nuevos agentes: alumnado, asociaciones de padres y madres, familias, profesorado, personas educadoras del comedor, etc. El protocolo será dinámico, se evaluará su efectividad y se harán las adaptaciones necesarias.
9. Además de ser un protocolo de acogida, la educación intercultural se deberá trabajar en todos los documentos, explícitamente y transversalmente: en el proyecto educativo, en el proyecto lingüístico, así como en diferentes grupos o mesas de trabajo (en lo que a la coeducación respecta, por ejemplo).
10. Se prestará gran atención en el tratamiento de las familias y en el desarrollo de la comunicación efectiva, tanto en las reuniones, como en las comunicaciones, y como en otros ámbitos. Se tomarán medidas para superar las dificultades lingüísticas, tanto en la administración (personas traductoras) como en los centros de enseñanza (otros recursos). Asimismo, en los diferentes foros de participación existentes en el centro de enseñanza, la Asociación de Madres y Padres por ejemplo, se pondrán en marcha mecanismos para que participen diferentes familias del centro de enseñanza; comenzando primeramente por conocer los perfiles familiares de dichos centros. Además de la participación informal de las familias, se tomarán medidas para impulsar también su participación formal (en los órganos y comisiones de la escuela).

11. Se tomarán en cuenta aspectos culturales propios de las familias, sin caer en el etnocentrismo y en el relativismo.
12. No se obstaculizará la participación en el centro de enseñanza a consecuencia de la situación de las familias (en las asociaciones familiares, en las comisiones, en las acciones que se llevan adelante...). No se obstaculizará la participación de los niños y niñas en las actividades de ocio gestionadas por el centro de enseñanza. Se buscarán estrategias para evitar exclusiones económicas en todos los campos.
13. La gestión de los aspectos religiosos supone también a menudo un nudo para el sistema educativo: la asignatura de religión, el menú halal, el hijab de las chicas... El tema de la religión se tratará de una manera inclusiva. Ver las propuestas recogidas en este documento: Prácticas religiosas y educación. Escuela vasca e Islam)
14. La coeducación, la pedagogía feminista y la perspectiva LGBT+ serán unas de las prioridades. La igualdad, la diversidad y la libertad serán principios para todo el centro de enseñanza y se tratarán explícitamente en el currículum, sin desdeñar el tratamiento transversal.
15. Los ayuntamientos serán proactivos al objeto de evitar las exclusiones que se producen a consecuencia de las desigualdades económicas de los niños y niñas. Impulsarán propuestas de ocio inclusivas durante la semana y durante las vacaciones (y no sólo para los «pobres», en las que únicamente se reúnen ellos; impulsarán la heterogeneidad social). Esas actividades se fomentarán en colaboración con los centros de enseñanza, mediante los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales.
16. La gestión de la diversidad exige recursos. Los recursos –sobre todo los humanos– no pueden ser similares en un centro de enseñanza sin diversidad y en un centro de enseñanza de gran diversidad. Se tomarán medidas para que los claustros sean estables en los centros de enseñanza de gran complejidad, y para destinar a ellos a profesores y profesoras con alta formación e implicación.

Euskera, y enseñanza y aprendizaje de lenguas

La diversidad lingüística ha dejado de ser algo excepcional en la mayoría de las sociedades, también en la nuestra. En pocos años nuestra sociedad ha pasado de ser bilingüe a ser plurilingüe. En Hego Euskal Herria, en 2008, se empleaban más de 100 lenguas (Uranga 2008), pero algunas de ellas apenas tienen presencia, por lo que no se toman en consideración, entre otros casos, en el sistema educativo que tenemos implementado.

Hace ya años que contamos con niñas y niños de familias de inmigrantes de diferente origen en el sistema educativo vasco, pero aún son numerosos los retos que tenemos que afrontar. En la actualidad, muchas de las personas recién llegadas a nuestra tierra desconocen nuestra situación sociolingüística, desconocen que aprender euskera es francamente importante para su futuro y desconocen las consecuencias que puede tener que escolaricen a sus hijas e hijos en un modelo o en otro.

Pasa un largo tiempo hasta que interiorizan esa realidad, y cuando se dan cuenta de la necesidad de la enseñanza del euskera y del castellano, ven el aprendizaje de ambas lenguas como herramienta instrumental para la movilidad social de sus niñas y niños (les dará la posibilidad de encontrar mejores trabajos), y, especialmente, como vía para integrarse en la sociedad de acogida (Urizar, 2018).

A fin de hallar una solución a esas dificultades que se encuentran las familias recién llegadas, sería fundamental que los agentes de acogida facilitasen información del contexto sociolingüístico y del sistema educativo. Además, y una vez que sus niñas y niños han sido escolarizados, esas niñas y niños necesitarán un sistema de acogida, para que el alumnado

que desconoce la lengua de la escuela entre activamente en ella y domine la conversación inicial. La metodología que se utilizará en las aulas será tan importante como la estructura de acogida. Esa metodología debe basarse en la actividad consciente del profesorado para negociar los significados, así como en la organización de actividades didácticas que requieren ayuda y negociación entre las y los alumnos: es decir, más actividad bidireccional entre profesorado y alumnado y más actividad cooperativa, y habría que llevar a cabo también menos actividad individual entre el alumnado (Besalú & Vila, 2005).

Es más, el tratamiento educativo de la diversidad lingüística no es problema del profesorado de lengua, sino de todo el centro de enseñanza. Todo el centro de enseñanza es responsable de facilitar la interacción y el aprendizaje, y conviene que el niño o la niña se integre en un aula común, tanto socialmente como académicamente. Mientras aprende la lengua, el desarrollo cognitivo del niño o de la niña y la enseñanza de contenido académico deben continuar, por lo que todo el profesorado será profesor de lengua; por eso, son necesarios los acuerdos colectivos, tanto los del área de la organización como los del área de la metodología. Debe ser un proceso planificado, porque el aprendizaje de una lengua no depende únicamente del ambiente, deben ser planificaciones a largo plazo, porque el alumnado recién llegado necesita entre cinco y siete años para desarrollar las competencias lingüísticas de la escuela (Cummins, 1996) y es sabido que en el sistema educativo vasco las y los niños de las familias inmigrantes no reciben ayuda durante tanto tiempo.

Por otra parte, conviene proteger la lengua madre del alumnado, y esas lenguas también tendrán presencia en el centro de enseñanza. El objetivo de la escuela es que todo el alumnado, una vez finalizada la escuela, domine bien el euskera y el castellano (ver anexo Euskera), pero tal y como hemos indicado, ese alumnado tiene necesidades específicas y hay que responder a sus necesidades, dado que se ha estudiado que hay un vínculo directo entre el conocimiento lingüístico y los logros académicos. Para eso, el sistema educativo dispondrá los recursos necesarios para facilitar la enseñanza de las niñas y niños, no únicamente la atención de un PRL durante dos años, como ha venido ocurriendo hasta ahora.

-Besalú, X. & Vila, I. (2005). "Consolidar la cohesió social, l' educació intercultural i la llengua catalana". Barcelona: Departament d'Educació, 6-33.

-Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

-Uranga, Belen, Xabier Aierdi, Itziar Idiazabal, Estibaliz Amorrortu, Andoni Barreña & Ane Ortega. 2008. *Hizkuntzak eta immigrazioa. Lenguas e inmigración*. Bilbao: Ikuspegi y UNESCO etxea.

Segregación escolar

El fenómeno llamado segregación escolar ha aumentado durante estas dos décadas: la concentración del alumnado en diversos centros de enseñanza según la clase social y el origen es cada vez más evidente. El desequilibrio ocurre principalmente entre la escuela pública y la concertada (la pública recibe a la mayor parte del alumnado «pobre» y de origen extranjero), aunque existan diferencias dentro de las redes entre los centros educativos, tanto públicos como concertados.

La segregación ocurre en el 46 % de los centros de enseñanza del sistema educativo de la CAE, en un nivel que puede ser más profundo o más liviano. Entre ellos, el 90% son centros de enseñanza de la red pública. Esto también constituye una realidad innegable.

A pesar de que dicha situación ha sido denunciada reiteradamente, durante ese periodo no se han establecido políticas lingüísticas y medidas adecuadas, en general, para encauzar la segregación y el fenómeno continua aumentando, tal y como muestran los diagnósticos.

Las consecuencias son conocidas y las han señalado organizaciones de todo tipo (tanto Save the Children como la OCDE, entre otras). Por una parte, la segregación actúa contra la cohesión social. Es una fórmula insuficiente, válida sólo para «integrar» a unos pocos alumnos y alumnas. Otra parte del alumnado, en cambio, no conocerá la diversidad social, y no tendrán oportunidades fundamentadas para trabajar competencias para la convivencia. Por otra parte, las concentraciones de alumnas y alumnos en situación desfavorable actúan contra ellas y ellos mismos: muestran resultados académicos más pobres. En entornos heterogéneos, en cambio, logran mejores resultados, y al mismo tiempo, no se perjudican los resultados de aquellas y aquellos alumnos que están en una situación económica y social «más cómoda». La segregación, por lo tanto, provoca discriminación a muchas personas y es fuente de graves consecuencias.

Durante estos últimos años algunos agentes han propuesto diversas medidas. Entre ella puede verse el Documento de análisis y propuesta para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria-Gasteiz (Gasteiz, 2016, aquí).

Expondremos a continuación algunas medidas importantes (algunas de ellas extraídas de los documentos citados, con algunas modificaciones), que tienen que ser puestas en marcha por la Administración Educativa, en especial, centrando la atención y confiriendo un valor vinculante a los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales del área de educación (como base, Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local X. Bonal 2012: clic aquí):

17. La medida básica es la siguiente: garantizar la gratuidad de la educación obligatoria en todos los centros de enseñanza para todo el alumnado. La inspección de educación será la encargada de garantizar la gratuidad.
18. Se evitarán las selecciones que pueden hacerse entre el alumnado.
19. Se establecerán Oficinas de Escolarización con los siguientes objetivos:
 - A. Ofrecerán información y orientación personalizada a las familias para ayudarles a elegir centro de enseñanza. Cuando se considere oportuno, deberán realizar algunas funciones para valorar y ayudar en el proceso.
 - B. Participarán en la matriculación del alumnado, tanto en el plazo habitual como fuera de él, para fomentar la igualdad de oportunidades e impedir los procesos no-formales que desarrollan algunos centros de enseñanza al fin de elegir al alumnado.
20. La gestión de la matrícula viva tendrá en cuenta a todos los centros de enseñanza. Los centros de enseñanza con tasas de segregación más alta recibirán menor número de alumnos y alumnas (se fijarán los cupos).
21. Por otra parte, la Administración Educativa, en lo que respecta a las alumnas y alumnos que se incorporan a lo largo del curso, deberá establecer el cupo máximo de alumnas y alumnos que pueden incorporarse en cada aula, por decreto. Se considerará la proposición no de ley aprobada por el Parlamento Vasco en 2009, en la que se fija el cupo máximo que no se puede superar a lo hora de escolarizar al alumnado recién llegado.
22. A la hora de la matrícula, la Administración Educativa no admitirá criterios de baremación que tengan un efecto contrario a la heterogeneidad social.
23. Se analizarán y deconstruirán los mecanismos que ha habido hasta ahora para elegir a las familias (aulas de dos años no concertadas, que ofrecen la posibilidad de que las y los niños continúen automáticamente al año siguiente en la escuela sin entrar en el proceso de baremación, por ejemplo).
24. El Gobierno Vasco establecerá medidas para controlar el cumplimiento de la siguiente norma: todos los centros de enseñanza deberán respetar el ratio de matriculación del alumnado que se incorpora tarde. Por eso, es necesario continuar con la reserva de plazas más allá del plazo de preinscripción y también más allá del plazo de matriculación en los centros de enseñanza que carezcan de esa reserva.

25. Al objeto de recoger los datos debidamente, se recogerá también el lugar de origen de la madre, el padre o el tutor o tutora legal en los procesos de matriculación del alumnado. Únicamente si los datos se recogen correctamente será posible realizar el diagnóstico de la discriminación y tomar las medidas adecuadas.
26. Habida cuenta del descenso de la tasa de natalidad, se puede prever que en los próximos años se cerrarán aulas en algunos centros de enseñanza. Las aulas que cuentan con diversidad socioeconómica son las que mayor servicio realizan a la sociedad y las que tendrán prioridad para mantenerlo.
27. En los centros de enseñanza con mayor segregación escolar se reducirá el ratio para disponer de menos plazas y aliviar la complejidad educativa que deben gestionar en dichos centros de enseñanza.
28. Se han puesto en marcha diversas medidas al objeto de ayudar a los centros de enseñanza que sufren la segregación. Se tomarán medidas para atraer a profesorado de gran capacitación. Se garantizará también la estabilidad del profesorado en centros de enseñanza de mayor complejidad.
29. Se impulsarán proyectos de innovación educativa para atraer al alumnado local y al alumnado de mayor índice socioeconómico y cultural a los citados centros de enseñanza.
30. En algunos casos, si resultase necesaria y habiéndolo acordado así con todos los agentes de los sectores implicados, se puede acordar el cierre o la fusión de los centros de enseñanza, a fin de impulsar la heterogeneidad.
31. Se impulsará la matriculación en el modelo en euskera generalizado, al objeto de evitar las aulas segregadas del modelo A y B.
32. En el caso de que nuevos alumnos y alumnas se incorporen fuera del plazo habitual, se garantizará la inmediata disponibilidad de profesorado de refuerzo para responder adecuadamente a las necesidades motivadas por esa incorporación.
33. Es preciso que la Administración Educativa ofrezca los recursos necesarios, así como los recursos propios, y que facilite más medios de los que ofrece en general a los centros de enseñanza que escolarizan un cupo de alumnado relevante de origen extranjero o de índice socioeconómico o cultural bajo.
34. Las familias en situación desfavorable recibirán las ayudas económicas necesarias al inicio del curso y no una vez transcurridos unos meses. Los formularios de solicitud serán comprensibles y la Administración dará facilidades.

Proponemos que esas medidas se conjuguen con las propuestas por la Mesa de trabajo de educación y diversidad de Gasteiz (19 de diciembre de 2016):

35. Se considera especialmente interesante la **creación de Oficinas de Escolarización**; deberán ser gestionadas por el Gobierno Vasco, tendrán extensión territorial y, si resultara necesario, tendrían implantación municipal. La atención debería correr a cargo de las personas trabajadoras con la capacitación adecuada para ese trabajo. En lo que a las funciones se refiere, deberán llevar a cabo los siguientes trabajos:
 - A. ofrecerán información y orientación personalizada a las familias para ayudarles a elegir centro de enseñanza. Cuando se considere oportuno, deberán realizar algunas funciones para valorar y ayudar en el proceso.
 - B. Participarán en la matriculación del alumnado, junto con los centros de enseñanza, tanto en el plazo habitual como fuera de él, para fomentar la igualdad de oportunidades e impedir los procesos no-formales, por ejemplo el denominado «barra libre», que creemos que tiene que desaparecer.

- c. Fomentarán el equilibrio entre los centros de enseñanza y las redes, en lo que a la matriculación del alumnado de origen extranjero o de índice socioeconómico y cultural bajo se refiere.
 - d. Detectarán con celeridad las situaciones de vulnerabilidad que se orientan a las necesidades educativas propias, y el trabajo deberá realizarse en coordinación con los centros de enseñanza.
36. Se tomarán medidas que garantizarán el control de las cuotas por la materialización de actividades complementarias o actividades extraescolares, hacia la gratuidad; se establecerán importes máximos, así como ayudas económicas para las familias con rentas bajas.
37. Se determinarán medidas de control que deberán ser materializadas por la Inspección de Educación, a fin de evitar las selecciones que puede haber entre el alumnado, por ejemplo, tener que realizar pagos que no guardan relación con las actividades complementarias o las actividades extraescolares.

