

GURE HEZKUNTZAREN EMAITZEI BURUZKO HAUSNARKETA MUGATU BAT

URRILAREN 28 EGUN

Euskal Harria liburuan (1968)

San Simon eta San Juda:

Joan zen uda

eta negua heldu da.

Ez baletor hobe.

Bizi gara pobre
eremu lac honetan.

Ez gara hain noble
benetan.

Ez dugu zaldirik,
ez gara gu zaldunak.

Ez dugu abererik,
ez gara aberaxak.

Euskera dugu guk,
gu gara euskaldunak.

Orain baditugu lau motor:

Nik euskera laja dut hor,

Eta euskera ba dator.

Gabriel Aresti

HITZAURREA

Negua heltzen ari zen Legebiltzarrean sartu nintzenean, negu astronomikoa diot, bestea, euskal hizkuntzarena, aspalditik, neurri handi batean gainditu dugulako. Aukera paregabea izan zen niretzat legebiltzarkideen aurrean egotea eta nire kezka plazaratu ahal izatea eremu nagusi horretan. Eta hasi behar izan nintzen nire aurkezpena zuzentzen. Bai, ni Euskadiko Eskola Kontseilukidea izana naiz, aspaldian, baita ordezkari sindikala ere, eta beste zenbait ardura eduki ditut, baina batez ere, irakasle ibili naiz eta ikasgeletan jorratu dut nire lan gehiena, Mehatzaldeko, Ezkerraldeko eta Bilboko ikastetxeetan hain zuzen. Hori dela eta, idazlearen Erdal Herritik¹ sortzen dut nire hausnarketa. Eta berrogei urte horietan, ezarri zirenetik A, B eta D hizkuntza-ereduetan lan egin dut. Denbora horretan moldatutako hizkuntza-eredu sistemaren bilakaera aztertu dut oso hurbiletik. Eta kezkatzen nau gure egungo euskal hezkuntzaren egoerak, eta horrekin batera zer ikusia handia duen hizkuntza-trataerak.

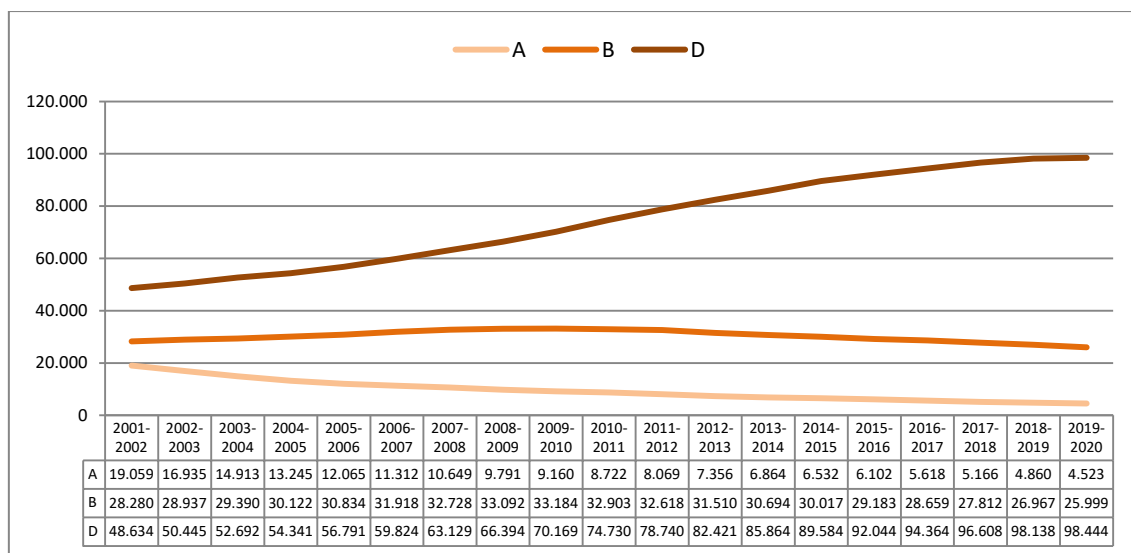
Gure erkidegoak abian jarri zuen hizkuntza-ereduen sistema, euskal ikasleengan euskararen ezagutza handiagoa lortzeko, eta, oro har, ia berrogei urte hauen ondoren esan daiteke garatutako irakaskuntza-, finantza- eta giza ahalegin handi horrek eragin positiboa izan duela euskararen ezagutzan eta hedapenean. Bera gabe, oso bestelako egoeran egongo ginateke, zalantza barik, nahi gabeko egoera batean. Baina egia da gure hezkuntza-sistema horrek aspalditik, eta ebaluazio guztien arabera, krisialdi larri eta iraunkor bat pairatzen duela.

¹ Gabriel Aresti, "BILBAOKO ERDAL HERRITIK". Zeruko Argia, 1967ko apirilaren 2a

EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS Y LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EUSKARA

Como ya sabemos nuestros tres modelos lingüísticos han tenido un desarrollo desigual durante su implantación. En lo que llevamos de siglo, el modelo A casi ha reducido a la mitad su alumnado, el modelo B continúa su declive de efectivos aunque en menor cuantía, y es el modelo D el que se ha extendido en mayor medida, siendo en la actualidad el modelo lingüístico en el que está escolarizado más del 75% del alumnado de los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, es hegemónico en la red pública y mayoritario ya en la enseñanza concertada. La población autóctona está escolarizándose mayoritariamente en este modelo. Además, aunque el modelo A es en el que se escolariza hoy el mayor porcentaje de alumnado de origen extranjero, la mayoría de estas personas que llegan a Euskadi en número creciente también está escolarizando a sus hijos e hijas en el modelo B y especialmente en el D en Educación Primaria.

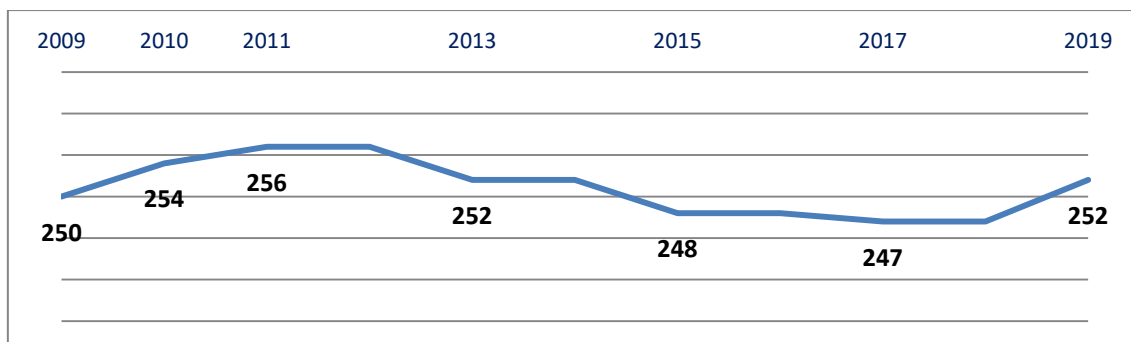
Gráfico 1. Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria por modelos (fuente: EUSTAT).



Podemos hacer un repaso necesariamente rápido de lo que ha supuesto este incremento del modelo D, concebido inicialmente para alumnado de entorno vascohablante y que tiene ahora también presencia ampliamente mayoritaria en ámbitos en los que el conocimiento y uso de la lengua vasca es mucho más reducido. Para ello, hay que examinar en primer lugar qué ha ocurrido con la competencia lingüística en euskara y en qué medida (sin ser obviamente la única variable en juego) la extensión del modelo ha contribuido a ampliar asimismo el conocimiento de la lengua vasca entre el alumnado. Y vemos que, un tanto paradójicamente, la extensión de este modelo de inmersión en euskara no se ha acompasado de un incremento sustancial de su conocimiento. Así se observa en la Evaluación de Diagnóstico² en el 4º curso de Educación Primaria.

² Los datos de la Evaluación de Diagnóstico del año 2019 no proceden del habitual informe específico del ISEI-IVEI ya que este aún no se ha hecho público.