Gestión de la matrícula viva

38. Los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales deben tener en cuenta a todos los centros a la hora de planificar el proceso de matriculación de los alumnos y alumnas recién llegadas, y de esa manera, se promoverá la mejora de los centros con una mayor tasa de segregación.
39. Además, consideramos que lo siguiente también es necesario: La Administración Educativa deberá adoptar algunas medidas destinadas a promover la estabilidad del grupo de cada aula, y, por lo que respecta a los nuevos alumnos y alumnas que se incorporan con el curso empezado, deberá establecer el número de alumnos y alumnas que puedan incorporarse en cada aula.

Gestión del acceso

40. Hay que revisar los criterios de baremación, para que los criterios mencionados favorezcan la diversidad de centros y poder hacer frente a la segregación escolar. Así pues, se ha propuesto lo siguiente: Que el criterio de la renta, de por sí, debe generar el menor impacto posible.
41. Los ayuntamientos y el Departamento de Educación profundizarán en su cooperación para evitar los fraudes censales.
42. Considerando la diversidad existente entre familias con respecto a la religión y a la laicidad, y que en la comunidad escolar confluyen diferentes religiones, se analizará el impacto de esa realidad en la segregación, estableciéndose algunas medidas para que todos los alumnos y alumnas puedan acudir a cualquier centro.

Políticas educativas inclusivas

43. Se estudiará la posibilidad de disminuir el ratio en los centros con mayor nivel de segregación escolar, con el objetivo de reducir la complejidad educativa que debe gestionarse en esos centros.
44. La Administración Educativa analizará el modo de distribuir al alumnado en los centros de cada zona del mapa escolar. De esa manera se quiere conseguir un diagnóstico efectivo sobre la escolarización del alumnado, de cara a que tanto el Gobierno Vasco como el ayuntamiento (este último, con la ayuda de la Administración Educativa) implementen diferentes acciones con vistas al futuro, de cara a promover la interculturalidad en todos los centros y en las zonas en que están ubicados.

Medidas de ayuda a los centros segregados

45. Por lo que respecta al profesorado, se propondrá lo siguiente: premiar y atraer al profesorado más cualificado a las escuelas con alumnos y alumnas con mayor riesgo educativo. Así mismo, es especialmente importante garantizar la estabilidad del profesorado en los centros con mayor complejidad.
46. Y es importante también poner en marcha diferentes medidas que permitan atraer solicitudes de familias con alto nivel socioeconómico y cultural que se matriculan en las escuelas infantiles, para que se integren en los centros con baja demanda, por ejemplo.
47. Se adoptarán medidas relacionadas con la compensación de los centros con mayor segregación o de proyectos de innovación educativa. Para que el Departamento de Educación, en colaboración con los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales, atraiga a su alumnado y a los alumnos y alumnas con mayor índice socioeconómico y cultural a los mencionados centros.
48. Por lo que respecta a los centros segregados, se pondrán en marcha planes de choque destinados a reducir progresivamente el número de ghettos.
49. Se pondrá fin a los grupos segregados del modelo A o B.
50. En el caso de que nuevos alumnos y alumnas ingresen fuera del plazo habitual, habrá un profesor o profesora de refuerzo encargada de responder adecuadamente a las necesidades motivadas por ese ingreso.
51. Los ayuntamientos impulsarán encuentros, comunicación y cooperación entre Asociaciones de Padres y Madres de escuelas con diferentes características, para que impulsen conjuntamente algunas actividades, como conferencias, escuelas de padres y madres, gestión compartida de algunos servicios educativos, etc. Ese trabajo en equipo se llevará a cabo mediante la coordinación entre los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales.
52. Además, sería conveniente que el ayuntamiento fijara un sistema municipal para la organización de actividades extraescolares por zonas, con precios públicos y para el alumnado de los centros de la zona.

Medidas de ayuda para los alumnos y alumnas y las familias desfavorecidas

53. Se establecerá un sistema de becas suficiente para transporte, libros, comedor y actividades complementarias. Además, las ayudas se asignarán a principio de curso.
54. Así mismo, es importante fijar un sistema de ayudas para que los alumnos y alumnas de familias con rentas bajas tengan garantizada la posibilidad de participar en las acciones complementarias organizadas en el marco de las actividades extraescolares.
55. También hay que señalar que los ayuntamientos, los centros y las Asociaciones de Padres y Madres ofrecerán a las familias una oferta de capacitación, cuya referencia será el centro o el entorno del centro, y que se adoptarán diferentes medidas para garantizar que las familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica puedan participar en las mismas.
56. Para compensar a los alumnos y alumnas que deban acudir a centros situados lejos de casa o del puesto de trabajo familiar, se adoptarán diferentes medidas, entre ellas, facilidades para el transporte.
57. Se simplificará el diseño de las solicitudes y de los formularios de solicitud de ayudas, evitándose los procesos burocráticos complejos.

Además de estas medidas inmediatas, tomamos en cuenta la proposición de ley realizada a través de la “Iniciativa Legislativa Popular para la promoción de la Escuela Inclusiva (2017)”, pues propone, como un paso adelante, medidas legislativas para hacer frente a la segregación. Así pues, hacemos nuestras las siguientes medidas:

58. **Artículo 1.** La gratuidad de la enseñanza será observada en todos los centros sostenidos con fondos públicos, de forma que el Departamento responsable en materia educativa velará por que sea erradicada toda práctica abierta o encubierta de cobro de cuotas por enseñanza, desarrollando los mecanismos de control necesarios para hacer efectivo este principio.
59. **Artículo 2.** A fin de garantizar la debida transparencia financiera el Departamento responsable en materia educativa asegurará los procedimientos para aprobar los cobros que los centros concertados van a realizar por actividades y servicios complementarios y publicará en Boletín al menos una vez al año las cantidades aprobadas y sus conceptos.
60. **Artículo 3.** Con la finalidad de otorgar máxima garantía de transparencia en los procesos de matriculación, el Departamento responsable en materia educativa, en coordinación con los municipios, habilitará en cada circunscripción y/o zona escolar oficinas de matriculación, que serán las únicas instancias para el ejercicio de la matriculación del alumnado en todos los centros sostenidos con fondos públicos. (Situamos este punto en el marco de los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales)
61. **Artículo 4.** Con la ayuda del ISEI-IVEI y de los organismos que estime oportuno consultar, la Administración educativa desarrollará y concretará el concepto de Índice de Necesidad Escolar de Inclusión (INEI), a partir de un conjunto de indicadores que incluirá el ISEC de cada centro, los porcentajes de alumnado becario, de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, de alumnado con necesidades educativas especiales o específicas, de alumnado en situación de adopción o acogimiento residencial o familiar y otros indicadores que pudieran ser considerados. Una vez recogido normativamente dicho concepto, la Administración educativa elaborará anualmente un informe con el INEI por Territorio, circunscripción y/o zona escolar y centro, lo que permitirá la toma de decisiones de planificación educativa que mejoren la cohesión de nuestro sistema educativo.
62. **Artículo 5.** Con carácter general, y para evitar algunos excesos contra la cohesión social, la Administración marcará el INEI mínimo y máximo en que se tienen que mover todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos, considerando las referencias globales de Euskadi y del Territorio y otras más cercanas como la circunscripción y/o zona escolar en que se encuentran.
63. **Artículo 6.** La concesión o renovación de los conciertos educativos, así como el acceso a otras ayudas públicas, irá vinculada a la atención de un mínimo de alumnado con necesidades socioeconómicas y/o con necesidades especiales o específicas de apoyo educativo en cada etapa en la que gocen de concierto, cuya concreción vendrá recogida por el INEI mínimo.
64. **Artículo 7.** Para conocer mejor las necesidades de atención educativa de cada circunscripción y/o zona escolar y garantizar un tratamiento más cohesionado entre todos los centros, el Departamento publicará en Boletín anualmente las zonas comunes de influencia entre todos los centros sostenidos con fondos públicos.
65. **Artículo 8.** El Departamento de Educación, a partir del ISEI-IVEI, atenderá de forma preferente con recursos de todo tipo a aquellos centros públicos de perfil socioeconómico más bajo y con alumnado en riesgo de exclusión, estableciendo contratos con los centros educativos afectados de forma que las comunidades implicadas, sobre la base de sus necesidades y de los objetivos que establezcan en un plan plurianual evaluable, puedan recibir los recursos necesarios para la consecución de dichos objetivos. Se estudiarán también fórmulas de ayuda para centros concertados con alto INEI.

Disposiciones finales

66. **Primera.** Para el adecuado cumplimiento de lo aquí dispuesto, el Departamento responsable en materia educativa queda facultado para desarrollar la normativa pertinente, considerando particularmente lo mandatado en las siguientes disposiciones.
67. **Segunda.** Para el efectivo cumplimiento del artículo 1, el Departamento responsable en materia educativa, en un plazo no superior a seis meses desde la aprobación de esta Iniciativa Legislativa Popular, regulará mediante Orden los procedimientos y agentes, entre los que estará la Inspección Educativa, que velarán por hacer efectivo el principio de gratuidad de la enseñanza.
68. **Tercera.** Para el efectivo cumplimiento del artículo 2, el Departamento responsable en materia educativa, en un plazo no superior a seis meses desde la aprobación de esta Iniciativa Legislativa Popular, regulará mediante una nueva Orden autonómica los procedimientos para la aprobación de estos cobros y su envío al Boletín Oficial del País Vasco para su publicación.
69. **Cuarta.** Para el efectivo cumplimiento de los artículos 4, 5, 6 y 8, el Departamento responsable en materia educativa, en el plazo no superior a un año desde la aprobación de esta Iniciativa Legislativa Popular:
 - A. Publicará la normativa que regule el INEI y los mecanismos para darlo a conocer públicamente cada año y dará a conocer el umbral y el techo de INEI que deben respetar todos los centros sostenidos con fondos públicos.
 - B. Desarrollará las disposiciones y reglamentaciones necesarias para verificar lo dispuesto en el artículo 5 en relación al mantenimiento de los conciertos y ayudas públicas de los centros concertados, según su INEI.
 - C. Desarrollará la normativa necesaria para plasmar los acuerdos entre Administración y comunidades escolares por los que se arbitrarán los mecanismos para que los centros desarrollen los proyectos plurianuales evaluables y para que la Administración proporcione las dotaciones específicas que estos requieran. Asimismo, se determinarán los índices y procedimientos de evaluación de dichos proyectos. Dentro de la misma se plasmarán también fórmulas de ayuda para centros concertados con alto INEI.

Nos adherimos a las medidas correctoras recogidas en la aportación realizada por Save The Children en la Ponencia para la consecución del Convenio Educativo del Parlamento Vasco. En ese sentido, proponemos incidir en los ocho ámbitos principales señalados por la asociación.

Proponemos conseguir un equilibrio entre la elección del proyecto educativo (centro) y la diversidad.

- A. Es fundamental asegurar la elección entre proyectos educativos equivalentes en calidad y servicios.
- B. Hay que garantizar que todas las familias tengan una efectiva capacidad de elección.
- C. Las familias deben tener la oportunidad de elegir el centro. Los países que consideran la libertad de elección de las familias un valor prioritario (por ejemplo, EEUU, Países Bajos, Reino Unido o Bélgica) nos enseñan que es posible compatibilizar la capacidad de elegir centro con los objetivos que se pretenden conseguir, como la efectividad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, que aporta a las escuelas una composición más plural.
- D. Esa libertad no puede condicionar las situaciones de segregación que podrían surgir en los centros.

Proponemos ocho áreas, que si se trabajan al mismo tiempo en un mismo Plan de Inclusión pueden servir para reducir la segregación escolar y optar por la igualdad de oportunidades.

71. **1. Criterios prioritarios para la asignación de centro**

El factor de la cercanía es importante, pero no es más que una parte del sistema de admisión. Si los centros aprueban contar con una capacidad limitada de plazas, en cada centro se podrán establecer criterios o baremos para priorizar el acceso de cualquier alumno o alumna, solo en el caso de que exista demasiada demanda.

Si consideramos que gran parte de la segregación escolar tiene lugar dentro de los barrios, disponemos de un amplio margen para diseñar procesos de admisión y asignación de plazas. Y teniendo en cuenta que las familias de un nivel socioeconómico más bajo realizan menos elecciones, resulta razonable discriminarlas positivamente en el momento de la admisión.

72. **2. Sistema de doble lista (reserva de plazas)**

Este sistema consiguió reducir considerablemente la discriminación en Flandes (Bélgica). Los centros establecen dos listas de plazas vacantes: doble reserva de plazas para el alumnado (alumnado socialmente desfavorecido y alumnado favorecido), adaptadas a la composición social del entorno. En caso de existir un exceso de demanda, cada perfil dispone de su lista de prioridades, a la cual se aplica un baremo de puntuación. Si una de las reservas no se cubre, las plazas se traspasan al otro grupo, respetando el principio de libertad de elección.

73. **3. Oficinas de escolarización, información y ayuda a las familias**

Las diferencias en el acceso a la información constituyen un factor de desventaja para las familias de nivel socioeconómico más bajo y para las de origen extranjero. Las familias nativas y las de mayor nivel educativo tienen más fácil acceder a la información formal e informal sobre los centros, y disponen de más oportunidades para recurrir a las opiniones y experiencias de amigos/as, familiares y conocidos/as, para consultar Internet o para visitar centros.

Las oficinas municipales de escolarización (a través de los Ecosistemas Educativos Colaborativos Locales) son un ejemplo de las prácticas destinadas a mejorar la información y la ayuda para las familias más desfavorecidas. Los ejemplos de otros países muestran que las familias son sensibles a la hora de adoptar decisiones acerca de las acciones informativas, que les importa la manera de presentar la información, y que las de menor nivel socioeconómico tienden más a solicitar información de la administración.

La información para las familias nativas y de mayor nivel socioeconómico debe servir para desmontar los prejuicios sobre la presencia de la diversidad en los centros, y, al menos en cierta medida, para evitar la marginación de los centros. La fama de la escuela es un factor determinante en las decisiones, y puede actuar como un círculo vicioso de estigmatización y segregación.

Los ayuntamientos de Flandes (Bélgica), Países Bajos, Dinamarca y Cataluña han puesto en marcha las siguientes acciones a nivel local: organización de tours de visita a las escuelas comarcales o urbanas; elaboración de sitios web con toda la oferta de la comarca; muestras de materiales y acciones informativas, ofreciendo apoyo a los centros con menor número de solicitudes en la comunicación con las familias; o patrocinio y promoción de iniciativas sociales que ofrecen oportunidades a los grupos de padres y madres equilibrados o autóctonos.

74. **4. Gestión de la matrícula viva**

La denominada matrícula viva suele asignarse a los centros que cuentan con una escolarización tardía, algo que suele estar relacionado con una mayor presencia de alumnos y alumnas desfavorecidos y emigrantes, y que, al contar con un mayor número de plazas vacantes, ven como la segregación se agudiza. Un uso inteligente de las reservas de plazas y de los incrementos y reducciones de ratios posibilita una gestión equilibrada de la matrícula viva.