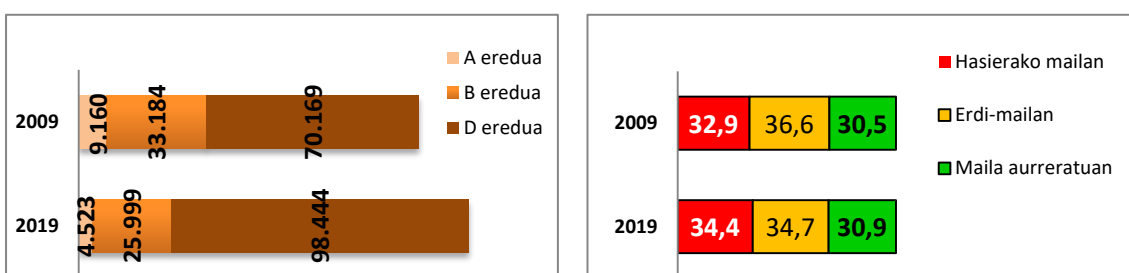
Gráfico 2. Evolución de la competencia comunicativa en euskara según los resultados de la Evaluación de Diagnóstico en el 4º curso de Educación Primaria (fuente: ISEI-IVEI).



En el gráfico 2 se aprecia un estancamiento de los resultados de esta competencia cuyo nivel de consecución alcanzó su punto más alto en el 2011, para descender a su nivel más bajo en el año 2017, y remontar en parte en la última evaluación realizada con los estándares habituales. De hecho, pese a que el modelo D ha pasado de contar en 2009 con poco más del 60% del total de alumnado matriculado frente a casi el 75% diez años después, la puntuación media en esta competencia no ha recuperado aún el cénit alcanzado en 2011.

La situación es más preocupante cuando se analiza con mayor precisión. Si se examina la evolución de los distintos niveles (bajo, medio y avanzado) en los que clasifica al alumnado esta evaluación de diagnóstico que se realizaba inicialmente cada año pasando a ser bianual desde 2011, la cantidad de estudiantes en el nivel inicial, un nivel que indica competencia comunicativa limitada y dificultad para comprender textos en euskera, es ahora superior a aquella de 2009.

Gráficos 3 y 4. Comparación de matriculación en EP por modelos lingüísticos (fuente: EUSTAT) y alumnado 4º curso de EP por niveles de competencia lingüística en euskara (fuente: ISEI-IVEI).



El sistema cuenta con más alumnado que dedica mayor tiempo al estudio del euskara pero, preocupantemente, tiene a más alumnado en el nivel inicial. En la Educación Primaria, y pese al incremento de matriculación en el modelo D, se observa que el alumnado que permanece en este nivel supera un tercio del total. Esto es, sospechamos que uno de cada tres estudiantes no alcanzará la competencia al final de la etapa.

Para cualquier docente siempre existen rostros, nombres e historias detrás, pero para quien no lo sea, queda el número que nos traslada la estadística. Si los datos de este nivel se extrapolan al conjunto de la Educación Primaria, más de 40.000 estudiantes podrían estar en situación de riesgo académico en nuestro país.

No está limitada la falta de rendimiento en la competencia lingüística en euskara a la Educación Primaria. El fortísimo incremento del modelo D registrado en estos años tampoco

ha acarreado disminución de estudiantes en este nivel inicial de la competencia en la Educación Secundaria Obligatoria. Al contrario, los resultados son más escasos aún en ESO, donde ya más de la mitad del alumnado se encuentra en el nivel inicial, pese a que en esta etapa también resulta claramente apreciable la hegemonía creciente del modelo D, representando más del 70% de la matrícula según la ED de 2019.

Gráfico 5. Evolución del alumnado matriculado en ESO por modelos lingüísticos (fuente: EUSTAT).

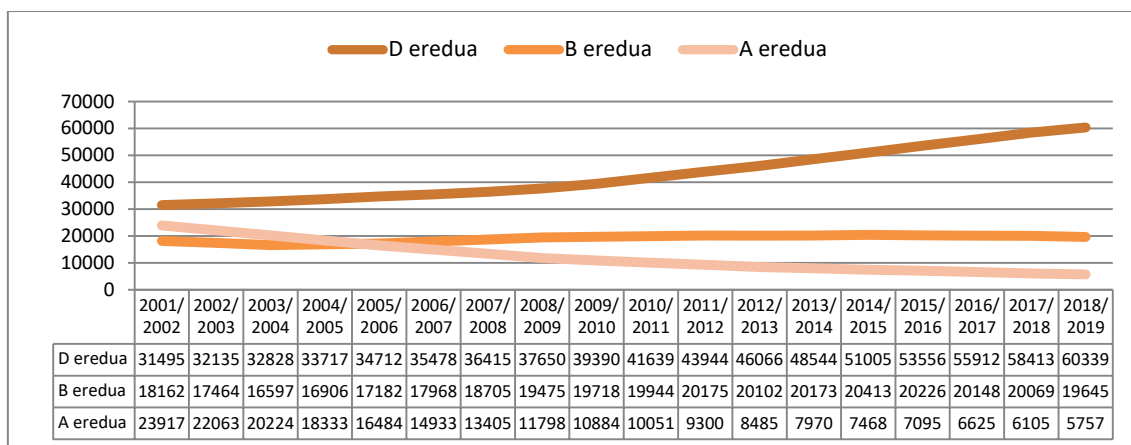
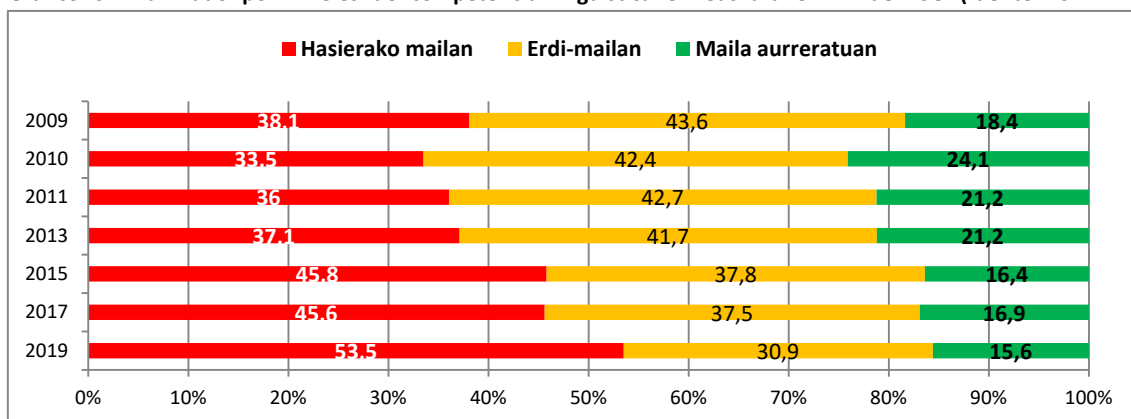


Gráfico 6. Alumnado por niveles de competencia lingüística en euskara en 2º de ESO (fuente: ISEI-IVEI)

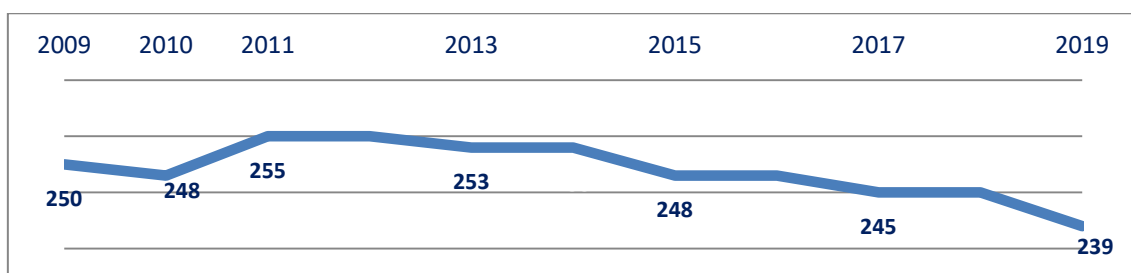
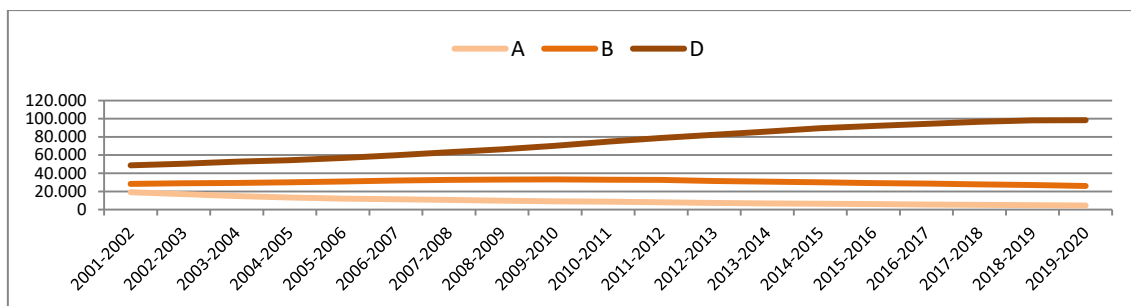


En la Evaluación de Diagnóstico de 2019 (la última realizada en condiciones de normalidad sanitaria) el porcentaje de alumnado en este nivel inicial de rendimiento fue el mayor de las evaluaciones realizadas hasta el momento, siendo más del 53% el alumnado que muestra una competencia comunicativa y lingüística incompleta, y poco más del 15% (el porcentaje más bajo de estos diez años) quien por el contrario, alcanza una competencia comunicativa avanzada que les permite realizar de forma eficiente las tareas encomendadas. Siguiendo con la visualización anterior, la traslación estadística al conjunto de la etapa podría suponer que otros 40.000 estudiantes más, en este caso de ESO, puedan encontrarse académicamente en situación de riesgo y previsiblemente deban hacer un esfuerzo suplementario para conseguir adquirir la competencia.