Las administraciones pueden incrementar un 10 % el ratio máximo, precisamente como instrumento de respuesta ante esa situación. Es fundamental que esos incrementos habituales del ratio no se produzcan en centros situados al límite de su capacidad, manteniéndose para el objetivo indicado. En un contexto de caída demográfica con más puestos de trabajo vacantes, las administraciones pueden reducir esos ratios, adaptándolos a la matrícula viva prevista.

75. **5. Políticas para la eliminación de la segregación, la calidad y la mejora**

Los recursos no se distribuyen de manera equitativa entre los diferentes centros. La segregación actúa como un círculo vicioso, exigiendo una intervención específica. Además de la concentración, en muchas ocasiones el profesorado cualificado huye de esos centros, por lo que las plantillas son inestables, haciendo más difícil establecer un proyecto educativo. Paradójicamente, el proyecto educativo y el profesorado son dos factores importantes para la calidad y la equidad, por lo que resulta fundamental actuar sobre ellos.

La autonomía de los centros, una política educativa que impulse asignar a los mejores profesionales a los lugares donde más les necesitan, la gestión del conocimiento y una financiación de centros no tan lineal son algunas de las medidas que pueden ayudar a mejorar el sistema educativo.

76. **6. Conducta estratégica y algoritmo de asignación de plazas**

El sistema que suele utilizarse para la determinación de las plazas asigna a cada centro el mayor número posible de alumnos y alumnas en la primera elección, y solo entonces tiene en cuenta la segunda y tercera elecciones.

Se trata de un sistema que agudiza la desigualdad en la elección, ya que favorece el comportamiento estratégico de las familias de mayor nivel educativo y de renta. Las personas que conocen las trampas del sistema, las que disponen de más tiempo, las que carecen de trabas lingüísticas y aquellas capaces de asumir riesgos resultan beneficiadas, ya que, en caso de no estar satisfechas con el centro asignado, pueden pagar por otro centro que prefieran. Sustituir ese mecanismo por otros sistemas alternativos es bastante fácil, y ayudaría a aumentar la diversidad y a hacer más justo el proceso de elección.

77. **7. Organización de la oferta educativa**

La solicitud de centro no está disponible fuera de las características de la oferta existente, ya que para la mayoría de las familias la cercanía supone todavía un factor determinante a la hora de elegir. Además del proyecto educativo, las diferencias existentes en la oferta académica, en el horario, en los servicios escolares, en la continuidad en el mismo centro entre etapas y en la oferta extraescolar tienen también su importancia.

Las diferencias en la oferta del comedor, las aulas matinales o las actividades extraescolares tienen una influencia notable a la hora de compatibilizar la familia y el trabajo o de elegir el centro por razones de estudios. Los datos sobre el uso del comedor, el transporte y demás son significativos.

78. **8. Regulación, gratuidad, financiación y prohibición de cuotas** (no se desarrollará otra vez, para que no resulte repetitivo).

Y para finalizar, hacemos nuestras las medidas recogidas en la aportación realizada por Lucas Gortazar y Alvaro Ferre, expertos de Save The Children y EsadeEcPol (*Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro. Abril de 2021*) en la Ponencia para la consecución del Convenio Educativo del Parlamento Vasco.

79. Incrementar en los baremos de admisión la discriminación positiva hacia grupos socioeconómicos concretos.
 - A. Teniendo en cuenta que los grupos de menor nivel socioeconómico se ven menos favorecidos por la elección, resulta razonable discriminarlos positivamente en la admisión y no favorecer a las familias con rentas altas.
80. Establecer un sistema de doble lista para la reserva de plazas adaptado al contexto zonal.
 - A. El sistema de doble lista permitió reducir notablemente la discriminación en Flandes (Bélgica). Las escuelas deben establecer dos listas de plazas vacantes: doble reserva de plaza para los y las alumnas socialmente desfavorecidos y favorecidos, adaptadas a la composición social del entorno. En vez de contar con una sola lista, si existe un exceso de demanda, cada perfil dispone de su lista de prioridades, a la cual se aplica un baremo de puntuación. Si una de las reservas no se cubre, las plazas se traspasan al otro grupo, y de esa manera, se respeta el principio de libertad de elección que ha caracterizado históricamente el sistema educativo de Flandes. Y es que el éxito de la medida depende de que las familias con poca representatividad en una escuela escojan esa escuela.
81. Mejorar la información y la ayuda ofrecida a las familias.
 - A. Las oficinas de escolarización de Cataluña y Family Resource Center de los EEUU son algunos ejemplos de prácticas para la mejora de la información y la ayuda ofrecida a las familias más desfavorecidas. Cataluña ha convertido ese aspecto en prioridad, a través de la cooperación entre los ayuntamientos y el gobierno autonómico. Los ejemplos de otros países nos muestran que las familias son sensibles a la hora de adoptar decisiones acerca de las acciones informativas, que les importa la manera de presentar la información; y los estudios indican que las familias de menor nivel socioeconómico tienden más a solicitar la información proporcionada por la administración.
82. Apostar por la mejora, la innovación y el sistema de políticas de ayudas, para obtener la mayor calidad en todos los centros.
 - A. Además de las políticas focalizadas, existe otro tipo de políticas, cuya modificación podría ayudar a mejorar la calidad de todos los centros. Por ejemplo, la autonomía de los centros, la ubicación de los y las mejores profesoras en los lugares donde más les necesitan, las políticas dirigidas al profesorado que impulsan la estabilidad en las plantillas, la gestión del conocimiento o la financiación no tan lineal de los centros, son algunas de las políticas que pueden ayudar a mejorar el sistema educativo.
83. Modificar el algoritmo de asignación de plazas (mecanismo de Boston) con modelos alternativos más efectivos y directos.
 - A. Este sistema asigna el mayor número de alumnos y alumnas posible a su primera elección, y solo después de esa primera asignación tiene en cuenta las segundas y terceras elecciones. Así pues, si el alumno o alumna no ingresa en el centro de su primera opción, podría finalizar muy probablemente en alguno de los centros con plazas vacantes, que podría no ser uno de sus prioritarios y no incluir el punto de vista de la equidad y de la inclusión. Así pues, el cambio se hace necesario.
84. Mejorar y equiparar la oferta escolar de todos los centros (jornada prolongada, servicios de comedor..).

- A. En la mayor parte de las ocasiones, las familias, eligen en base a la oferta de opciones existente. La solicitud no está disponible fuera de las características de la oferta existente, ya que para la mayoría de las familias la cercanía supone todavía el factor más determinante a la hora de elegir. Además del proyecto educativo, existen muchas diferencias en la oferta académica, en la jornada, en los servicios escolares, en la continuidad entre etapas en los centros o en la oferta de actividades extraescolares. Una mayor equivalencia en la organización y en los servicios ofertados ayudaría a reducir la segregación escolar.

Las medidas previamente mencionadas no se proponen para que la Administración elija y ponga en marcha únicamente alguna de ellas. Hacer frente a la segregación exige implementar una serie de medidas, por tratarse de un tema multidimensional que debe ser abordado en sus diferentes aspectos mediante medidas complementarias, mostrando una verdadera voluntad política.

Muchas de las medidas mencionadas se encuentran recogidas en Ley de Educación de Cataluña (LEC 12/2009, de 10 de julio), y en los decretos posteriormente desarrollados para la Admisión del Alumnado. Así como en los Pactos contra la Segregación Escolar. Se han adaptado a la dimensión de Euskal Herria, a través de un planteamiento realizado por diferentes expertos para nuestra situación concreta.

Acuerdo popular contra la segregación

Además de todo lo anterior, proponemos una nueva medida complementaria, la número 84. Acuerdo Popular contra la segregación.

Proponemos igualmente que la comunidad educativa, la Administración Educativa, las administraciones locales, el tercer sector o todos los demás agentes implicados en el tema participen en dicho acuerdo popular. Y para este caso, ponemos como ejemplo, el “Pacte contra la segregació escolar en Catalunya” Síndic de Greuges, el defensor de les persones (2019).



Wafarrod
Gardid

1. Introducción.

Contextualización

Nos encontramos en el final de la legislatura en Nafarroa Garaia. Se ha abierto una ventana de oportunidades para empezar a trabajar en lo que podría ser el «Pacto Educativo», en el sentido establecido por el acuerdo programático de los grupos parlamentarios que forman parte del Gobierno de Navarra para esta legislatura. Así pues, el Departamento de Educación «encargó» al Consejo Escolar de Navarra que consensuara el aspecto «social» del pacto educativo, tarea que acometió a finales de diciembre.

A decir verdad, no parece que exista ninguna ambición de abordar un proceso real, ni para conferirle el nivel de profundidad necesario ni para dar los saltos que requeriría nuestro sistema. Han puesto en marcha un procedimiento muy limitado en cuanto a los plazos y la participación, sin analizar de antemano si existe algún tipo de consenso en el ámbito político.

En el mismo borrador básico con el que está trabajando el Consejo Escolar Navarro se incluye el desafío de elaborar una Ley de Educación propia, teniendo en cuenta las situaciones y retos del sistema educativo navarro. Sin embargo, no parece que el Departamento de Educación pretenda presentar o aprobar ninguna ley. No obstante, EH Bildu ha querido aprovechar esa oportunidad para situar los temas que deberían constituir la base de dicho pacto y para adaptar a la realidad navarra las claves principales de la propuesta estratégica para Hego Euskal Herria.

En efecto, la propuesta estratégica general establece la línea de EH Bildu y dibuja el camino para construir un Sistema Educativo Vasco Público Soberano, elaborando una propuesta de transición a partir de la realidad actual. En la CAV se han dado ciertas condiciones políticas y sociales para alcanzar consensos y hemos llevado la propuesta estratégica a un mayor nivel de concreción, planteando la propuesta Hezigune. En Nafarroa Garaia no se han dado este tipo de condiciones, pero nuestra intención es completar la perspectiva para todo Hego Euskal Herria, aunque sea mediante este documento inicial que en el futuro deberemos trabajar y completar con otros agentes.

El contexto actual, pese a sus dificultades, abrirá algunas oportunidades para la transformación de la situación actual, y podremos aprovechar las modificaciones planteadas por la propia LOMLOE para seguir avanzando en nuestros objetivos estratégicos.

Además, hay que tener en cuenta que la realidad y la situación social y política que tenemos en Nafarroa Garaia difieren notablemente de las de la CAV, que tiene particularidades propias y que tanto en el ámbito educativo como en el lingüístico las claves de la transición deberán ser diferentes en varios aspectos, dado que el punto de partida también lo es. Por ejemplo, las consecuencias de la zonificación que establece la Ley del Euskera y el hecho de que el euskera no es oficial en toda Navarra.

Por lo tanto, este documento constituye el primer ejercicio de toma de tierra para situar la propuesta estratégica para la transición en el ámbito educativo en Navarra. No se trata de un documento definitivo, sino de una primera aproximación. El objetivo consiste en establecer un punto de partida para ese debate, partiendo del análisis de la situación, identificando los desafíos principales y sentando las bases para realizar propuestas concretas.

2. Sistema educativo de Nafarroa Garaia. Análisis de la situación

Contexto del sistema educativo de Nafarroa Garaia

Indicadores demográficos y socioeconómicos

El desafío demográfico es evidente.

- » En la pirámide de población, el tramo de edad más amplio es el de 35-59 años. Y el más reducido, el tramo de 0-9.
- » En cuanto a la **evolución demográfica**, en esta última década la población ha crecido en casi un 15 %. Para el período 2020-2035, en cambio, la previsión es del 5,37 %.
- » **La tasa de natalidad** ha descendido casi dos puntos en las dos últimas décadas. En 2000, la tasa de natalidad fue del 10,6 en Europa y del 9,6 en NG. En 2020, 9,1 en Europa y 7,7 en Navarra. Ha descendido casi dos puntos en las últimas dos décadas, el doble que en Europa. El 31 de diciembre de 2019, el tramo de edad de 0-14 solo representaba el 15,3 % de toda la población.
- » También es muy significativa la tendencia del **número de niños y niñas que entran en el sistema educativo a los 3 años**. A los seis años se ha registrado una caída del 19,85 % en la matriculación.

| 2015-16 | 2018-19 | 2019-20 | 2020-21 | 2021-22 |
|---------|---------|---------|---------|---------|
| 6.700 | 6.321 | 5.850 | 5.630 | 5.370 |

» Distribución de la población.

- Es destacable la importancia del **ámbito rural** en Navarra. El 12,9 % de la ciudadanía vive en localidades con menos de 2000 habitantes. La media del Estado Español es del 5,6 %. Nafarroa Garaia es la quinta de todas las comunidades en lo que respecta a dicho indicador. En estas localidades viven 12.800 jóvenes de hasta 17 años. Se trata del 15 % de toda la población rural, y el 11,1 % de las personas menores de 17 años de toda Navarra. La población es estable. Esta realidad resulta de vital importancia a la hora de decidir el futuro de los servicios educativos del ámbito rural.
- **Dispersión de la administración local.** Según el último estudio de la Cámara de Comptos (del 22 de diciembre de 2021), en Navarra tenemos un total de 702 entidades locales: 272 ayuntamientos, 346 concejos, 62 mancomunidades y 22 agrupaciones de instituciones locales. El 69 % de los municipios tiene menos de 1.000 habitantes. La mayoría son muy pequeños, cuentan con pocos recursos y tienen dificultades para prestar

servicios de calidad. Está pendiente el desarrollo de la ley de reorganización del mapa local de 2019. Ahora se ha alcanzado un consenso en el campo de la financiación. Hay que avanzar en materia de competencias y en la creación de comarcas, pero será difícil llegar a acuerdos. Este tema puede estar directamente relacionado con las competencias en educación (sobre todo en lo que respecta al ciclo 0-3).

- **Riesgo de despoblación.** Más del 60 % de las localidades de Navarra está en riesgo de despoblación, según el último informe del Observatorio de la Realidad Social. Las comarcas en mayor riesgo son Pirinioa, Aurre-Pirinioa, Zangozaldea, Zona Media y Lizarraldea.
- » **En cuanto al origen de la población,** en las últimas dos décadas se ha registrado un gran aumento. En el año 2000, la tasa de personas nacidas en el extranjero era del 1,7%, mientras que en 2021 se registró una tasa del 10,8%. Las principales nacionalidades son Marruecos, Rumanía, Bulgaria, Portugal y Ecuador.
- » **Producto interior bruto.** En Navarra, es de 32.692 euros per cápita. Mayor que en la Unión Europea (31.960) y, sobre todo, mucho mayor que en el Estado (26.438).
- » **El riesgo de pobreza relativa** en Navarra es del 9,9 %, Una de las cifras más bajas de todas las comunidades del Estado. Sin embargo, sube al 16,6 % en el tramo de edad de 0-16. La población infantil y joven es la que se encuentra en mayor riesgo de pobreza.
- » **Digitalización.** Bastante generalizada. El 96,5 % de los hogares de Navarra dispone de Internet, Dato superior al del Estado (95 %) y el de Europa (91 %).

Aspectos sociolingüísticos

Los datos generales más actualizados sobre Navarra corresponden a la Encuesta sobre la Sociedad y las Condiciones de Vida que llevó a cabo el Instituto de Estadística de Navarra en 2018.

- » **Conocimiento.** Los datos son significativos: 43.499 personas de 15 o más años son euskaldunes en Navarra. Quedan de manifiesto la zonificación establecida por la Ley del Euskera y las limitaciones y dificultades para aprender euskera. El número de euskaldunes ha crecido principalmente en la “zona mixta” (del 5,2% al 12,4%). “En la zona no vascofona”, el porcentaje fue del 2,6% en 2018, mientras que hace 25 años era del 0,6%. Por último, en la zona vascofona no se han registrado grandes cambios en cuanto al número de euskaldunes: se mantiene en torno al 60-61 %.