EVOLUCIÓN DE LOS MODELOS LINGÜÍSTICOS Y LA COMPETENCIA MATEMÁTICA

Para proseguir con el análisis, merece la pena abordar asimismo la evolución de los resultados en otra competencia que no pertenezca al ámbito lingüístico como es el caso de la competencia matemática. Para ello, utilizaremos el mismo procedimiento y analizaremos en primer lugar la evolución de la matrícula y su comparación con los rendimientos obtenidos.

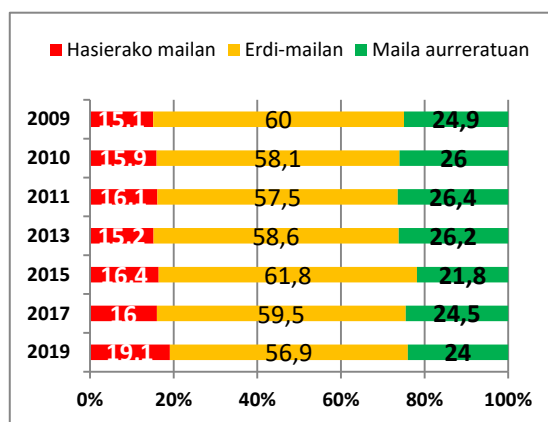
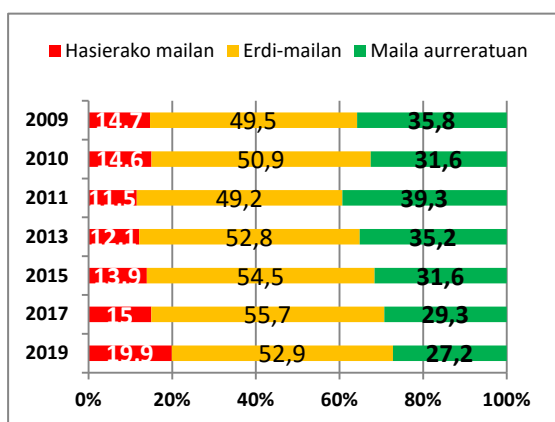
Gráficos 7 y 8. Evolución de la matrícula de EP por modelos lingüísticos y evolución de la competencia matemática según la Evaluación de Diagnóstico en 4º curso de EP (fuente: ISEI-IVEI).



En este caso, se muestra claramente en la Educación Primaria el retroceso en la adquisición de la competencia en paralelo a la generalización de una única estrategia lingüística. Si se proporciona mayor profundidad al dato, se puede apreciar que el problema es de gran calado, ya que se incrementa el alumnado que se encuentra en el nivel inicial de la competencia mientras disminuye, en mayor proporción aún, el alumnado que alcanza el nivel avanzado.

Los resultados de la Evaluación de Diagnóstico de 2019 indican que casi uno de cada cinco estudiantes no supera en estos momentos el nivel inicial de la competencia matemática en 4º curso de EP o 2º de ESO, mientras que ha retrocedido la proporción de alumnado que se encuentra en el nivel avanzado en relación a la del año en que comenzaron a realizarse estas evaluaciones.

Gráficos 9 y 10. Comparación de alumnado por niveles de competencia matemática 2009-2019 en 4º curso de EP y 2º curso de ESO respectivamente (fuente: ISEI-IVEI)



Cabe recordar que el alumnado que se encuentra en este nivel inicial en Educación Primaria sólo utiliza los conocimientos numéricos elementales y resuelve exclusivamente ejercicios muy sencillos de una operación, sin ser capaz de resolver problemas más complejos. De la misma

manera, realiza estimaciones de medidas de longitud y reconoce diferentes posiciones en el espacio, pero muestra dificultades para emplear con facilidad otras unidades como las de peso, capacidad, tiempo o moneda.

La gravedad de esta situación no disminuye en cursos posteriores. Más al contrario, se agrava. Y así, ya casi uno de cada cinco estudiantes vascos solo utiliza habitualmente las denominadas técnicas de reproducción (reproducir procedimientos y estrategias en contextos similares) pero con dificultades de aplicación y fallos en su ejecución, y no es capaz aún de utilizar las llamadas técnicas de conexión (interconectar entre sí conocimientos y procedimientos matemáticos diversos) para resolver problemas de una cierta dificultad, aunque estos sean en contextos conocidos.

LOS FACTORES EXTERNOS CONDICIONAN SOBREMANERA LOS RESULTADOS DEL ALUMNADO

En las evaluaciones de diagnóstico la relación entre el rendimiento y el ISEC³ suele ser en general constante, directa y, en algunos casos intensa en las dos etapas evaluadas y en todas las competencias, como explica reiteradamente el ISEI-IVEI. De hecho, en todas las ediciones de la Evaluación de Diagnóstico y en la totalidad de las competencias evaluadas tanto en 4º de EP como en 2º de ESO, se observa que, en general, las puntuaciones son mejores cuanto mayor es el nivel de ISEC, y son pocos los centros educativos que pueden sustraerse a esa influencia. De hecho, somos una de las comunidades con menor proporción de alumnado resiliente⁴, es decir, aquel que obtiene buenos resultados académicos, a pesar de pertenecer a un entorno socioeconómico desfavorable.

Esto se agrava cuando se incluye la variante de la lengua del entorno del alumnado. En general, el perfil del alumnado que se encuentra en los niveles medio o avanzado en la competencia en comunicación lingüística en euskara es aquel que tiene un nivel alto de ISEC y la lengua de su entorno más próximo es el euskara. Ocurre exactamente lo contrario en el nivel inicial, que afecta en mayor medida al alumnado con ISEC más bajo y con un entorno lingüístico no vascohablante.

Es un hecho fácilmente explicable atendiendo al concepto profundo de lo que supone este índice. Cuando el registro oral en el entorno familiar del alumno o alumna es pobre y su acceso a la literatura es difícil, la vinculación con la lengua de instrucción es escasa, y la capacidad familiar de seguir el aprendizaje del estudiante, detectar eventuales problemas de rendimiento y ayudarlo extraescolarmente para su resolución no existe, se produce un freno a la labor de la escuela.

Por el contrario, cuando hay un rico lenguaje oral en el entorno familiar y se posibilita un acceso fácil a la literatura, se conoce el entorno cultural en el que se desarrolla el proyecto

³ ISEC son las siglas del índice socioeconómico y cultural, equivalente al ESCS (Economic, Social and Cultural Status) y se calcula a partir de las respuestas del alumnado a preguntas sobre su contexto social y familiar.