Por lo que respecta a las lenguas maternas, **nueve de cada 10 personas han aprendido el castellano (u otra lengua diferente al euskera) en casa.**

Asimismo, resulta significativo que en el tramo de edad de 16-24 el 24,9 % saben euskera y el 9,6 % son euskaldunes pasivos. Por lo tanto, cuanto más joven más euskaldún es la sociedad.

- » **Uso.** El 4,2 % de la población navarra de 15 o más años utiliza el euskera como lengua habitual en casa, el 89,7 % utiliza el castellano, el 3,8 % utiliza los dos y el 2,3 % habla en otro idioma.

Por zonas, el porcentaje de las personas que utilizan el euskera de manera habitual en casa es mayor en la zona vascofona (35,4 %). En la zona mixta, la proporción es del 1,4 %. El porcentaje más bajo se encuentra en la zona no vascofona (0,2%).

En el tramo de edad con más conocimientos, el de 16-24 años, solo el 5,7 % tiene el euskera como lengua principal en la vida cotidiana.

Equidad y planificación

Tratamiento de las lenguas en el sistema educativo

Modelos lingüísticos

- » **Los modelos en vigor son el A, el B, el D y el G.** El Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo, por el que se regula la incorporación y uso del vascuence en el ámbito de la enseñanza no universitaria, desarrolla la Ley Foral del Euskera y define los modelos lingüísticos A, B y D.
 - En el modelo A, la enseñanza se imparte en castellano y el euskera solo es una asignatura en todos los cursos, etapas y modalidades.
 - En el modelo B, la enseñanza se imparte en euskera, mientras que el castellano es una asignatura y también se utiliza como lengua de enseñanza en una o varias asignaturas, en función de la enseñanza, el ciclo o la etapa.
 - En el modelo D, la enseñanza se imparte en euskera, salvo la asignatura de lengua castellana.
 - En el modelo G, no se imparte enseñanza en euskera ni se enseña euskera como asignatura. Este es, además, el modelo que predomina en el sistema educativo.
- » **Zonificación y modelos lingüísticos establecidos por la Ley del Euskera.** En el mencionado Decreto Foral, se aceptan los modelos A, B y D en la zona vascófona (por lo tanto, la enseñanza del euskera es obligatoria); se aceptan los modelos A, B, D y G en la zona mixta; y en la zona no vascófona, se aceptan los modelos A, G y, a partir del curso 2015-2016, también el D. Hasta entonces, las ikastolas fueron el único asidero y herramienta para la euskaldunización de las nuevas generaciones.
- » **Dificultades para garantizar la inmersión en euskera.** Como se ha comentado, en la «zona no vascófona», aunque la situación ha cambiado desde 2015, existen dificultades para extender las líneas de modelo D. La normativa es restrictiva, pues se condiciona la creación de las líneas de modelo D a la presencia de un número mínimo de estudiantes. (ORDEN FORAL 41/2016, DE 30 DE MARZO, DEL CONSEJERO DE EDUCACIÓN, POR LA SE FIJA LA RATIO MÍNIMA DE ALUMNADO PARA LA APERTURA DE UNA UNIDAD DE MODELO D EN CENTROS PÚBLICOS DE LA ZONA NO VASCÓFONA. Anuncio - Boletín Oficial de Navarra (navarra.es). Según esta normativa, se establece un mínimo de 8 estudiantes, y no está claro el criterio para las escuelas rurales.
- » Además, la apertura de líneas en euskera en escuelas que en su mayor parte funcionan en castellano no garantiza una inmersión adecuada.
- » Por otra parte, como sucedió en Mendigorria, el proceso para modificar el mapa lingüístico es demasiado largo, algo que se ha utilizado para obstaculizar la apertura de líneas de modelo D.

Por lo demás, en Navarra hay centros públicos que solo ofrecen el modelo D, pero está claro que la tendencia de los últimos años consiste en mezclar los modelos. En la actualidad, esto lo promueve una amplia mayoría política y es la tendencia que ha prevalecido en los centros nuevos.

- » Esta fue la **distribución del alumnado por modelos lingüísticos** en el curso 2020-21:

| | EI | EP | ESO | BACH. |
|----------|--------|--------|--------|--------|
| Modelo G | 51 % | 54 % | 66,7 % | 72,1 % |
| Modelo D | 28,6 % | 26,3 % | 25,1 % | 24,3 % |
| Modelo A | 20,2 % | 19,2 % | 8,2 % | 3,6 % |
| Modelo B | 0,2 % | 0,2 % | - | - |

En total, el 61,7 % del alumnado está escolarizado en el modelo G; el 24,7 %, en el modelo D; el 13,5 %, en el modelo A; y el 0,1 %, en el modelo B. Los datos de los últimos cursos son parecidos, pero se observa una tendencia ascendente a favor del modelo G (un punto en cinco años) y en perjuicio del A.

- » **Con respecto a los cambios de modelo lingüístico**, la tendencia ha sido la misma en los últimos cursos. En el curso 2020-21 se presentaron 1.530 solicitudes para cambiar de modelo, 1.183 de las cuales fueron para pasar del A al G, y 35, del D al G. Hubo un total de 73 solicitudes para pasar del modelo D al A. Por lo tanto, el 80 % de todas las solicitudes tiene como objetivo dejar de lado el euskera a favor del modelo G. Y el 4,77, abandonar el modelo de inmersión. **En consecuencia, casi el 85 % de todos los cambios de modelo van en perjuicio del euskera.**
- » **En el ciclo 0-3 no existen modelos lingüísticos propiamente dichos.** Está la modalidad en euskera, y fundamentalmente queda en manos de los ayuntamientos determinar la oferta lingüística, puesto que la gran mayoría de las escuelas infantiles públicas, excepto siete, son de titularidad municipal. Lo que esto conlleva es una falta de oferta en euskera en muchas localidades de la zona «no vascófona» y de la «zona mixta». También en Iruñea, el Ayuntamiento ha reducido el número de plazas en euskera en esta última legislatura, además de introducir actividades en inglés en las líneas en euskera, lo que obstaculiza la inmersión en euskera. Asimismo, en las escuelas infantiles que funcionaban solo en euskera están introduciendo líneas en castellano.
- » **Según los datos de la prematrícula del alumnado de 3 años para el curso 2022-23, se han recibido 1.480 solicitudes para matricular a los niños y niñas en euskera, un 5,8 % menos que en este curso 2021-22. Este descenso es algo mayor que el de la tasa de natalidad.**

En los centros públicos se ha registrado una disminución un poco más acentuada, del 6,5 %. En Iruñea y en Iruñerria hay grandes variaciones. El modelo D ha registrado más prematrículas en Barañain, Antsoain, Huarte, Zizur Nagusia, el barrio de la Txantrea, el Casco Antiguo de Iruñea, etc. Pero se han producido importantes descensos en Sarriguren, Atarrabia, Orkoien, el barrio de Mendillorri, Arrotxapea o Buztintxuri.

En las demás comarcas de Navarra, la variable de la tasa de natalidad es más manifiesta y el número de solicitudes ha disminuido notablemente en Olazti, Arbizu, Elizondo, Lekunberri, Lodosa e Irurtzun, entre otros.

En cuanto a las ikastolas, es motivo de preocupación que en la de Tafalla se haya pasado de 25 a 18; en la ikastola Argia de Tutera, de 15 a 8; en Iñigo Aritzasa de Altsasu, de 21 a 16; en Irunberri, de 9 a 2; y en Ibaialde de Lodosa solo se ha recibido una solicitud, mientras que el año pasado fueron 6. Por lo tanto, **hay que poner énfasis en los preocupantes datos de la zona discriminada.**

Programas de aprendizaje de lenguas extranjeras

- » En los Programas de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Educación Infantil y Primaria (Programa de Aprendizaje de Inglés - PAI / Programa de Aprendizaje de Francés - PAF / Programa de Aprendizaje de Alemán - PAA) **aumentan las clases impartidas en inglés, francés o alemán (hasta 12 sesiones semanales en los modelos A y G y hasta 8 en el modelo D).** Hay alguna excepción, previa solicitud y aceptación por parte del Departamento, en la que se ha utilizado la opción de bajar a 6 horas lectivas en el modelo D. El alumnado del modelo A del programa de inglés también tiene el euskera como asignatura.
- » **Proceso de implantación.** Al principio se implantaron los programas British y TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas) en varios centros públicos, mientras que, en el caso de los concertados, fueron los propios centros los que en general solicitaron entrar en el programa. Los centros tomaron la decisión y el Departamento los autorizó para presentar la solicitud.

En los siguientes años se extendió a toda costa en muchos centros públicos, introduciendo decenas de centros al año sin la planificación ni los recursos necesarios. Solo una minoría de los centros públicos solicitó voluntariamente dicha implantación. De los que han entrado en los últimos diez años, en muchos casos ha sido por decisión unilateral de la administración educativa, en respuesta al supuesto deseo de las familias.

- » **Criterios políticos, más que pedagógicos.** El impulso político para implantar este tipo de programas ha sido evidente. La derecha vio el modo de limitar el despliegue de los modelos A y D y lo consiguió en gran medida, ya que el modelo A se encuentra en claro retroceso y el D lleva años sin poder avanzar.
- » **En la actualidad, los programas están muy extendidos, sobre todo el de inglés.** En el curso 2020-21, se imparten en 116 centros de EI y de EP, que reúnen 36.800 alumnas y alumnos. Una cifra muy significativa, superior al 62 %, teniendo en cuenta que en esa etapa y en ese curso hubo 59.270 matriculaciones. En Educación Secundaria son 43 centros con 7.600 estudiantes, el 21,45 % de todo el alumnado de Educación Secundaria. **En total, hay 44.400 estudiantes en esos programas, el 42 % de todas las etapas. También es significativo que en 50 localidades no exista ninguna oferta pública que no sea el PAI.**
- » **El Parlamento de Navarra ha adoptado un acuerdo político para blindar estos programas de cara al futuro y transformarlos en modelo lingüístico,** con los votos a favor de PSN y Navarra Suma. A la hora de cerrar este documento se acaba de aprobar una ley foral que posibilitará que la acreditación en lenguas extranjeras sea un requisito imprescindible para poder estabilizar unos 350 puestos de trabajo encargados en la actualidad de desarrollar estos programas: LA LEY FORAL 11/2022, de 4 de mayo, por la que se establecen medidas para la selección y provisión de puestos de personal funcionario docente no universitario de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/88/0>. Eso quiere decir que se creará un nuevo cuerpo docente en Navarra, independiente del cuerpo estatal y con determinadas particularidades. Bajo el pretexto de la reducción de la tasa de temporalidad, recoge el proceso para garantizar a las familias su derecho a elegir estos programas y convertirlos en modelo. Está por ver cuáles serán sus consecuencias para el sistema en su conjunto, en la organización y en la gestión del profesorado. Y si existe garantía jurídica para la aplicación de dicha ley.

Evaluación

En la pasada legislatura, se evaluó al alumnado que estudiaba en el PAI en 6º de primaria en tres cursos: 2015-16, 2016-17 y 2017-18. Evaluación de Programas de Aprendizaje en Lenguas Extranjeras - Dpto - Educación (navarra.es).

- » En 2015-16 se evaluaron la competencia científica (que se imparte en inglés) y la competencia lingüística en inglés, comparando al alumnado que estudiaba en el PAI y al que no.
- » En los cursos 2016-17 y 2017-18 solo se evaluó el nivel de inglés del alumnado que estudiaba en el PAI.
- » En el informe de 2017-18 se comparan las 3 evaluaciones.

Conclusiones principales de las evaluaciones

Limitaciones

- » La mayor parte del alumnado que participó en las evaluaciones formaba parte de las primeras promociones British/PAI, que empezaron de manera ordenada.

- » El estudio de 2015-16 es el único en el que se comparan el grupo de interés (alumnado del PAI) y el grupo de control (alumnado sin PAI). Y como recoge la propia evaluación, «Las características de los dos grupos presentan diferencias estadísticamente significativas e influyen significativamente tanto en los resultados en competencia lingüística en inglés como en los de la competencia científica. El grupo de estudiantes que cursa sus estudios en centros con programa British/PAI presenta más estudiantes nativos, que cursan toda la Educación Primaria en el mismo centro, con menos presencia de necesidades educativas por incorporación tardía al sistema educativo y/o pertenencia a familias socioculturalmente desfavorecidas (ITSE), con más estudiantes en el nivel que les corresponde conforme a su edad y con más estudiantes con un Índice Socioeconómico y Cultural (ISEC) individual medio-alto».

Resultados

- » En todas las competencias evaluadas, obtiene mejores niveles de rendimiento el alumnado no inmigrante, que no cambia de centro en Educación Primaria, que no presenta necesidades educativas especiales, que estudia en el nivel que le corresponde conforme a su edad, que tiene un ISEC medio-alto y que cursa sus estudios en los programas British/PAI.
- » Entre todos esos factores, el hecho de estudiar en los programas British/PAI es el que más influencia tiene en los resultados: en todas las competencias evaluadas se observan diferencias significativas en cuanto a los niveles de rendimiento obtenido en función de si el alumnado cursa sus estudios dentro o fuera del programa British/PAI y quienes estudian en dichos programas obtienen mejores resultados en todos los casos.
- » Dentro del programa British/PAI, el factor que más influye en los resultados de comprensión oral es la presencia de necesidades educativas por ITSE (obtienen peores resultados quienes presentan necesidades educativas por ITSE) y, en el resto de las competencias, el factor que más influye en los resultados es el nivel de ISEC individual (obtienen peores resultados quienes presentan un nivel de ISEC individual bajo-medio).
- » El nivel de competencia científica es parecido se estudie o no en el programa British/PAI. Obtiene mejores resultados en la competencia científica el alumnado no inmigrante, el que no presenta necesidades educativas por ITSE, el que estudia conforme a su edad y el que tiene un ISEC medio-alto. Los cursos de incorporación al centro y formar parte del programa British/PAI, en cambio, no influyen significativamente en los resultados obtenidos en la competencia científica.

Además de esto, en 2016 el Servicio de Evaluación, Calidad, Formación y Convivencia del Departamento de Educación **realizó una encuesta sobre el PAI** [dae196af-184d-4375-909e-4792659d821f](https://www.navarra.es/dae196af-184d-4375-909e-4792659d821f) (navarra.es). Se llevó a cabo en 106 centros públicos y concertados (centros cristianos de modelo A-G, no ikastolas) que contaban con programas PAI o British, mediante encuestas y grupos de discusión. Estas fueron las conclusiones principales:

- » **Resultados.** Se dio por demostrado que el nivel de inglés era mejor en el alumnado de 6º de EP. Sin embargo, los resultados no se pueden considerar como promedio, pues hay que tener en cuenta que se trata de las primeras generaciones de la implantación del programa, de cuando se empezó a implantar con moderación. El nivel socioeconómico también era mucho más alto que la media.
- » **Grado de satisfacción.** Teniendo en cuenta todos los centros que forman parte del programa, la puntuación media es 6,2 de 10, llegando a 7,8 en los que empezaron como centros British; 7,5 en los centros concertados y 5,7 en los centros públicos; las puntuaciones más bajas se encuentran en el modelo D (4,6) y en los centros pequeños, generalmente rurales (5,6).