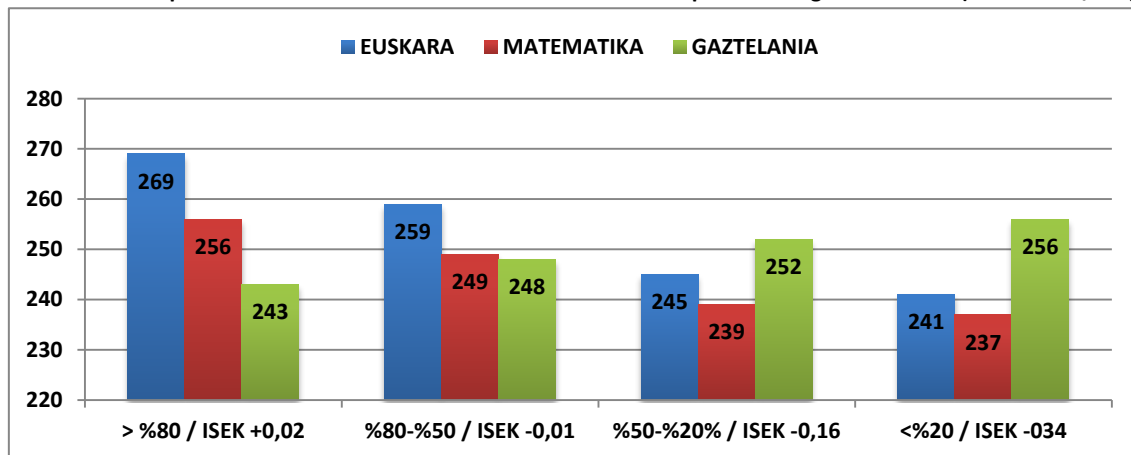
⁴ El índice que utiliza la OCDE mide la proporción de estudiantes de entornos menos favorables que obtienen puntuaciones situadas en el cuartil superior del conjunto de los países participantes en PISA y supone el 33% en el caso de Euskadi, la tercera con menor número según el informe "DIFERENCIAS EDUCATIVAS REGIONALES, 2000-2016 CONDICIONANTES Y RESULTADOS" (2019) elaborado por BBVA.

educativo del centro, y la familia puede seguir el proceso instructivo, detectar posibles problemas y apoyar la resolución de los mismos de forma extraescolar, el aprendizaje escolar se acelera. En todos estos aspectos, la renta y la vinculación con la lengua de instrucción juegan un papel fundamental. Por ello, a mayor ISEC, renta y cercanía al euskara, mejor resultado en el modelo lingüístico D.

Esta es una cuestión reiterada desde largo tiempo. El propio ISEI-IVEI había advertido que pese a ser el euskara lengua de instrucción, no se podían esperar los mismos rendimientos en dicha lengua en el alumnado que la tiene más presente en su entorno más próximo y su situación socioeconómica y sociocultural es más favorable, que en quien se encuentra más alejado y en situación más desfavorecida. Pese a ello, se mantiene una estrategia que no pone en su centro al alumno o a la alumna y no tiene en cuenta su situación, lo que facilita que los aprendizajes sean condicionados en mayor medida por estos factores externos.

Lo prueba el análisis del Consejo Escolar de Euskadi sobre el modelo D y que aparece en su último informe anual⁵. Para su elaboración utilizó la división realizada por el Gobierno Vasco de la población escolar en cuatro ámbitos, según una mayor o menor presencia del euskara: desde una presencia superior al 80% de hablantes a una presencia menor del 20%. Se obtuvo asimismo el ISEC correspondiente a cada una de esas zonas, y se vincularon las mismas con los rendimientos evaluados en la ED17.

Gráfico 11. Comparación de rendimientos en 4º de EP en modelo D por zona lingüística e ISEC (fuente: EEK/CEE).



Los datos por zona lingüística indican claramente que allí donde el euskara está muy presente y el ISEC es alto (podríamos utilizar la figura de que ese modelo D rema con viento a favor), la competencia comunicativa en esta lengua alcanza un buen nivel, si bien es muy preocupante el nivel que alcanza la competencia lingüística en castellano. Pero en este ámbito de gran presencia del euskara y alto nivel de renta (en el que reside menos del 5% del alumnado), el problema se limita a una sola competencia y no trasciende al conjunto de los aprendizajes, al contar la lengua de instrucción (el euskara en el modelo D) con un buen nivel de conocimiento. De ahí que la competencia matemática no descienda a un nivel inaceptable.

⁵ INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO. 2017-18/2018-19 Consejo Escolar de Euskadi (2020).

Por el contrario, donde la presencia del euskara es menos relevante y el ISEC es bajo (las zonas en las que se escolariza la gran mayoría del alumnado vasco), los rendimientos son mucho menores. Los resultados de competencias no lingüísticas como la competencia matemática se resienten⁶ ya que no es posible el apoyo en la lengua en la que los estudiantes obtienen mejores resultados (aun sin situarse estos en un nivel avanzado) que es el castellano. Esa lengua no es herramienta de aprendizaje en este modelo y tiene una relevancia muy limitada en el currículo lo que evita que pueda impulsar la mejora de resultados. En estos casos, la ausencia de “viento favorable” frena los aprendizajes del alumnado.

En resumen, la extensión del modelo D como única alternativa de escolarización, un injusto e ineficiente modelo de talla única⁷, convierte al sistema en muy vulnerable a las circunstancias externas al centro, y esa situación resulta más perjudicial para la obtención de buenos resultados del alumnado con ISEC bajo y que no tiene el euskara como lengua mayoritaria en su entorno.

Cualquier mejora de factores externos como incremento de renta y mayor presencia del euskara (como por ejemplo, el aumento en los últimos años del número de padres o madres que finalizan estudios superiores o conocen euskara) es lógicamente bienvenida. Pero condicionar el éxito educativo de nuestros estudiantes al progreso de factores externos (siempre deseable, pero no siempre probable) o supeditarlas al avance lingüístico en euskara en ámbitos no vascohablantes (potenciar la enseñanza de la lengua de instrucción como único medio para el aprendizaje de materias específicas), despreciando el efecto que podría tener apoyarse en la lengua materna del estudiante. sólo supone reducir las estrategias educativas en perjuicio del alumnado.

TODAS LAS EVALUACIONES REALIZADAS EXPRESAN UN DECLIVE DE RESULTADOS

Es cierto que ningún sistema educativo puede medirse únicamente mediante evaluaciones externas, y de hecho, poseemos otras herramientas para observar los resultados de nuestra labor educativa. Pero los datos y la evolución de la EEDD indican claramente la magnitud del retroceso que estamos sufriendo.

En Educación Primaria, el nivel obtenido en la competencia comunicativa en euskara nos retrotrae al año 2013, y en la competencia lingüística en castellano y en la competencia matemática (uno de nuestros tradicionales puntos fuertes) nunca habíamos obtenido unos registros tan bajos, al menos desde que se pusieron en marcha estas evaluaciones en 2009.

⁶ La investigación de Paula Elosua “DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y EVALUACIÓN EN CENTROS MULTILINGÜES” (2018) ha comprobado el efecto negativo significativo de la no concordancia entre el idioma familiar y el idioma de instrucción en la adquisición de la competencia matemática, en este caso, en los modelos B y D en los que el euskara se utiliza de forma vehicular. La investigación confirma estudios similares realizados anteriormente en otros ámbitos como el de Jaume Sanuy, Angel Canalís, Manoli Pifarré y Conxita Vendrell titulado “RELACIONES ENTRE CONOCIMIENTO DEL CATALÁN, EL CASTELLANO Y EL RENDIMIENTO MATEMÁTICO. UN ESTUDIO EMPÍRICO” (2002).

⁷ A la manera de “one-size-fits-all instruction” como explican María Carreira y Olga Kagan, que insisten en su análisis en la necesidad de ajustar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado: “To deal effectively with issues of diversity, it is critical for instructors to understand their students individually as well as collectively and apply this knowledge to differentiating instruction by learner needs” en “THE RESULTS OF THE NATIONAL HERITAGE LANGUAGE SURVEY: IMPLICATIONS FOR TEACHING, CURRICULUM DESIGN, AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT” (2011).

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, únicamente en el caso de la competencia lingüística en castellano es posible encontrar datos similares, aunque de hace ya casi diez años, mientras que tampoco hay constancia de tal déficit de resultados registrados como los correspondientes a la competencia lingüística en euskara y a la competencia matemática.

Tabla 1. Resultados en competencias lingüísticas en euskara, castellano y competencia matemática desde el inicio de las evaluaciones de diagnóstico (fuente: ISEI-IVEI / Departamento de Educación).

EEDD	EUS LH4	EUS DBH2	MAT LH4	MAT DBH2	GAZ LH4	GAZ DBH2
2009	250	250	250	250	250	250
2010	254	258	248	250	250	252
2011	256	256	255	251	256	254
2013	252	256	253	251	261	253
2015	248	249	248	246	256	253
2017	247	250	245	249	254	254
2019	252	241	239	246	249	251
2021 ⁸	254	234	244	239	236	244

Y aunque es una constante que prácticamente en todas las ediciones de las evaluaciones de diagnóstico realizadas desde 2009, tanto en EP como en ESO, existe un porcentaje indeseado de alumnado en nivel inicial de las principales competencias, este nunca había sido tan numeroso. Pese a la mayor exposición al euskara, el 34,4% del alumnado de EP y más de la mitad del de ESO (53,5%) se encuentra actualmente en el nivel inicial.

Además, tampoco más estudiantes alcanzan los niveles avanzados. En la competencia en euskara y respecto a las primeras evaluaciones de diagnóstico, solo en Educación Primaria hay un leve incremento inferior a medio punto, mientras que en la Educación Secundaria Obligatoria el retroceso en este nivel alcanza casi los tres puntos. En la competencia matemática el retroceso resulta más evidente, llegando hasta casi nueve puntos porcentuales y en ambas etapas uno/a de cada cinco alumnos/as se encuentra en el nivel inicial.

Tablas 2 y 3. Porcentajes de alumnado en los distintos niveles de la competencia lingüística en euskara y competencia matemática desde el inicio de las evaluaciones de diagnóstico (fuente: ISEI-IVEI).

EUSKARA	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019
LH 4. Hasierako mailan	32,9	26,3	30,0	30,6	36,1	37,4	34,4
LH 4. Erdi-mailan	36,6	42,2	37,3	43,4	38,2	38,0	34,7
LH 4. Maila aurreratuan	30,5	28,3	32,7	26,0	25,7	24,6	30,9
DBH 2. Hasierako mailan	38,1	33,5	36,0	37,1	45,8	45,6	53,5
DBH 2. Erdi-mailan	43,6	42,4	42,7	41,7	37,8	37,5	30,9
DBH 2. Maila aurreratuan	18,4	24,1	21,2	21,2	16,4	16,9	15,6

MATEMATIKA	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019
LH 4. Hasierako mailan	14,7	14,6	11,5	12,1	13,9	15	19,9
LH 4. Erdi-mailan	49,5	50,9	49,2	52,8	54,5	55,7	52,9
LH 4. Maila aurreratuan	35,8	31,6	39,3	35,2	31,6	29,3	27,2
DBH 2. Hasierako mailan	15,1	15,9	16,1	15,2	16,4	16	19,1
DBH 2. Erdi-mailan	60	58,1	57,5	58,6	61,8	59,5	56,9
DBH 2. Maila aurreratuan	24,9	26	26,4	26,2	21,8	24,5	24

⁸ No se consideran relevantes para este análisis los datos pertenecientes a la ED 2021 dado que solo la realizaron el 32,6% de los centros de Educación Primaria y el 40,1% de los centros de ESO, debido a las condiciones de excepcionalidad por la pandemia.

En ocasiones, se argumenta que este descenso de resultados es consecuencia directa del incremento de población de origen extranjero con un rendimiento inicial más bajo, y es cierto que hay un diferencial entre la media de resultados del alumnado autóctono y el foráneo que se incorpora de forma creciente y que el informe PISA⁹ 2018 sitúa en el más alto de las CCAA (77 en competencia matemáticas o 55 en ciencias por ejemplo).

Gran parte del bajo rendimiento del alumnado de origen extranjero se considera atribuible a su situación socioeconómica y cultural¹⁰ (siete de cada diez se encuentran en los niveles bajos de ISEC). En la actualidad, según las EEDD, esas diferencias se han reducido en la competencia lingüística¹¹, o estabilizado en el caso de la competencia matemática, aunque también se debe matizar que ello se debe en mayor medida a la disminución de rendimientos del alumnado de origen nacional como se aprecia claramente, que a la mejora del de origen extranjero que parece detenida. Como muestra, el alumnado extranjero ha mejorado 25 puntos en competencia lingüística en euskara en la Educación Secundaria Obligatoria en el período 2009-2019 mientras que el alumnado autóctono ha perdido 10. Por ello el diferencial ha pasado de 65 puntos a 30. En casi todas las áreas ocurre algo similar aunque en menor medida, es decir, se incrementan los rendimientos del alumnado extranjero pero no suficientemente, y descienden los del alumnado autóctono.

Por ello conviene recordar dos cuestiones. La primera es que es que también es nuestra responsabilidad la integración con éxito escolar de minorías, algo en lo que mostramos uno de los mayores márgenes de mejora¹², una razón más para desechar un modelo único y rígido y apostar por un marco que nos permita estrategias eficaces, flexibles y adaptadas al alumnado al que sirven. La segunda es que resulta imprescindible una mejor gestión de nuestros recursos para cerrar ese diferencial aún más, pero no mediante la bajada del autóctono.

Los datos muestran que una sola estrategia lingüística, que lleva por ejemplo en muchos casos al alumnado de origen extranjero a recibir apoyos para resolver sus problemas en áreas no lingüísticas como las matemáticas en la lengua que menos conocen, no ofrece los resultados necesarios. De la misma manera, se observa que el declive de rendimientos del alumnado autóctono es independiente de la presencia de población escolar de origen foráneo.

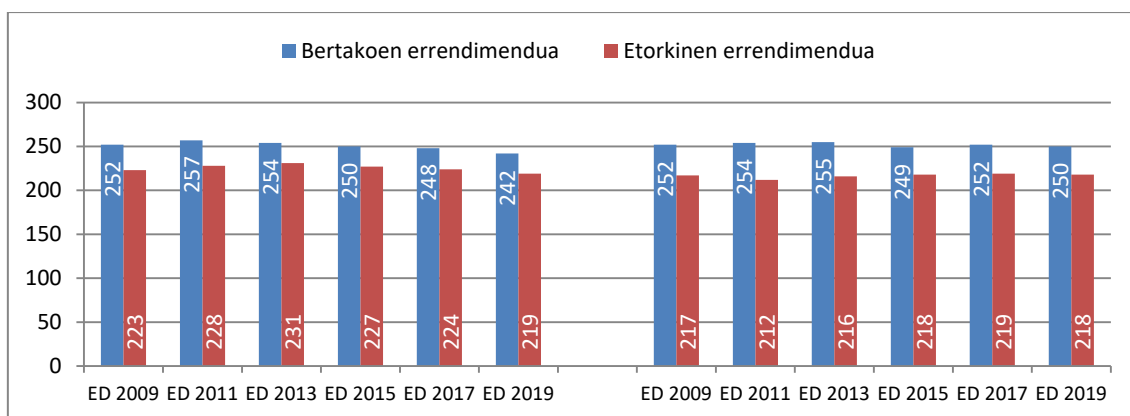
⁹ El informe muestral denominado PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA) se centra en evaluar en distintos países (un total de 79 en la última edición que supone en torno al 86% de la economía mundial) especialmente en tres competencias troncales: científica, matemática y lectora. En la edición de 2018 se registraron problemas en la evaluación de esta última competencia en algunos países, entre ellos España.

¹⁰ Francisco Luna en "ALUMNADO INMIGRANTE Y APRENDIZAJE DEL EUSKARA" (2020).

¹¹ Aunque el Informe PISA 2018, con diferente consideración al término "alumnado inmigrante", señala que el nivel en el País Vasco de este alumnado en competencia lectora es el más bajo de todas las CCAA y el diferencial (59 puntos) respecto al autóctono el más alto.

¹² El trabajo de Murillo y Martínez Garrido califica como "hipersegregación" la situación en Euskadi "SEGREGACIÓN ESCOLAR POR ORIGEN NACIONAL EN ESPAÑA" (2017).

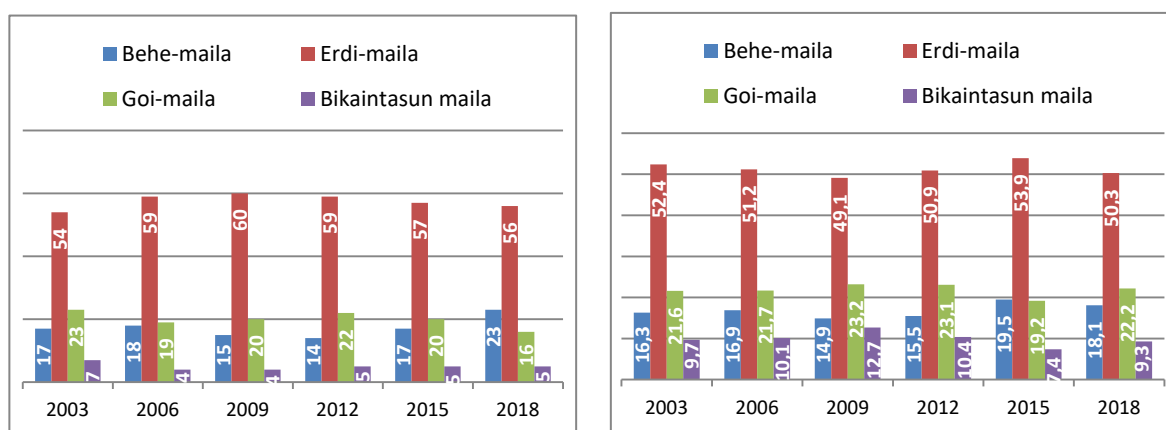
Gráfico 12. Comparación de rendimientos de alumnado autóctono y foráneo en competencia matemática en EP y ESO respectivamente (fuente: ISEI-IVEI / Departamento de Educación).