- » **La intención-interés por continuar.** El 70 % está seguro de querer continuar con el PAI y el 18 % responde que seguramente sí, mientras que un 12 % prefiere no continuar. Los centros British y los concertados son los que manifiestan la intención más clara de continuar con el PAI, ya que llegan al 100 %. Aquellos con mayor porcentaje de negativa son los centros con poco alumnado (menos de 50) (20 %) y los del modelo D (43 %).
- » **Aspectos positivos obtenidos del proceso:** El programa PAI ha provocado que centros abocados a la desaparición o la marginalidad vean aumentado el número de alumnos y alumnas, cuyas características son diversas, lo que favorece a las familias con menor nivel socioeconómico. Muchas familias ven con muy buenos ojos el programa en sí.
- » **Principales críticas sobre la implantación del PAI:**
 - **Poca formación en el ámbito metodológico y escasa formación recibida** para el 67 %, especialmente para los centros de modelo D (88 %).
 - Los principales problemas organizativos del programa son **la atención a la diversidad del alumnado** (56 %) y la organización y coordinación del profesorado (55 %).
 - **La ausencia de un currículum** común a todos los centros que ofrecen el PAI, aunque asimismo se admite que es positivo que cada centro cuente con cierta autonomía para organizar las asignaturas y las horas de inglés.
 - La coordinación y la reducción de tiempos de las asignaturas en euskera en pro del inglés en los centros de modelo D, lo que implica que no hay conocimiento óptimo de ninguno de los dos idiomas.
- » **Abandono del programa.** La normativa aprobada en la pasada legislatura (Orden Foral 147/2016, de 30 de diciembre) establecía el procedimiento para la entrada y la salida de los centros del programa. En todos estos años solo un centro ha solicitado su salida: la escuela pública de Castejón. Las razones alegadas guardan relación con el tratamiento de la diversidad, ya que el 40 % del alumnado es de origen extranjero, de escolarización tardía o presenta otras necesidades especiales. Esa es precisamente la situación que se vive en la mayoría de los centros de Erribera.

Por parte del Departamento se le han puesto grandes dificultades para aceptar la solicitud e incluso recibieron una negativa el curso anterior a la aceptación. Una vez aceptada, solo se ha autorizado la derogación del programa para el alumnado nuevo, por lo que tendrán que mantener el programa durante ocho años desde que se aceptó la solicitud, hasta que el alumnado que en el curso 2021-22 se encuentra en el 2º curso del 2º ciclo de EI finalice la Educación Primaria.

Mientras este procedimiento permanezca en vigor, será difícil que los centros y comunidades educativas que tengan dudas y dificultades den el paso de abandonar el programa.

Criterios de admisión del alumnado

A raíz de la aprobación de la LOMLOE, el Departamento de Educación de Navarra aprobó la nueva normativa y los nuevos criterios de admisión del alumnado para el curso 2021-22 mediante el *DECRETO FORAL 33/2021, DE 28 DE ABRIL, POR EL QUE SE REGULA LA ADMISIÓN DEL ALUMNADO EN LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS DE LA COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA*.

Entre las novedades incluidas en el decreto se encuentran varias medidas para hacer frente a la segregación escolar. En cualquier caso, está por ver si han influido de verdad en este curso y si lo harán en el futuro.

- » Se establece un margen corrector y los centros concertados están obligados a reservar dos plazas, hasta el final del período de matriculación, para el alumnado con necesidades educativas especiales.
- » Todos los centros se medirán según el índice ISEC. En consecuencia, en los centros que acumulen más alumnado con necesidades especiales existirá la opción de reducir las ratios y de obtener otros recursos. Todavía está por ver en cuántos centros se implantarán estas medidas, de qué manera y hasta qué punto influirán.

En lo que respecta al modelo de gobernanza, se da un notable retroceso en la perspectiva comunitaria y en la función que deben desempeñar los agentes sociales locales la escolarización del alumnado. Se ha acentuado la tendencia centralizadora dentro del Departamento de Educación. Prueba de ello es que las Comisiones Locales de Escolarización y la representación del personal han perdido peso. La función principal de estas comisiones suele ser ordenar la matrícula fuera de plazo. Desde 2011 desapareció la formada en Iruñea y en Iruñerria y la escolarización la gestiona directamente el Departamento de Educación. En Tafalla, Tuter y Lizarra también existían comisiones de ese tipo. Aunque se han mantenido, los ayuntamientos y los y las representantes del personal pierden peso en la representación de dichas comisiones, en aras de la «eficiencia y la eficacia». Por parte de los ayuntamientos solo participará un representante técnico de los Servicios Sociales.

Alumnado con necesidades especiales

- » **La distribución del alumnado nacido en el extranjero es muy desequilibrada.** En el curso 2019-2020, el 65,5 % de todo el alumnado estaba matriculado en centros de titularidad pública y el 33 %, en la red privada concertada. Entre el alumnado inmigrante, en cambio, la diferencia es mucho más marcada: el 86,1 % estudia en centros públicos y el 13,1 %, en concertados. En cuanto al modelo lingüístico, la gran mayoría se encuentra en el modelo G. Por parte de la administración no existe ningún proceso especial para dar a conocer el derecho a cursos los estudios en euskera ni para facilitárselo al alumnado recién llegado.
- » **Las necesidades educativas especiales** (tanto las permanentes como las transitorias) están en continuo crecimiento. En el año 2000, afectaron al 0,24 % del alumnado. En 2020, al 3,09 %. Por modelos, el 86,6 % está en el G o en el A y el 13,4 %, en el D o en el B. El 76,1 % está matriculado en centros públicos. No hay datos disponibles, pero sería interesante hacer una comparación según el criterio PAI/no PAI.
- » **Inclusión.** El 89,6 % del alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en centros ordinarios. Podría decirse que, junto con Galicia, es la comunidad más inclusiva del Estado. Sin embargo, hay un margen de mejora en el caso del alumnado con discapacidad intelectual o con trastornos conductuales generales, ya que Navarra se encuentra por debajo de la media del Estado y 7 puntos por debajo de la media de la CAV.
- » Alumnado con **desconocimiento grave de los idiomas de docencia**, según la enseñanza y la titularidad del centro. En total son 1.836 alumnos y alumnas, 1.670 en la enseñanza pública (91 %) y 166 en la privada.
- » **Matrícula fuera de plazo.** En el curso 2020-2021, se matriculó un total de 544 alumnas y alumnos fuera de los plazos ordinarios: 513 (94,3 %) en centros públicos y 31 en privados. Está por ver cuál será la influencia del Decreto Foral para la Admisión del Alumnado.
- » Distribución del alumnado que se encuentra en una **situación socioeducativa desventajada** en función de la titularidad del centro. En el curso 2019-2020 fueron un total de 8.156 alumnas y alumnos: 6.875 (84,29 %) con matrícula en centros públicos y 1.281 en concertados. Como ya hemos comentado, en todo caso queda por analizar en

profundidad hasta qué punto se ha progresado desde que se aprobaron los nuevos criterios y la nueva normativa de admisión del alumnado para el curso 2021-22. De momento, parece que se ha dado algún paso y que en el curso 2022-23 también bajará la ratio según el índice ISEC en varios centros. La ratio baja de 25 a 22 en los 94 centros con más alumnado con necesidades - Diario de Noticias de Navarra

- » Por el contrario, la tendencia es muy diferente **en la distribución del alumnado de altas capacidades intelectuales**. La proporción es más similar en la red pública y concertada, aunque los centros concertados reúnen más estudiantes de este tipo. En el curso 2020-21, se habían matriculado en la red concertada 484 estudiantes con altas capacidades intelectuales (52,66 %), y en la pública, 435.

Segregación por razón de sexo y escuelas cristianas

En Navarra hay un total de 38 centros pertenecientes a congregaciones religiosas y centros privados de inspiración cristiana. Todos ellos están concertados con el Gobierno de Navarra, por lo que reciben financiación pública.

Dos de estos, centros privados de la Opus Dei, segregan al alumnado por razón de sexo: Irabia-Izaga y Redin-Miravalles. Cada uno de ellos cuenta con dos centros, uno para chicas y otro para chicos. En total, los cuatro centros reúnen 4.200 estudiantes y en el curso 2021-22 recibieron 12,5 millones de financiación pública.

En 2012, el Parlamento de Navarra aprobó una ley foral (<https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/14/pdfs/BOE-A-2012-14018.pdf>) para que estos centros dejaran de recibir financiación pública si seguían practicando la segregación por razón de sexo. Pero la aprobación de la LOMCE conllevó la imposibilidad de aplicar de facto esta ley, ya que considera legales estos conciertos.

En diciembre de 2020 se aprobó la LOMLOE, donde se recoge por primera vez que los centros que reciben financiación pública deben cumplir el principio de coeducación y no pueden segregar por razón de sexo. En cuanto se aprobó la norma, en febrero de 2021, el Departamento de Educación tenía que renovar los conciertos de Educación Primaria para los próximos seis años y todos los centros privados se comprometieron a aceptar la legislación que estaba en vigor.

Sin embargo, estos centros no han cumplido la ley estatal en sí, dado que, aprovechando la opción que ofrece la ley de Navarra de 2012 para las etapas obligatorias, decidieron pasar al sistema mixto de manera progresiva. Por eso, en el curso 2021-22 solo han dejado de segregar en el 1.er nivel de Educación Primaria, y el curso que viene lo harán en 2.º. El Departamento de Educación da el visto bueno a esta vía **y hasta el curso 2026-27 no tendrán toda la Educación Primaria en el sistema mixto**. Los conciertos de Educación Secundaria se renovarán en 2023 y es previsible que se acojan a la opción progresiva, **por lo que habrá que esperar hasta el curso 2027-28 para que todas las aulas de la ESO sean mixtas**.

En cualquier caso, el asunto está en los juzgados y queda por ver qué resolución emite el Tribunal Constitucional de España. Esa es precisamente la razón por la que estos centros han escogido la vía progresiva: para aprovechar la oportunidad de volver al sistema segregador según lo que dicten los juzgados sin que la organización se vea tan afectada.

Ciclo 0-3

Este ciclo y su gestión presentan particularidades propias en Navarra. Destacan la dificultad para desarrollarse como ciclo educativo, la baja escolarización en comparación con la CAV, los numerosos tipos de centros, las diferencias en el ámbito pedagógico y entre las condiciones laborales del personal educador, la titularidad municipal y la gestión privada.

- » **La escolarización es muy baja en el tramo de edad de 0-2 años:** el 27,8 %, con tendencia descendente. En la CAV, la media es del 55,9 %; en el Estado, del 37,5 %; y en la Unión Europea, del 86,5 %. En el curso 2020-21 se ofrecieron 6.553 plazas y se cubrieron 4.149, mientras que el 36,7 % quedaron sin cubrir.
- » **En cuanto a la escolarización a los 2 años,** en el curso 2019-20 en Navarra está escolarizado el 46,6 %; en el Estado, el 63,1 %; y en la CAV, el 93,1 %. El Departamento de Educación ha expresado la intención de ampliar las aulas de 2 años en las escuelas públicas.
- » Otras características del ciclo:
 - **Tenemos ocho tipos de centro:** Entre los que reciben financiación pública, 7 escuelas infantiles gestionadas por el Departamento de Derechos Sociales del Gobierno de Navarra, 94 escuelas infantiles de titularidad municipal que cumplen las condiciones del Decreto Foral 28/2007 y otras 8 que las incumplen; las aulas de 2 años son muy escasas. En 2017 solo había 42 plazas en los centros públicos; las escuelas infantiles o guarderías privadas son 52 y los servicios privados que funcionan con el título de «Casa amiga», unos 40.
 - **Las 7 escuelas infantiles gestionadas por el Gobierno de Navarra** las gestiona el Departamento de Derechos Sociales. La gestión de este ciclo todavía tiene **un toque asistencialista**, lo que conlleva dificultades notables para considerar 0-6 como una etapa integral de Educación Infantil. Hasta el final de este curso, estas siete escuelas quedarán en manos del Departamento de Educación.
 - **Los ayuntamientos son titulares de los centros y del servicio en el 60 % de todas las plazas** y los padres y madres siempre contribuyen a pagar una parte de los gastos, además del Gobierno de Navarra, tras firmar el convenio correspondiente. Esos 94 centros se encuentran en 77 municipios, ofrecen 6.553 plazas y reciben 4.149 niñas y niños. 40 de ellos, el 42,5 %, tienen 3 unidades o menos. 29 tienen seis unidades o más (el 30,8 % de los centros).
 - **Predominio de la gestión privada.** Los ayuntamientos licitan el servicio en la mayoría de los casos. En general, no disponen de recursos ni de condiciones económicas adecuadas para ofrecer el servicio directamente. El Gobierno de Navarra concede financiación a los ayuntamientos en función de los módulos y en las últimas décadas apenas ha habido incrementos.
 - **Las condiciones laborales del personal son muy deficientes y hay una marcada diferencia de una escuela a otra.** En Navarra no existe ningún convenio propio y en la mayoría de los casos tienen las condiciones del convenio estatal. Está en manos de cada ayuntamiento, dentro de su voluntad o capacidad económica, complementar los salarios, remunerar la antigüedad o poner refuerzos.
 - **Las ratios** se detallan en el Decreto Foral 28/2007 y quedan lejos de las establecidas por Europa. No obstante, en los últimos años ha habido más personal educador de apoyo (un 28 % más entre 2015-2019) y en los dos cursos de la pandemia el Departamento de Educación ha sufragado personal educador de refuerzo en las escuelas con 1 o 2 unidades.
 - **Ámbito pedagógico.** No ha habido ninguna perspectiva pedagógica común. El Departamento de Educación acaba de aprobar el currículum que entrará en vigor en el curso 2022-23, que reúne por primera vez toda la etapa de Educación Infantil.
 - **Colaboración entre instituciones.** En estos momentos, un comité está trabajando dentro de la Federación Navarra de Municipios y Concejos para detallar el modo de financiación y el modelo de gestión, orientar la colaboración o, en su caso, formar un organismo unificado junto con el Gobierno de Navarra.

- **Tarifas.** En los últimos años se han dado pasos hacia la gratuidad, pero todavía queda un largo camino que recorrer.
 - En el curso 2017-18, las tarifas bajaron una media del 12 %, fomentando la progresividad por tramos y aumentando la reducción para las familias con pocos recursos y monoparentales.
 - En esta legislatura la disminución ha sido más pronunciada: en el curso 2019-20 las tarifas fueron un 15 % más baratas que el curso anterior en todos los tramos. En el curso 2022-2023, además de efectuar la bajada lineal general, el servicio será gratuito para las familias cuya renta per cápita sea inferior a 6.650 euros o, en el caso de las familias monoparentales, inferior a 9.300.

Distribución de los centros en los municipios

Los datos que hemos dado sobre la organización territorial y la dispersión de la administración local en Navarra Garaia se reflejan en los servicios educativos:

- » **En 109 pueblos solo hay una escuela de EI y de EP** (el 80,14 % de los pueblos que tienen centro educativo).
- » **Solo 27 pueblos y ciudades cuentan con más de un centro** (19,85 %):
 - En 13 pueblos, dos escuelas: Orkoien, Lesaka, Mendabia, Irunberri, Arbizu, Berriozar, Etxarri-Aranatz, Zizur Txikia, Elizondo, Uharte, Lesaka, Gares y Zangoza.
 - En 8 pueblos, tres escuelas: Altsasu, Sarriguren, Lodosa, Bera, Mutiloa, Tafalla, Viana y Zizur Nagusia.
 - En 2 pueblos, cuatro escuelas: Barañain y Atarrabia.
 - En Lizarra, cinco escuelas.
 - En 2 pueblos, seis escuelas: Burlata y Tutera-Fontellas.
 - En Iruñea, cuarenta y tres escuelas.