Y no son las Evaluaciones de Diagnóstico las únicas investigaciones externas a los centros que certifican los resultados descendentes que está obteniendo el alumnado vasco de enseñanza obligatoria. Tanto en la competencia lectora como en la competencia matemática, el conocido Informe Internacional PISA que se realiza periódicamente cada tres años, subraya en los últimos ejercicios la insuficiencia de nuestros resultados, con un número creciente de alumnado en los niveles iniciales de estas competencias que alcanza en el caso de la competencia lectora a casi uno de cada cuatro alumnos/as, y un número decreciente en los niveles avanzados.

Y sin embargo, estos informes que constituyen una auténtica llamada de atención las políticas educativas que se siguen, suelen ser presentados por nuestras autoridades (cuando son presentados y no ocultados) como certificaciones de éxito¹³ educativo y de avances en la adquisición de las distintas competencias por parte de nuestro alumnado, ausentes de valoración de tendencias y autocrítica que nos permita mejorar, y sin que, de forma cada vez más habitual, se presenten siquiera los estudios completos de resultados.

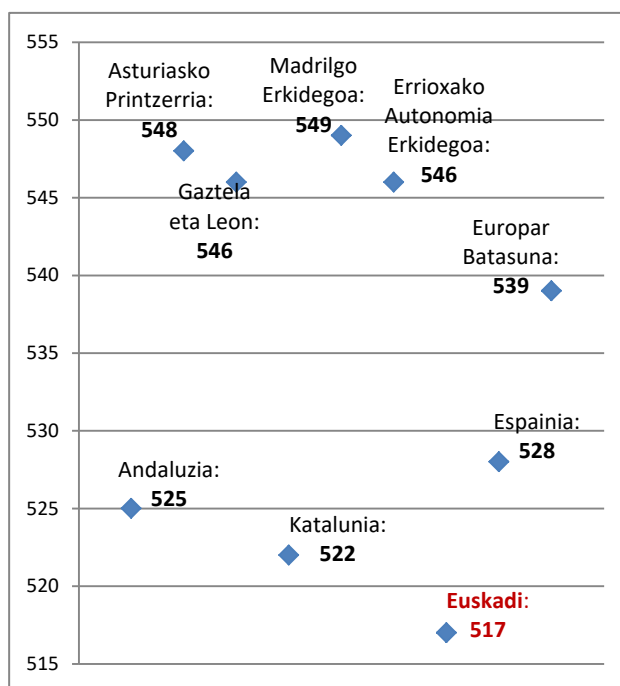
Gráficos 12 y 13. Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en competencia lectora y matemática respectivamente según los Informes PISA (fuente: ISEI-IVEI).



¹³ Así presentó el Departamento de Educación del Gobierno Vasco la última evaluación PISA: <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/noticia/2019/informe-pisa-2018-euskadi-mejora-sus-resultados-tanto-en-ciencias-como-en-matematicas>. La única documentación adjunta hasta el momento ha sido una presentación (https://bideoak2.euskadi.eus/2019/12/03/news_58960/PISA_2018_gazt.pdf) sin que conste el habitual informe específico en la página web del ISEI-IVEI.

También otro informe internacional, en concreto, el Informe PIRLS¹⁴ que se realiza quinquenalmente y analiza la habilidad lectora del alumnado situado en 4º curso de Educación Primaria nos había alertado ya en 2016 de la grave situación en la que se encuentra buena parte del alumnado vasco. Ese informe constituye una interesante herramienta para el análisis de este componente¹⁵ de la competencia comunicativa, ya que sus ejercicios de comprensión lectora, que el alumno o la alumna realiza en aquella de las oficiales que es su lengua familiar, son extensos y permiten una óptima medición. Euskadi acudía a esa evaluación con una muestra ampliada, como otras seis CCAA, para abordar con mayor detalle los resultados.

Gráfico 14. Resultado de las CCAA participantes con muestra ampliada, de la media española y europea en PIRLS 2016 (fuente: PIRLS /INEE)



Euskadi parecía tener todo a su favor para obtener buenos resultados en esa evaluación, no en vano su muestra concurría con el ISEC más alto (+0,3), es la comunidad autónoma que dedica al ámbito lingüístico mayor tiempo del currículo (11 horas en este nivel educativo según el decreto curricular en vigor, esto es, algo más del 40% del total), la que escolariza al alumnado más tempranamente (más del 90% desde los dos años de edad), la que poseía en ese momento más recursos humanos ocupados en actividades educativas¹⁶ y la que contaba y sigue

contando con un mayor gasto público y privado en educación, tanto si se analiza el gasto por alumno/a como si se compara con el gasto por habitante.

Y sin embargo los resultados obtenidos en esta evaluación realizada en 2016 fueron decepcionantes, ya que quedaron por debajo de todas las demás CCAA que habían pedido muestra ampliada, así como por debajo de la media del Estado Español y la Unión Europea.

¹⁴ PROGRESS IN INTERNATIONAL READING LITERACY STUDY (PIRLS) es un estudio muestral de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement que evalúa quinquenalmente la comprensión lectora del alumnado cuarto año de escolarización del ISCED 1 (nuestro 4º curso de EP). Justifica su elección para la evaluación en que el alumnado ya ha aprendido a leer y utiliza la lectura para aprender. No consta informe específico del Departamento de Educación sobre esta prueba y sus resultados pese a haber participado nuestra comunidad con muestra ampliada. La Consejera de Educación compareció al respecto ante la Comisión de Educación del Parlamento Vasco el 28 de marzo de 2018 y se remitió al informe estatal.

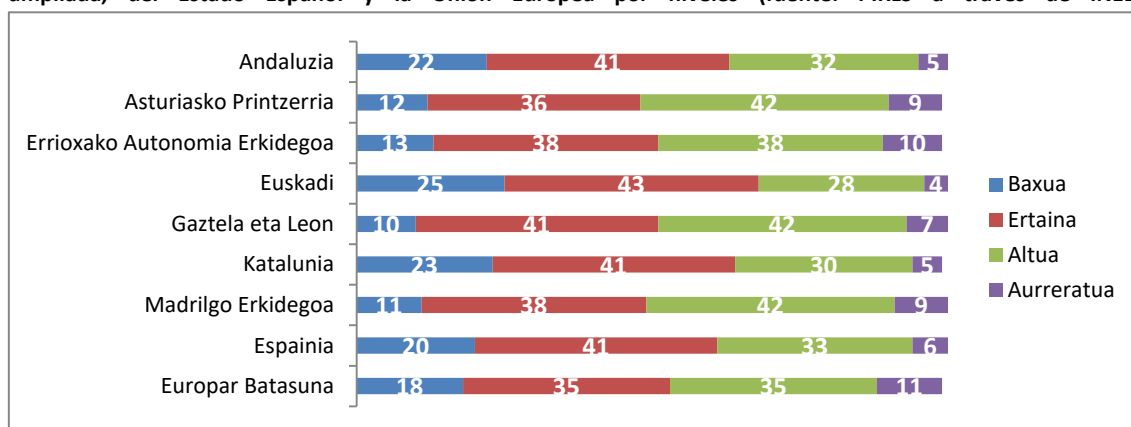
¹⁵ “La habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana, y para disfrute personal”.

¹⁶ Alcanza los 36,8/1000 habitantes en 2017 según el Informe “DIFERENCIAS EDUCATIVAS REGIONALES, 2000-2016 CONDICIONANTES Y RESULTADOS” (2019) elaborado por BBVA sobre datos del INE. El Informe considera a Euskadi la única CA cuyos resultados son inferiores a lo que se esperaría por sus condicionantes.

Una aproximación más detallada a estos datos (lógicamente limitada dado que la administración educativa vasca ha decidido no hacer público el informe específico al respecto) indica que nuestro problema es, además del bajo resultado general, la existencia de un sector muy amplio de alumnado en el nivel bajo, el primero de los cuatro niveles que configura esta evaluación, en el que Euskadi tiene a uno de cada cuatro estudiantes. Esta cifra supone el doble que tres de las siete CCAA analizadas con muestra ampliada. Por el contrario, el número de estudiantes vascos que se encuentra en el nivel más avanzado es el más bajo de las CCAA analizadas más exhaustivamente, siendo menos de la mitad de otras tres de ellas y también menos de la mitad de la media de la Unión Europea.