Escuelas del ámbito rural

Se consideran escuelas rurales los centros de Educación Infantil y Primaria localizados en zonas rurales, con unidades multigrado, es decir, con menos de 9 unidades. La escuela rural realiza una importante aportación al municipio en el que se encuentra desde el punto de vista comunitario y también al sistema educativo en sí, desde el punto de vista de las innovaciones pedagógicas y metodológicas.

En Navarra hay 80 escuelas del ámbito rural, que están repartidas en doce áreas rurales y reguladas por la Orden Foral 86/2018, el Pacto para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública en Navarra. En dicha orden se concretan **los ratios especiales** máximas que puede haber en estas escuelas.

Las escuelas rurales están reunidas en una red. Mediante la RESOLUCIÓN 329/2019, de 7 de junio, se aprobaron las bases para la creación de la Red de Escuelas Rurales de la Comunidad Foral de Navarra. Sus objetivos eran los siguientes: diseñar redes de coordinación entre las escuelas rurales; compartir los recursos educativos, medioambientales, culturales y sociales existentes en las diversas comarcas; integrar esas actividades en sus propuestas educativas; aprovechar los

recursos comarcales; fomentar la socialización del alumnado; y establecer cauces de cooperación con las instituciones locales.

En la contratación de personal docente, mediante la ORDEN FORAL 37/2020, DE 8 DE ABRIL, se establecieron condiciones especiales en los puestos calificados como de difícil provisión, como garantizar contratos para 3 años.

Junto con la figura de las escuelas rurales, **36 pueblos** reúnen **concentraciones escolares**. Es decir, reciben alumnado de otras localidades. En estos centros había 3.060 estudiantes en 2020. Para compensar estos gastos, el Gobierno de Navarra concede subvenciones a los ayuntamientos para contribuir al mantenimiento de los centros, pero los módulos son deficientes.

Formación profesional

El Primer Plan Estratégico de Formación Profesional de Navarra, que se elaboró en la pasada legislatura, abarcó el período 2017-2020. Por lo que está pendiente el segundo. En relación con los principales objetivos establecidos en el primer plan, se ha avanzado en varios ámbitos:

- » En el curso 2020-21, 12.500 estudiantes se matricularon en alguna modalidad. En los últimos 10 años se ha duplicado el número de matriculaciones.
- » 1800 estudiantes en Formación Profesional dual.
- » 139 titulaciones diferentes.
- » Incorporación al mundo laboral del 86 %.

En cualquier caso, estamos lejos de cumplir otros de los objetivos previstos:

- » **La brecha de género sigue siendo muy pronunciada.** El 38 % del alumnado son mujeres, aunque en el plan se estableció el objetivo de llegar al 45 %. Sin embargo, en tres años se ha registrado un incremento de 6 puntos.
- » Asimismo, estamos lejos de los objetivos que establece la Unión Europea **en cuanto a la tasa de matriculación**, cuya media es del 48 % en Europa y del 39 % en Navarra.
- » **La oferta en euskera no responde ni a la demanda ni a la garantía de los derechos lingüísticos.** La página web del Departamento de Educación, en su introducción sobre la oferta en euskera de la Formación Profesional, dice lo siguiente: «El Departamento de Educación ha iniciado un camino de adecuación de la presencia del euskera en la Formación Profesional del sistema educativo. Se pretende afianzar una presencia normalizada del euskera en la FP, En cumplimiento de las recomendaciones europeas y en consonancia con el Plan Estratégico de Formación Profesional 2017-2020». No obstante, la realidad es que casi toda la oferta se acumula en Bera y en Baztan. En Altsasu y en Iruñerria se imparten pocos ciclos.

En total, en el curso 2020-21, el peso de la oferta en euskera fue el siguiente:

- En FP Básica, 47 ciclos en castellano y 3 en euskera (6,38 %).
- En Grado Medio, 102 en castellano y 13 en euskera, 10 titulaciones en conjunto (12,74 %).
- En los Grados Superiores, 94 en castellano, 4 en castellano y en inglés y 7 en euskera, 6 titulaciones en conjunto (6,66 %).

- » Además de tener una oferta escasa en euskera, **se han empezado a implantar grados bilingües en inglés**, y el Departamento de Educación **pretende acelerar esa tendencia en los próximos años**. Hay que decir que no existen condiciones objetivas respecto a las capacidades del alumnado, ni tampoco suficiente personal docente acreditado. De nuevo, se están orientando recursos a las lenguas extranjeras, no a la promoción del euskera ni a la capacitación en euskera.
- » Falta llevar a cabo toda una planificación **relacionada con la cohesión territorial y el desarrollo local**. Ese era uno de los ejes del Plan Estratégico 2017-2020, pero todavía están por ejecutar el centro integrado de Baztan-Bidasoa y el nuevo centro ligado a la industria en Erribera.

Calidad educativa. Recursos

Financiación del ámbito educativo

Así han evolucionado los Presupuestos Generales de Navarra en los últimos años:

| | | |
|------|--------------|-------------------------------|
| 2009 | 586 millones | 13,49 % del presupuesto total |
| 2012 | 492 millones | 13,64 % del presupuesto total |
| 2017 | 571 millones | 14,41 % del presupuesto total |
| 2018 | 586 millones | 14,41 % del presupuesto total |
| 2019 | 636 millones | 14,54 % del presupuesto total |
| 2020 | 692 millones | 15,17 % del presupuesto total |
| 2021 | 739 millones | 16,02 % del presupuesto total |
| 2022 | 793 millones | 16,63 % del presupuesto total |

- » **Entre 2012 y 2019, la inversión en educación ha mejorado** en todas las comunidades autónomas. El mayor incremento ha tenido lugar en Baleares (26,52 %), seguido por Navarra (18,18 %). En la CAV ha aumentado un 6,21 %.
- » **Inversión en educación en relación con el Producto Interior Bruto**. La media europea es del 4,7 % y los países más adelantados invierten más del 6 %: Suecia, el 6,9 %; Dinamarca, el 6,3 %; y Bélgica, el 6,2 %. En el Estado Español se invierte el 4 %. En Navarra estábamos más abajo: en el 3,7 % en 2019, en el 3,9 % en 2021 y en el 4,26 % en 2022, según los datos aportados por el Departamento de Educación.
- » **En cuanto a las tendencias de la distribución del gasto, se pueden destacar las siguientes:**
 - Inversiones que se han reducido:
 - La formación continua del personal docente del ámbito educativo representaba el 0,72 % en 2009 y el 0,35 % en 2020.
 - La construcción, el equipamiento y el material didáctico representaban el 6,47 %, y en 2020, el 3,17 %.
 - Se han incrementado:
 - La atención específica representaba el 2,78 % en 2009 y el 5,04 % en 2020. En la concertada se ha mantenido estable. En 2009, el 7,42 % y en 2020, el 7,3 %.

- La inversión en nuevas tecnologías era del 0,32 % en 2009 y en 2020 ha subido al 1,34 %.
 - La inversión orientada al ciclo 0-3, tras el descenso de 2012, presenta una tendencia ascendente en este período. En 2020 ha sido un 16 % mayor que en 2009. El gasto destinado al convenio firmado con los ayuntamientos para 2020 ha sido de 11.292,54 millones de euros, 2,3 millones de euros más que el gasto anual de base.
- » **En el período 2009-2020, el gasto destinado a la red de enseñanza privada concertada ha representado entre el 21 % y el 24 % del gasto total del Departamento de Educación.** Ha mostrado una tendencia descendente en los últimos años.
- » Tomando como referencia los datos de 2018, **el gasto por alumno o alumna** ha sido un total de 6.173 euros, bastante más que la media estatal (5.163 euros en el Estado). En enseñanza pública han sido 7.622 euros, Más que la media estatal de 5.968, pero lejos de la de la CAV, donde fueron 9.415, casi un 20 % más.

Recursos humanos

- » **El número de alumnos y alumnas** ha aumentado en las últimas décadas. En el curso 2009-10 hubo 12.815, de los cuales 10.107 se encontraban en el régimen general. En el curso 2018-19, en cambio, había 14.745 docentes en todo el sistema educativo no universitario de Navarra, 11.024 de ellos en centros del régimen general.
- » **Por edad**, se empieza a notar el cambio generacional en el personal docente de Educación Infantil y Primaria. El 23,5 % tiene 50-59 años, pero el 20 % tiene menos de 30. En Educación Secundaria contamos con una plantilla más envejecida. Solo el 7,3 % son menores de 30, el 32,9 % tienen 40-49 años y el 31 % se encuentra en el tramo de 50-59.
- » **La interinidad** en los centros públicos. Según explica la Cámara de Comptos en el informe de fiscalización de las Cuentas Generales de Navarra de 2020, la tasa de eventualidad del personal adscrito al Departamento de Educación ha subido 7 puntos en los últimos dos años. Concretamente, del 47 % en 2018 al 54 % en 2020. **Por lo tanto, más de la mitad del personal docente es interino.** Uno de los factores que aumentan la tasa de interinidad es la imposibilidad de estabilizar los puestos docentes del programa PAI, ya que según la normativa estatal no se puede exigir preceptivamente el conocimiento de la lengua extranjera. Sin embargo, el Gobierno de Navarra ha anunciado la intención de crear un nuevo colegio profesional de maestros y maestras mediante una ley foral, para poder estabilizar los puestos de trabajo del profesorado del PAI.

Las consecuencias de una alta tasa de interinidad son conocidas: la inestabilidad y la movilidad del profesorado, la dificultad para consolidar proyectos educativos en los centros y la falta de condiciones para el seguimiento de las necesidades especiales del alumnado. Habría que analizar sus efectos en el ámbito rural.

En esta legislatura, en 2020, se ha aprobado una oferta de trabajo parcial de 715 plazas, de las cuales el 46 % correspondían a educación, un total de 332 plazas. Pero en la actualidad sigue sin haber convocatoria. También está pendiente de concretar el modo en que se llevarán a cabo los procesos de estabilización para alcanzar el nivel exigido por Europa.

- » **La evolución del número total de docentes de los centros concertados** ha presentado un pequeño descenso en el curso 2019-2020 (2.809 personas), en comparación con los tres anteriores (2839, 2.875 y 2.850 personas). En el curso 2020-2021 ha aumentado ligeramente, hasta 2.818. Cabe pensar que se debe a los contratos firmados a causa de la COVID-19.

- » **Ratios.** En el período 2010-2020 ha disminuido el número de estudiantes por unidad en el 2.º ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria, en FP Básica y en Educación Especial; en cambio, ha aumentado en Educación Secundaria, en Bachiller, en Formación Profesional de Grado Medio y en Formación Profesional de Grado Superior en el sector público. En los centros concertados, ha disminuido en el 2º ciclo de Educación Infantil, en Educación Primaria, en Educación Secundaria, en Formación Profesional de Grado Medio, en Formación Profesional de Grado Superior y en Educación Especial; y ha aumentado en Bachiller y en FP Básica.

| | En la red pública | En los centros concertados |
|----------------|-------------------|----------------------------|
| 2º ciclo de EI | 17,5 | 22,1 |
| EP | 18 | 24,2 |
| ESO | 23,3 | 27,5 |
| BACH. | 26,2 | 29,7 |

En comparación con los datos de la CAV, las ratios de la ESO y de Bachiller son ligeramente más altas.

- » En los últimos 8 años se ha mantenido estable la proporción media de 10-11 estudiantes por docente, similar a la de la CAV y un poco menor que la media estatal.

Programas educativos especiales

Coeducación. Programa Skolae.

En el curso 2017-2018 comenzó en 16 centros como experiencia piloto y en estos cuatro años se ha extendido a más centros. En la actualidad está implantado en 240 centros públicos y concertados. Se trata de un programa adaptado a toda la trayectoria escolar, desde los 0-3 años hasta los 18. Está formado por objetivos, contenidos y acciones transversales para trabajar la coeducación desde una perspectiva feminista y de manera transversal y para integrarla tanto en el currículo como en la dinámica y el proyecto educativo de los centros. El personal responsable de los centros, la dirección y el claustro reciben formación específica para llevarlo a cabo.

Provocó una gran resistencia en ciertos ámbitos. En el ámbito político y social de la derecha, en varios centros concertados, sobre todo entre los religiosos, se argumentó que no se podía obligar a utilizar el programa. Debido a la trayectoria recorrida en los tribunales, en 2021 Skolae se ha integrado en el Plan de Coeducación aprobado en forma de decreto. Por lo tanto, en los próximos años se implantará en todos los centros públicos y concertados.

Inclusión. Programa Proeducar-Hezigarri.

Se trata de un programa dirigido a los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. El objetivo general del programa consiste en prevenir el fracaso escolar y el abandono escolar temprano y promover la inclusión educativa y el éxito escolar de todo el alumnado, implantando y materializando un proyecto de mejora. El programa, con el objetivo de atender a la diversidad, está planteado teniendo en cuenta al alumnado de escolarización tardía o con necesidades específicas de apoyo educativo, como mecanismo de compensación y para impulsar la mejora general del centro.

Cada centro participante firma un contrato programa de colaboración con el Departamento de Educación. En dicho contrato, el centro se compromete a tomar medidas para mejorar la inclusión y el éxito escolar del alumnado, mientras que

la administración se compromete a ofrecer asesoramiento y formación en el proceso, al tiempo que aporta los recursos necesarios para desarrollar el proyecto.

El programa se puso en marcha en el curso 2019-20, y en el de 2021-22 participan 85 centros públicos de toda Navarra. Se organizan en 7 redes. La financiación ha sido precaria porque surgió por el impulso del Fondo Social Europeo.

Convivencia. Programa Laguntza. Kiva En Las Ikastolas.

El programa Laguntza es una herramienta para promover la prevención y la intervención en casos de bullying y ciberacoso. Los centros disponen de formación, ayuda y materiales para desarrollar el programa.

Se puso en marcha en 2016 y en el curso 2020-21 se implantó en 12 centros públicos de Educación Infantil y Primaria. En el curso 2021-22 se está ejecutando en 21 centros de EI y EP y ha comenzado el pilotaje en 13 centros de Educación Secundaria.

La Federación de Ikastolas de Navarra puso en marcha el programa KIVA en 2016 mediante un acuerdo con la Universidad de Finlandia. El objetivo del programa es prevenir e intervenir en el acoso escolar. Para ello, el profesorado ha recibido formación y se han formado grupos KIVA en todas las ikastolas. Desde 2019 se ha implantado en todas las aulas y recibe una valoración muy positiva desde el punto de vista de la convivencia en las ikastolas.

Digitalización

El confinamiento por la pandemia ha puesto en evidencia las necesidades de nuestro sistema en este campo. Por un lado, **la brecha digital**, ya que aproximadamente 5.000 alumnos y alumnas de la red educativa de Navarra no disponían de recursos técnicos digitales durante el confinamiento. Y, por otro lado, también quedaron de manifiesto **las carencias que tenemos en el ámbito metodológico**.

En el curso 2017-18 se puso en marcha el programa IKASNOVA en varios centros públicos de Navarra. Y, en estos momentos, la tecnología se está presente en todas las aulas de Educación Secundaria y de Bachiller, puesto que también ha permitido mejorar la conectividad y las redes WiFi. En el curso 2020-21 comenzó en Educación Infantil y Primaria.

La necesidad de introducir la tecnología en el aula es un hecho y el desarrollo de la competencia digital del alumnado constituye un aspecto fundamental para que el uso que se da a la tecnología sea enriquecedor. **La cuestión no es utilizar unos recursos en lugar de otros, sino cambiar la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

De todas formas, el impulso de la digitalización en la enseñanza ha originado asimismo otro tipo de reflexiones y debates: **la necesidad de usar software libre, fuera de la dependencia para con las multinacionales, de garantizar la seguridad y la intimidad, de promover el uso adecuado de los recursos tecnológicos...**

Resultados

Progresión del alumnado

- » El porcentaje del alumnado que pasa de curso en Educación Primaria es del 96,24 % en 2º y superior al 98 % en 4º y 6º de EP.
- » Según los datos sobre el paso de EP a la ESO, en torno al 17,5 % del alumnado ha pasado a la educación secundaria con alguna asignatura sin aprobar. Por sexo, el porcentaje de mujeres que pasan de curso es mayor que el de los hombres (el 98,64 % de las mujeres y el 97,1 % de los hombres).
- » En los cuatro cursos de la ESO, los porcentajes de paso han sido muy parecidos en el curso 2020-2021, entre el 90 % y el 95 %, y el dato más alto ha sido el de 1º de la ESO. **En cuanto al paso según las redes y el modelo lingüístico, los resultados de los centros públicos de los modelos G/A son más bajos en todos los cursos.** Las mujeres han obtenido mejores resultados que los hombres en todos los cursos de la etapa.
- » **La pobreza y el abandono escolar temprano están estrechamente unidos** en Navarra, mucho más que en otras comunidades. En comparación con la CAV, la tasa de abandono escolar es un poco más elevada.

Evaluaciones externas

- » El indicador más significativo de las evaluaciones externas de los últimos años es el correspondiente a la competencia de comprensión lectora. **Los resultados** de Navarra en la prueba PISA de 2018 **fueron muy deficientes en comprensión lectora y, en general, la tendencia de los últimos años ha sido descendente.** Notablemente inferior a la media de Europa y del Estado.
- » Los resultados en competencia matemática y científica son por lo general buenos.

3. Bases para la propuesta

Claves de la situación del sistema educativo de Navarra

Conclusiones del análisis de la situación

El análisis efectuado en el apartado anterior nos aporta una fotografía poliédrica del sistema educativo de Navarra, que nos permite extraer varias conclusiones significativas. Existen puntos fuertes, existen puntos débiles y, partiendo de esas particularidades, trataremos de identificar las claves principales para desarrollar la propuesta. Según el diagnóstico llevado a cabo, estamos en condiciones de afirmar lo siguiente:

1. En los próximos años, el **sistema educativo** no universitario **perderá alumnado**. A causa de esto, resultará imprescindible prever la influencia que tendrá este fenómeno a lo largo y ancho de Navarra en la(s) próxima(s) década(s) y planificar los recursos con el objetivo de tomar medidas ante el descenso de la matriculación y garantizar la equidad.
2. Desde la perspectiva de la organización territorial, **es evidente la importancia del ámbito rural**, donde habrá que mantener y fortalecer los servicios públicos, incluidos los educativos, para hacer frente a la despoblación y promover el desarrollo local.
3. La administración local es muy dispersa. **Hay muchos ayuntamientos, la mayoría muy pequeños y con pocos recursos**. Los ayuntamientos deberían contar con recursos adicionales para poder implicarse más en el ámbito educativo. Esto exige tener muy en cuenta el área correspondiente a la educación en las competencias y la financiación de las comarcas en el desarrollo del mapa local.
4. **El número de escuelas rurales es elevado** y la formación de redes que se ha puesto en marcha amplía las oportunidades para la renovación pedagógica y el fortalecimiento de las comunidades educativas.
5. **La zonificación establecida por la Ley del Euskera, la falta de un estatus oficial del euskera en la mayor parte de Navarra y la distribución de los modelos lingüísticos han influido e influye notablemente en el conocimiento y el uso del euskera**. Es imprescindible dar pasos a favor de los derechos lingüísticos en todos los ámbitos y seguir trabajando por una nueva Ley del Euskera que reconozca oficialmente el euskera en toda Navarra.
6. **Predomina el modelo G y el 62 % del alumnado no tiene ningún contacto con el euskera en toda su trayectoria educativa. El modelo D no ha avanzado en las últimas décadas y el modelo A presenta una tendencia descen-**

dente a favor del G. La distribución actual de los modelos no garantiza en absoluto que la mayoría del alumnado adquiera siquiera una aptitud mínima en euskera. Un primer paso imprescindible sería que el sistema educativo garantizara un conocimiento mínimo de euskera a todo el alumnado en las etapas obligatorias.

7. **Es evidente la naturaleza estratégica que han tenido y tienen las ikastolas de Navarra en la euskaldunización del alumnado y de algunas zonas.** Más allá del reconocimiento simbólico, las ikastolas exigen una atención especial, sobre todo en la zona discriminada, para promover el trabajo de tracción que ejercen en la euskaldunización.
8. **Teniendo en cuenta la preocupante tendencia de matriculación que se está dando en el modelo D público y en las ikastolas de varias localidades de la zona discriminada, habría que reflexionar en profundidad** con todos los agentes locales, educativos y promotores del euskera sobre las fórmulas eficaces para impulsar su enseñanza, así como sobre la reorganización del mapa.
9. En los últimos años y en la actualidad, es evidente que se está optando por mezclar los modelos lingüísticos en las escuelas públicas. A esto se unen los obstáculos para abrir y desarrollar líneas de modelo D, la falta de planificación y garantías en 0-3 o en Formación Profesional... Es indispensable adoptar medidas que permitan dar un nuevo impulso a la inmersión en euskera, desde un punto de vista cualitativo y cuantitativo. **Se debería elaborar un amplio acuerdo para garantizar una inmersión digna, facilitar la creación de líneas de modelo D y eliminar los obstáculos para ello, modificando la normativa.**
10. **Se están acelerando el predominio y la expansión del PAI y salta a la vista que esto ha conllevado limitar la propagación del modelo D.** Los resultados de las evaluaciones realizadas hasta la fecha, incluso con todas sus limitaciones, ponen de manifiesto la aceptación social del programa y la mayoría de los centros expresa la intención de continuar, lo que podría causar el blindaje del programa también con vistas al futuro. Es fundamental **llevar a cabo una evaluación profunda y sincera** de estos programas y, en general, **de las competencias lingüísticas, así como plantear adecuadamente el tratamiento unificado de las lenguas.** Y, además de ello, derogar la ley recientemente aprobada y **suspender el proceso de transformación en modelo lingüístico.**
11. **Estamos retrocediendo en la competencia de comprensión lectora.** Resulta imprescindible fortalecer los proyectos lingüísticos y profundizar en metodologías innovadoras que tengan como eje la perspectiva comunicativa.
12. **Los factores tendentes a la segregación son evidentes: en la escuela pública y en el modelo G** se acumula principalmente el alumnado nacido en el extranjero, que se matricula fuera de plazo, que presenta necesidades educativas especiales, que se encuentra en una situación socioeconómica precaria y que abandona prematuramente la escuela. Es fundamental evaluar las medidas parciales que se han puesto en marcha para lograr una escolarización más equilibrada del alumnado, así como realizar un planteamiento integral para superar el sistema dual público/concertado y que el idioma no constituya un factor de segregación. Además, se debería evaluar la variable del programa PAI, ya que es fuente de segregación en varias escuelas y localidades.
13. **La concertación es universal en Navarra.** Salvo algunas escuelas British o ciertos proyectos de Formación Profesional, todos los demás centros son concertados, incluidos los centros cristianos o los de la Opus Dei que practican la segregación por razón de sexo. Por lo tanto, al firmar convenios con los centros privados no se tienen en cuenta los principios de laicidad y coeducación que debería garantizar el sistema educativo. Habría que poner fin a la concertación universal.
14. **La característica principal del 1.er ciclo de Educación Infantil es la baja escolarización, comparada con la de la CAV. Además, queda de manifiesto la dificultad para desarrollarlo como ciclo educativo debido a la falta de una perspectiva común en el ámbito pedagógico, en las condiciones físicas que cumplir o en la gestión.** Existen

muchos tipos de centros diferentes y, aunque prevalecen los de titularidad municipal, predomina la gestión privada. Las condiciones laborales del personal educador varían inmensamente de una escuela a otra. En los últimos años se han dado pasos para garantizar la gratuidad a las familias de rentas bajas, pero los ayuntamientos con más recursos disponen de más opciones para hacerlo. Frente a esta situación y en colaboración con los ayuntamientos, hay que consensuar una hoja de ruta concreta para que los ayuntamientos cuenten con una financiación digna para actualizar los módulos, mejorar y homogeneizar las condiciones laborales, promover la gestión público-comunitaria, respetar la elección lingüística de las familias, bajar las ratios máximas y asegurar que el ciclo sea gratuito en un plazo concreto. Es imprescindible tomar medidas contra la baja escolarización, pero la solución no es el planteamiento de abrir aulas de 2 años en las escuelas. Se necesita una propuesta integral.

15. **Hay que dar pasos en Formación Profesional** para aumentar la matriculación, luchar contra la brecha de género, ampliar la oferta en euskera y crear una oferta vinculada al desarrollo local.
16. **Aunque se ha progresado en los presupuestos, estamos lejos de destinar el 5 % del PIB a educación** (por no hablar del 6 % que recomienda la UNESCO o que destinan los países más adelantados), así como del gasto por alumno o alumna de la CAV. Es fundamental seguir avanzando en la inversión y consolidar la inversión suplementaria llevada a cabo en la época COVID (por ejemplo, la contratación de personal educador de refuerzo en el 1.er ciclo de Educación Infantil y el establecimiento de una ratio de veinte alumnos y alumnas en el 2º ciclo de EI).
17. Aunque en las últimas décadas se han asignado más recursos en varias áreas, **la formación continua del profesorado y la financiación de la edificación, el equipamiento y los materiales didácticos** se han reducido a la mitad. Hay que definir bien las prioridades.
18. **Es inaceptable la tasa de interinidad en la enseñanza pública** y, además, la plantilla está envejecida, sobre todo en Educación Secundaria. Resulta imprescindible tomar las medidas necesarias para estabilizar el empleo mediante la planificación adecuada de convocatorias públicas. Se trata de una medida prioritaria para estabilizar los proyectos educativos y garantizar la calidad educativa.
19. Desde el punto de vista de la innovación pedagógica, en los últimos años se ha avanzado en la coeducación, la inclusión y la convivencia. **Partiendo de la autonomía de los centros**, se debería trabajar **en la vía para implantar programas de este tipo en todos los centros**.
20. Tenemos **un largo camino por delante para responder adecuadamente al reto de la digitalización**. Es imperativo profundizar en la formación y en metodologías innovadoras, así como promover el software libre.

Otros factores

En primer lugar, hay que tener muy en cuenta la situación política y social de la Comunidad Foral de Navarra para adaptar y desarrollar la propuesta estratégica para el ámbito educativo, ya que aquí encontramos debilidades significativas.

1. Es evidente que **la educación y la política lingüística son áreas para la confrontación** en Navarra. Prueba de ello son los debates parlamentarios, las movilizaciones callejeras y los mantras de «discriminación» o «imposición» que se repiten sin cesar. Esas ideas y las políticas llevadas a cabo durante largos años han calado y calan en la sociedad.
2. En ese sentido, **las correlaciones de fuerzas que tenemos hoy en día tanto en el ámbito político como en el sindical** dificultan el alcance de acuerdos y los saltos cualitativos en términos estratégicos, por ejemplo, en lo referente a la euskaldunización y al desarrollo del currículum vasco.

Así lo demuestra, por ejemplo, que los intentos para modificar la Ley del Euskera también fracasaron en la legislatura del «cambio» de 2015-2019; que todos los grupos parlamentarios a excepción de EH Bildu estén de acuerdo en mezclar los modelos lingüísticos en las escuelas públicas, lo que dificulta el desarrollo adecuado de la inmersión; que una amplia mayoría política esté de acuerdo en que el modelo G siga en vigor y en no garantizar un contacto mínimo con el euskera a todo el alumnado.

Las dificultades para desarrollar el currículum vasco son evidentes, sobre todo en los centros de titularidad pública. Durante muchos años se ha ejercido una persecución política constante contra los mapas de Euskal Herria tanto en el material escolar como en los libros de texto, hasta el punto de retirar la financiación pública del programa de gratuidad.

3. En Navarra predomina **la perspectiva centralizadora de Madrid**. Es manifiesta la dependencia para con Madrid y la falta de voluntad para responder a nuestra realidad y a nuestras necesidades desde ahí. Los criterios y el currículum que se imponen desde Madrid se reciben y se acatan tal cual. En ese sentido, una amplia mayoría política no ve la necesidad de elaborar una Ley de Educación propia y tampoco parece que en el ámbito social y sindical sea prioritario impulsar un proyecto de este tipo.

Por si fuera poco, aunque el borrador con el que se está trabajando en el Consejo Escolar incluye la posibilidad de desarrollar una ley propia, el Departamento de Educación no ha manifestado ningún propósito de dar lugar a la propuesta.

Desafíos. Bases para la elaboración de una propuesta concreta

Nuestro sistema está agotado en muchos sentidos y para avanzar se necesita un salto en la planificación, en la equidad y en la calidad de la educación. Es imprescindible poner en el centro al alumnado y sus necesidades.

Como hemos visto en los apartados anteriores, teniendo en cuenta las particularidades de nuestro sistema educativo y de la situación social y política en Nafarroa Garaia y en el camino hacia una propuesta estratégica básica, deberíamos enfrentarnos a cuatro desafíos principales. Las bases serían las siguientes:

1. Un sistema educativo a favor de la cohesión social y de la comunidad

Se pondrá fin a la concertación universal y se elaborará una planificación integral contra las numerosas segregaciones.

- » Se elaborará un plan específico para fomentar el ciclo 0-3 con el objetivo de convertirlo en un ciclo educativo universal y gratuito. Se impulsará la escolarización temprana para promover la igualdad de oportunidades y como medida de prevención contra el fracaso escolar. Se fomentará un marco normativo general para difundir buenas prácticas en el ámbito pedagógico (por ejemplo, la experiencia de las escuelas infantiles en Iruñea), así como para elaborar un convenio laboral propio.
- » Es imprescindible adaptar el mapa escolar y la normativa de admisión del alumnado al objeto de garantizar la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades especiales de cualquier tipo.