Unos datos que señalan además al alumnado vasco como el “menos seguro” en lectura (32%) y al que menos gusta leer (44%) con las implicaciones que ello tiene¹⁷ de las CCAA analizadas con mayor exhaustividad en dicho informe, y coincidentes con los proporcionados por otras evaluaciones como PISA.

Gráfico 15. Distribución del alumnado participante en la evaluación PIRLS 2016 de las CCAA con muestra ampliada, del Estado Español y la Unión Europea por niveles (fuente: PIRLS a través de INEE)



Todas estas evaluaciones no hacen sino constatar que la crisis de resultados educativos de nuestro alumnado ni es puntual en el tiempo (llevamos al menos seis años encadenando resultados decrecientes) ni en el currículo (no afecta solamente a una competencia). La generalización del modelo D a todo el alumnado como única fórmula posible para extender el conocimiento del euskara (ignorando que el mejor resultado en euskara del modelo D venía asistido entre otros factores, por la mayor presencia de alumnado con euskara como lengua materna) no ha servido para incrementar su conocimiento ni para facilitar el resto de aprendizajes.

Los datos indican que la existencia de un único modelo, independientemente de las características diversas del alumnado y la distancia entre las lenguas, no hace progresar el conocimiento del euskara, limita las metodologías y el uso de recursos, asfixia todas las demás estrategias para extender el bilingüismo, condiciona los logros académicos de un buen número de estudiantes a sus circunstancias socioeconómicas y socioculturales en mayor medida y no

¹⁷ El trabajo de Dezcallar, Clariana, Cladellas, Badía y Gotzens “LA LECTURA POR PLACER: SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, LAS HORAS DE TELEVISIÓN Y LAS HORAS DE VIDEOJUEGOS” (2014) subraya que el gusto por la lectura favorece un aumento en el aprovechamiento académico.

facilita los objetivos educativos a una creciente mayoría. Un único modelo de aprendizaje no sirve a un alumnado plural y diverso como es el nuestro.

MEDIDAS PARA SUPERAR LA SITUACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA DE MODELOS

La escora permanente del sistema hacia uno de sus componentes ha distorsionado el marco creado en 1983 y reformado ligeramente en 1993, haciendo perder estabilidad y velocidad al conjunto y abriendo nuevos problemas que necesitan solución. La Comunidad Autónoma del País Vasco decidió en 1983 (Decreto 138/1983 de 11 de julio y Orden de 1 de agosto) implantar un sistema de opción lingüística en materia educativa, en lugar de un sistema de conjunción lingüística, fuera este monolingüe o plurilingüe. Con algunas matizaciones, lo ha mantenido formalmente hasta el momento, siempre con la promesa de que en cualquier caso, fuese cual fuese la opción elegida (A, B o D), el alumno o la alumna adquiriría un nivel suficiente del conocimiento de ambas lenguas oficiales¹⁸ y que no se resentirían con su enseñanza el resto de aprendizajes considerados básicos en la educación obligatoria.

La realidad demostró desde muy pronto que se trataba de una apuesta difícil, especialmente en lo concerniente a la capacitación en la lengua vasca por parte especialmente de quienes optaban por el modelo A, pero el paso del tiempo también ha demostrado la dificultad de conseguir una capacitación lingüística en euskara para otra buena parte del alumnado castellanohablante escolarizado en el modelo B o en el modelo D. La estrategia desarrollada para aumentar la exposición a la lengua vasca y generalizar este último modelo ha mostrado sus límites, a la vez que ha desnudado la carencia de resultados en otras áreas sensibles del currículo.

El debate de la sustitución de un sistema bilingüe en su conjunto (aunque no todas sus partes lo sean, ya que ni el modelo A, al menos en su inicio, ni el D son estrategias realmente bilingües) como el nuestro lleva abierto explícitamente veinte años sin cambios decisivos en el plano legal, pero sí con alteraciones fundamentales en el plano funcional, con más de un 75% del alumnado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria matriculado en este modelo D en la actualidad.

El Departamento de Educación del Gobierno Vasco es conocedor de que la generalización de este modelo de inmersión a todos los centros de la red pública y concertada de los tres territorios no es legalmente viable “en la medida que supone excluir al castellano como lengua vehicular de enseñanza”¹⁹, algo que no cabe en el ordenamiento jurídico, como indica la

¹⁸ “El euskera y el castellano estarán incorporados obligatoriamente a los programas de enseñanza que se desarrollen en la escuela pública vasca, en orden a conseguir una capacitación real para la comprensión y expresión, oral y escrita, en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinarios.” Art. 18. LEY 1/1993, DE 19 DE FEBRERO, DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA.

¹⁹ Así lo consideró al menos, el Grupo Jurídico de personas expertas constituido por el Departamento de Educación en 2006 para asesorar al Gobierno Vasco en torno a la reestructuración del sistema de modelos lingüísticos y formado por Antoni Milian, Ander Bergara, Iñaki Agirreazkuenaga, Santiago Larrazabal, Nieves Jacue e Iñigo Urrutia.

jurisprudencia del Tribunal Constitucional²⁰. Pero no se pretende con estas líneas incidir en el debate en el marco jurídico que puede llevar a situaciones indeseadas seguramente por la inmensa mayoría, ni entrar al análisis de diversas decisiones de otros tribunales.

Sin embargo, utilizaremos una sentencia para ejemplificar esta crítica a nuestra situación actual y la consiguiente alternativa. Se trata de la dictada por un tribunal federal norteamericano, que no tiene por lo tanto consecuencia jurisdiccional, pero que sirve perfectamente para abordar la discusión. De hecho, la misma constituye una referencia habitual en los debates sobre la puesta en marcha de sistemas educativos bilingües desde la perspectiva de la equidad. Es el caso Castañeda contra Pickard, finalmente decidido en 1981 por un tribunal federal de Estados Unidos²¹. Como resultado, los programas educativos en EEUU deben responder a tres criterios: estar basados en “una sólida teoría educativa”, “implementarse de manera efectiva” y “demostrar su eficacia”.

En nuestro caso, sin embargo, se sigue trabajando sobre datos equivocados y planteamientos obsoletos que incrementan nuestra ineficiencia²². Frente a la consideración prestada en el País Vasco a estrategias monolingües propias del pasado, la investigación más reciente ha demostrado que las formas aditivas de bilingüismo se asocian con consecuencias lingüísticas y académicas positivas²³, y que el aprendizaje y utilización en el ámbito educativo de la lengua más próxima al entorno del estudiante no tiene por qué suponer un obstáculo para el aprendizaje y utilización de otra lengua y la adquisición del resto de objetivos curriculares, sino incluso puede constituir un trampolín²⁴ para alcanzarlos con mayor facilidad. El primer idioma puede ser un elemento útil para crear usuarios auténticos de un segundo idioma, en lugar de algo que deba ser evitado a toda costa²⁵.

Sin embargo, en el caso de Euskadi persiste una obsesión por no proporcionar a buena parte del alumnado vasco la posibilidad de utilizar el castellano, su lengua más próxima (y en la mayoría de esos casos, su lengua materna) en los aprendizajes, e incluso retrasar lo más posible el acceso a su estudio. Y no es extraño que nos encontremos en nuestro país con afirmaciones procedentes de personas familiarizadas con el tema o incluso con responsabilidades institucionales que partan de apreciaciones inexactas o desfasadas, como por ejemplo que “en el caso de las lenguas dominantes, el entorno (los media, las familias, el

²⁰ Tal y como analiza Alberto López Basaguren en “LAS LENGUAS OFICIALES ENTRE CONSTITUCIÓN Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS: ¿DESARROLLO O TRANSFORMACIÓN DEL MODELO CONSTITUCIONAL?” (2007).

²¹ La sentencia original completa de la Corte de Apelaciones del Quinto Circuito de EEUU se encuentra disponible en: <https://web.stanford.edu/~hakuta/www/LAU/IAPolicy/IA1bCastanedaFullText.htm>.

²² Toda la investigación científica desarrollada durante este siglo ha demostrado la solidez de la educación bilingüe que cultiva también la lengua materna del estudiante, no la que la margina. “Research generally supports ‘strong’ forms of bilingual education where a student’s home language is cultivated by the school”. Colin Baker en “FOUNDATIONS OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM” (2001).

²³ Jim Cummins en “¿QUÉ SABEMOS DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE? PERSPECTIVAS PSICOLINGÜÍSTICAS Y SOCIOLÓGICAS” (2001).