- » Se tomarán medidas efectivas reales para garantizar la corresponsabilidad de los centros concertados. Se trabajará el consenso para pasar del cobro de cuotas a un nuevo sistema de financiación mediante contratos programa que estos centros pactarán con el Departamento de Educación. En ellos constarán las condiciones y las obligaciones sociales y comunitarias que se deberán cumplir, teniendo claro que se acabaría con la concertación universal.
- » Se asignarán formación y recursos suficientes para darle un tratamiento adecuado a la diversidad, teniendo en cuenta tanto el trabajo docente como el no docente. Además, los centros con más abandono escolar temprano, con más alumnado nacido en el extranjero y con índice ISEC más alto contarán con más recursos y se les impondrán ratios más bajas.
- » Se impulsará la descentralización del sistema educativo y se planificará desde una perspectiva comunitaria. En esa renovación normativa, los ayuntamientos (o las comarcas o mancomunidades) deberían ostentar un importante papel decisorio en la planificación educativa y en la gestión de la matriculación 0-18, en colaboración con la administración educativa. En ese sentido, se crearán y caracterizarán los Consejos Escolares Locales. El personal educador local será el instrumento principal para planificar la educación formal y no formal y se encargará de gestionar la escolarización en los pueblos y ciudades con más de dos escuelas. Será imprescindible la coordinación con los servicios sociales, los servicios sanitarios y otras áreas.
- » Se elaborarán planes especiales para utilizar los espacios de los centros para funciones y actividades comunitarias fuera del horario escolar, sea cual sea su titularidad. Unido a ello, se elaborará una planificación estratégica con vistas a diez años para analizar las necesidades de las infraestructuras de los centros públicos, así como adaptarlas y dignificarlas.
- » Se creará y desarrollará la figura del personal técnico cualificado en educación que ejercerá en las entidades públicas. Podría tratarse de un recurso mancomunado, en función de la población escolar o del número de centros.
- » Se elaborará un pacto social y político contra la segregación. Se tratará de un plan interdepartamental, en el que el área educativa tendrá mucho que decir.
- » En el aula y fuera de ella (en los comedores, en la limpieza...) la reducción de ratios será general, lo que permitirá mejorar la calidad de la enseñanza, reducir las cargas de trabajo y evitar la pérdida de puestos de trabajo que podría venir motivada por la tasa de natalidad. Si debido a la LOMLOE no resulta posible reducir el número de alumnos y alumnas por aula, se ampliará el número de docentes por aula, impulsando la figura de la “pareja educativa”.
- » Se acordarán mecanismos que garanticen la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, familias, personal docente, profesorado...). Se podría plantear modificar la propia composición del Consejo Escolar de Navarra y se tomarán medidas para fortalecer los consejos escolares de los centros con el objetivo de garantizar que toda la comunidad educativa forme parte del proyecto en el funcionamiento del centro. Además, se pondrán en marcha consejos educativos municipales a nivel local junto con todo el personal representante del centro o de los centros y con todos los agentes educativos.
- » En los próximos años se ampliará la inversión educativa para alcanzar el nivel de los países más adelantados de Europa en relación con el PIB y para aumentar su peso en los presupuestos de Navarra.
- » En lo que respecta a la digitalización, se profundizará en la formación y en las metodologías innovadoras, impulsando una digitalización ética y responsable. Respetando los derechos digitales y la privacidad del alumnado, se utilizarán medios tecnológicos reutilizables y software auditables, transparentes, libres o propios.

2. Avanzar en las competencias lingüísticas del alumnado

Por un alumnado euskaldún multilingüe.

- » El objetivo será garantizar el derecho de todo el alumnado de contar con un conocimiento mínimo en sus propias lenguas y adquirir la competencia que se determine para ello. Por lo que respecta al euskera, en el proyecto educativo que deben elaborar todos los centros se podrían plantear dos niveles: el que se puede lograr mediante un conocimiento mínimo de euskera y el que se debe adquirir dentro del modelo de inmersión. En cualquier caso, en todos los proyectos educativos deberían constar la oferta y la planificación concreta para ello.
- » Se planificará la oferta en euskera en los planes estratégicos para el ciclo 0-3 y para Formación Profesional y se garantizará que sea suficiente.
- » En los entornos sociolingüísticos más erdaldunes, junto con las instituciones locales y por medio de los Consejos Escolares Locales se asegurará que existan suficientes espacios y opciones para garantizar y promover la presencia y el uso del euskera en los ámbitos extraescolares.
- » Se activará una reflexión profunda con todos los agentes locales, educativos y promotores del euskera en torno a fórmulas eficaces para promover la matriculación tanto en las ikastolas como en el modelo D público, así como sobre la reorganización del mapa, poniendo especial atención en la zona discriminada y en las ikastolas que puedan encontrarse en un momento crítico.
- » Se llevará a cabo un trabajo especial con los sectores en los que quepa pensar que el euskera puede representar una dificultad adicional en el proceso educativo, como en el caso de la población nacida en el extranjero. Para ello, se pondrán en marcha campañas específicas junto con los Servicios Sociales y otras administraciones.
- » En la medida en que los modelos lingüísticos y los programas de aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo el PAI, constituyen un importante factor de segregación en Navarra, habrá que trabajar el consenso para superar esta situación y el sistema actual de modelos. Para ello, en primer lugar, se debe efectuar una evaluación profunda de los modelos y los programas, dentro de la cual hay que fijar las competencias lingüísticas que debería tener el alumnado una vez finalizadas las etapas de educación obligatoria.
- » En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, no se creará el modelo nuevo previsto en la ley recién aprobada, y se dotará a los centros de recursos para dar un tratamiento coherente y equilibrado a las lenguas. Deberán planificar adecuadamente las transferencias de las competencias lingüísticas para cada etapa, ciclo y curso, sin colisionar con la enseñanza y el cultivo de las lenguas propias.
- » Se dispondrá de recursos suplementarios para desarrollar el proyecto lingüístico con el objetivo de tratar adecuadamente la diversidad en el caso del alumnado que presente necesidades educativas especiales, que haya nacido en el extranjero o que se haya matriculado fuera de plazo.
- » Mediante el tratamiento unificado de las lenguas que se incluirá en el proyecto educativo, se corregirá la anomalía por la que el alumnado de modelo D de Bachiller tiene actualmente cuatro sesiones lectivas más. La solución no será, en ningún caso, a costa de las horas lectivas que correspondan al euskera.

3. La educación como eje contra la despoblación

Apuesta firme por el mantenimiento y la promoción de las escuelas del ámbito rural.

- » Se estudiará en profundidad el descenso demográfico y se hará una prospección para la próxima década, analizando la situación desde la perspectiva del equilibrio territorial con el objetivo de corregir los desequilibrios que puedan surgir.
- » Se elaborará un plan estratégico y una normativa específica para las escuelas del ámbito rural, que se integrará en la Estrategia Territorial de Navarra. En la financiación se incluirán acciones positivas y correctoras, también para las concentraciones escolares, en los ámbitos relacionados con los recursos para los centros y con la mitigación del esfuerzo económico de las familias (materiales, comedor, transporte...), así como para facilitar la contratación del profesorado.
- » En la formación inicial de los maestros y maestras (y, por consiguiente, en la UPN) se necesita una asignatura relacionada con las escuelas rurales y otra sobre la geografía y la cultura de Navarra. Necesidad de realizar al menos parte de las prácticas en la escuela rural.
- » Flexibilización o desaparición de los ratios. Sobre todo al objeto de implantar o mantener el modelo D, no se establecerán condiciones de ningún tipo en los ratios, asimilando el derecho con las localidades principales de las comarcas. Por lo tanto, se modificará la normativa.
- » Se impulsará específicamente la escolarización temprana y el ciclo 0-3 será gratuito lo antes posible.
- » El desarrollo de la reforma del mapa local resultará fundamental, y en este marco se aclararán las competencias educativas y la ampliación de los recursos de las entidades locales.
- » El II Plan Estratégico de Formación Profesional estará ligado a la cohesión territorial y al desarrollo local y en los próximos años se impulsarán los centros integrados de las comarcas (Baztan-Bidasoa, etc.).

4. Fortalecimiento de los proyectos educativos y de la autonomía de los centros

Por un sistema educativo público y comunitario de calidad.

- » La autonomía de los centros será el eje del sistema y se llevarán a cabo las modificaciones normativas necesarias para garantizarla. En aras del Proyecto Educativo, los centros acordarán contratos programa con el Departamento de Educación, mediante los cuales concretarán programas especiales relacionados con su entorno educativo, medidas organizativas y vías para estabilizar los equipos docentes que se encargarán del seguimiento de dichos proyectos.
- » Profundizar en la autonomía de los centros también conllevará fortalecer los mecanismos de evaluación y seguimiento. Será la herramienta para prestar acompañamiento y ayuda en este proceso de inspección.
- » El proyecto lingüístico representará una parte importante del Proyecto Educativo y se elaborará una planificación concreta para abordar como línea transversal la mejora de las competencias comunicativas orales y escritas del alumnado, tanto de comprensión como de expresión.

- » Los proyectos educativos garantizarán los principios de laicidad y coeducación. Asimismo, la digitalización y los programas de innovación serán especialmente importantes en los proyectos de todos los centros.
- » La formación del profesorado para poder responder a los desafíos actuales tendrá especial relevancia. Se elaborará una planificación que abarque toda la trayectoria formativa, partiendo de la formación inicial que se imparte en la Universidad Pública de Navarra y de la formación continua que se imparte en los Centros de Apoyo al Profesorado.
- » Se aplicarán criterios para que los comedores escolares sean espacios compatibles y se asignarán los recursos necesarios para ello. En los centros se trabajará desde la perspectiva de la convivencia, la sostenibilidad y la salud.
- » La estabilidad del profesorado será una de las claves para consolidar los proyectos educativos y se tomarán las medidas necesarias para fomentarla.
- » Se reconocerá el trabajo de todo el personal no docente como trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, garantizando vías para su participación en los ámbitos de decisión, ofreciéndoles la oportunidad de la formación continua, estabilizando los puestos de trabajo, dignificando las condiciones laborales y restituyendo a la administración los servicios subcontratados.

Proceso de elaboración del pacto educativo. Propuesta.

En la introducción hemos comentado que en Navarra en estos momentos no se dan las condiciones que sí se han dado en la CAV para elaborar un pacto educativo social y político. En cualquier caso, creemos que este proceso se debe abordar más pronto que tarde y que EH Bildu cuenta con la responsabilidad política y la capacidad para elaborar una propuesta concreta. La propuesta Hezigune y el pacto acordado en el Parlamento de Gasteiz constituirán la herramienta y la referencia fundamentales.

Como hemos visto, el Consejo Escolar de Navarra ha emprendido el camino, pero el punto de partida y el propio procedimiento son muy limitados para poder reflexionar en profundidad. Creemos que, para que esta vía sea fértil, debería garantizar una participación amplia.

4. En primer lugar, se debe realizar un diagnóstico compartido con los agentes de la comunidad educativa. Así, la aportación del Consejo Escolar y del Departamento de Educación resultará imprescindible.
5. Apertura de una Comisión Extraordinaria en el Parlamento de Navarra hasta marzo de 2023. En ella se recopilarán las aportaciones de la comunidad educativa y de todos los agentes para completar el diagnóstico y establecer las bases del pacto. Se concederá especial importancia a las aportaciones del personal experto y a las experiencias de fuera de Navarra. También se garantizará la colaboración con el Departamento de Educación y con los sindicatos que ostenten la representación del personal.
6. El Pacto Educativo Social y Político se realizaría tomando como base las conclusiones y propuestas extraídas de esa Comisión Extraordinaria en el curso 2023-2024. La comisión formada por los grupos parlamentarios estará en contacto permanente con el Departamento de Educación y con la comunidad educativa a lo largo del proceso.
7. Por último, el pacto se tendría que concretar en la Ley de Educación de Navarra, que se aprobaría durante el curso 2024-2025.

4. Conclusión

En este documento hemos querido realizar un acercamiento que sirva para sentar las bases de «sistema educativo vasco público soberano» en Navarra. Al hilo del Convenio Educativo acordado en la CAV, en Nafarroa Garaia también pretendemos crear las condiciones necesarias, aunque existan dificultades más notables en varios ámbitos. Sin embargo, hemos tratado de elaborar una propuesta factible con un horizonte claro que pueda realizarse a corto y medio plazo.

Es evidente que el apartado que más espacio ocupa en todo el documento es el análisis de la situación. Lo hemos hecho a propósito, ya que resulta imprescindible conocer el punto de partida. En el futuro tendremos la oportunidad de desarrollar en más detalle el apartado de la propuesta si tenemos claras las bases y las acordamos con nuestra comunidad. Por tanto, el objetivo de este documento es analizar nuestro sistema educativo y sentar las bases para elaborar una propuesta factible. Se trata de un documento para la reflexión y el debate, que ponemos a su disposición con la intención de mejorarlo y completarlo.

Nota:

Los datos aportados provienen de fuentes oficiales y es ahí donde pueden encontrarse:

» CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

- Informe sobre el Sistema Educativo de Navarra. Curso 2020-21.
<https://drive.google.com/file/d/1V0JsOQEhrqAybK1IP9Q041CTKBfpqFVQ/view>

- MAPA DE INDICADORES DEL SISTEMA EDUCATIVO. INFORME EJECUTIVO. Informe ejecutivo (navarra.es)

» CÁMARA DE COMPTOS

- Cuentas generales de Navarra, 2020 | Cámara de Comptos de Navarra (navarra.es)
- Informe de fiscalización sobre la enseñanza no universitaria en centros privados financiados con fondos públicos (2012-2016) KontuenTxostena1813.pdf (navarra.es)

» PORTAL WEB DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. Inicio - Dpto - Educación (navarra.es)

» INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE NAVARRA. Instituto de estadística - navarra.es

» OBSERVATORIO DE LA REALIDAD SOCIAL DE NAVARRA. Centro de documentación, Observatorio de la Realidad Social de Navarra (observatoriorealidadsocial.es)

IV. Epílogo



Es hora de dar un paso histórico. Se ha acumulado mucha experiencia durante estas últimas largas décadas, hay de donde aprender, hay de donde recoger. Y se perciben ganas en la comunidad educativa para agitar el panorama y emprender nuevos caminos. Con esta propuesta, EH Bildu ha intentado dar forma y contenido al deseo de cambio de muchos miembros de la comunidad educativa que advertimos en el fuero interno, queriendo ofrecer sentido y rumbo a esa transformación que nos es tan necesaria. Así, nuestro objetivo es abrir una nueva fase en el proceso histórico de la construcción de la educación vasca, asentar las nuevas bases para una larga transición.

Tomando como referencia los sistemas educativos de Finlandia, Dinamarca, Estonia o Suecia, nuestro país tiene suficientes posibilidades y capacidades para empezar a organizar un sistema público soberano, que reuniría las siguientes características principales: Público (con un gasto público del 6 % del Producto Interior Bruto), descentralizado y que tendría como eje la autonomía de los centros de enseñanza. Esta década ha de ser el tiempo para empezar a organizar y materializar la transición hacia un sistema público soberano desde la actual situación de agotamiento. La propuesta de Hezigune red pública unificada para la Comunidad Autónoma de Euskadi se hace con ese propósito, precisamente. La hoja de ruta específica para Nafarroa Garaia deberá llegar en los próximos meses conforme a esta propuesta, partiendo de su propia realidad.

Ese esfuerzo requiere un gran acuerdo social y político necesariamente, un acuerdo ascendente. Un salto histórico que requeriría el apoyo y el impulso del profesorado, los agentes educativos, los sindicatos, el movimiento del alumnado y los ayuntamientos. EH Bildu se compromete a lograr los consensos institucionales necesarios para hacer todo lo que está en su mano. Actuaremos con responsabilidad histórica, situando siempre los intereses de país por encima de los intereses de partido.

De hecho, EH Bildu será un agente activo en favor del Sistema Educativo Vasco Público Soberano a la hora de incidir también desde las instituciones y organismos. En los ayuntamientos, en las mancomunidades, en las Juntas Generales, en el Parlamento Vasco, en los consejos escolares o los demás espacios en los que EH Bildu tenga opción de participar, apoyaremos y desarrollaremos iniciativas cuyo norte sea el Sistema Educativo Vasco Público Soberano.

Esperando que recorreremos juntos este hermoso camino, ¡un cordial saludo, bilkide!

ehbildu