²⁴ “L1 is not the enemy in promoting high levels of L2 proficiency; rather, when students’ L1 is invoked as a cognitive and linguistic resource through bilingual instructional strategies, it can function as a stepping stone to scaffold more accomplished performance in the L2”. Jim Cummins en “RETHINKING MONOLINGUAL INSTRUCTIONAL STRATEGIES IN MULTILINGUAL CLASSROOMS” (2012).

²⁵ Así lo explica Vivian Cook en “USING THE FIRST LANGUAGE IN THE CLASSROOM” (2001).

paisaje lingüístico,...) asegura la capacitación en dicha lengua en la mayoría de sus usos. Más del 75% de los escolares de la CAV, por ejemplo, sólo reciben instrucción en español durante un 20 o 25% del tiempo escolar. El resto del horario están escolarizados en euskera o en euskera e inglés (...) En la medida en que los resultados en español de estos escolares son comparables a los de aquellos cuya lengua escolar es casi exclusivamente el español, como lo muestran las evaluaciones PISA, hay que pensar que, para aprender castellano, existen otras vías además de la escuela y que ésta podría aprovechar de manera más eficiente el tiempo que dedica a dicha enseñanza”.²⁶

Más allá de los datos erróneos en estas afirmaciones (el horario dedicado al castellano en el modelo D no alcanza en ningún caso el 20% del total, ni aun descontando el tiempo dedicado al recreo del alumnado²⁷) y más allá asimismo de las últimas evaluaciones propias e internacionales citadas que han demostrado persistente y gravemente que los bajos resultados alcanzan asimismo a los rendimientos de diversas áreas curriculares, incluida la lengua castellana, lo equivocado de este planteamiento reside en el papel dado a la escuela en la enseñanza de los idiomas.

Puede ocurrir que buena parte del registro coloquial de una lengua se adquiera por simple contacto con ella en la calle o a través de los medios de comunicación, pero no ocurre de la misma manera con el acceso al registro culto de la misma. En la calle se puede aprender a hablar y a entender (con limitaciones) una lengua, pero en la escuela se aprende además a leerla y a escribirla correctamente. En la escuela, las lenguas no solo se muestran, fundamentalmente se enseñan. Se enseñan (y se evalúan) la comprensión, expresión e interacción oral y escrita de los idiomas, imprescindibles para la adquisición y transmisión de otros conocimientos.

Obviamente, al igual que llamamos bilingüe a quien usa dos o más idiomas en la vida cotidiana²⁸, en esta reflexión denominamos enseñanza bilingüe²⁹ a aquella que utiliza las lenguas no solo como objeto de aprendizaje sino también como medio para la adquisición de otras competencias. En ese sentido, tanto el modelo A (al menos, en su formulación anterior a la Ley de la Escuela Pública Vasca³⁰) como el modelo D carecen de esa caracterización.

La obsesión por restringir el uso del castellano en la escuela y practicar un bilingüismo sustractivo, en vez de un bilingüismo aditivo, o más “dinámico”³¹, afecta de forma decisiva a quienes tienen menos medios, sus familias cuentan con un nivel de renta más bajo, y afrontan

²⁶ Itziar Idiazabal y Joaquim Dolz en “DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA Y FORMACIÓN PLURILINGÜE”(2013). Las mismas tesis son repetidas por Idiazabal en el más reciente “¿QUÉ SIGNIFICA LA ESCUELA BILINGÜE PARA LENGUAS MINORIZADAS COMO EL NASA YUWE O EL EUSKERA?” (2017).

²⁷ Se puede consultar en el ANEXO I AL DECRETO 236/2015, DE 22 DE DICIEMBRE (BOPV de 15 de enero de 2016).

²⁸ En el sentido de lo apuntado por Colin Baker en “FOUNDATIONS OF BILINGUAL EDUCATION AND BILINGUALISM” (2001) y François Grosjean en “ÊTRE BILINGUE AUJOURD'HUI” (2018).

²⁹ Sin olvidar reflexiones como la realizadas por Ofelia García y Cecilia M. Espinosa en “BILINGÜISMO Y TRANSLANGUAGING: CONSECUENCIAS PARA LA EDUCACIÓN” (2020).

³⁰ La Disposición Adicional 10ª de dicha Ley establece que en el modelo A “el currículo se impartirá básicamente en castellano, pudiéndose impartir en euskera algunas actividades o temas del mismo”.

³¹ En línea con lo apuntado por Ofelia García y Maite Sánchez en “TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN DE BILINGÜES EMERGENTES” (2018).

mayores dificultades en el acceso a la cultura. Son esos alumnos y alumnas quienes sufren en mayor medida cuando en sus aulas apenas está presente la lengua que mejor conocen y no es posible que la puedan utilizar como herramienta en sus aprendizajes. Por no hablar de cuando son reprendidos por utilizarla en su tiempo libre. Los datos son claros: este alumnado es quien más soporta nuestros rendimientos decrecientes, es decir, a quien nuestra estrategia crecientemente monolingüe condena a hacer un esfuerzo suplementario para conseguir la adquisición de las competencias básicas.

Sin embargo, la utilización de la lengua de su entorno más próximo en el ámbito escolar en mayor medida les empoderaría y les facilitaría el éxito educativo. La investigación nos explica que el nivel socioeconómico es uno de los factores predictivos más poderosos en el rendimiento de los estudiantes, pero también que “los programas bilingües bien implementados pueden superar sustancialmente el efecto negativo de esta variable”³².

La mayor segregación es el fracaso escolar, y en el fracaso no hay equidad sino mediocridad. Para el análisis, no basta con señalar que las diferencias entre el alumnado de alto rendimiento y el de bajo rendimiento son escasas³³. Nuestra CA, teniendo un nivel socioeconómico promedio muy elevado, presenta un desempeño muy pobre. De hecho, cuando imputamos el ISEC promedio de la OCDE a todo el alumnado, modificamos nuestra posición relativa de forma sustancial, pasando a ser de las últimas CCAA³⁴. Los contingentes de alumnado vasco en niveles avanzados de competencia son cada vez más reducidos y eso nos coloca ante un problema social y económico de primer orden. Y quienes, en número creciente, se encuentran en los niveles más bajos presagian graves dificultades para desenvolverse con éxito a lo largo de su vida en un mundo que cambia a gran velocidad y riesgo de generación de nuevas brechas de conocimiento en nuestra sociedad³⁵.

Pero es posible avanzar en igualdad real y altos rendimientos, y en ese sentido, las políticas que se siguen con la lengua de instrucción son determinantes en el éxito o fracaso educativo porque nuestro conocimiento se produce o se transmite en esa lengua. Como señala el Banco Mundial³⁶, “los resultados de aprendizaje sorprendentemente bajos pueden ser el reflejo de políticas de lengua de instrucción inadecuadas”, mientras que por el contrario “las políticas de lengua de instrucción adecuadas facilitan el aprendizaje”. Y estamos precisamente en ese caso. Por ese motivo, por ausencia de palancas suficientes, nuestros resultados están por debajo incluso de lo que se espera por indicadores como el nivel de renta.

Naturalmente que no somos el único lugar del mundo en donde se han seguido políticas equivocadas de inmersión ignorando el carácter bilingüe de la población a la que se aplican.

³² Virginia P. Collier y Wayne P. Thomas en “VALIDATING THE POWER OF BILINGUAL SCHOOLING: THIRTY-TWO YEARS OF LARGE-SCALE, LONGITUDINAL RESEARCH” (2017).

³³ De hecho, nuestro alumnado desfavorecido tiene alrededor del cuádruple de probabilidades de obtener bajos resultados que el alumnado de nivel económico y social alto, como señalan Javier Monzón y Francisco Luna en “LA EDUCACIÓN EN EUSKADI: DILEMAS Y RETOS” (2020).

³⁴ Como analizan Gabriela Sicilia y Rosa Simancas en “EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA: COMPARACIÓN REGIONAL A PARTIR DE PISA 2015” (2018).

³⁵ El Departamento de Trabajo y Empleo del Gobierno Vasco ha alertado tanto de la competencia global por el talento cualificado como de la baja cualificación que se traduce en baja empleabilidad en su Informe titulado “ESTRATEGIA VASCA DE EMPLEO 2030” (2020).

³⁶ Informe “LOUD AND CLEAR: EFFECTIVE LANGUAGE OF INSTRUCTION POLICIES FOR LEARNING” (2021).

Pero esas políticas del “... *only*” (póngase la lengua que se quiera y escríbase en el idioma que se prefiera) han fracasado reiteradamente, y han sido reemplazadas ya, o lo están siendo, en esos lugares. Comparten la creencia equivocada de que a cada lengua corresponde una sola sociedad. Y sin embargo, Austria es Austria y no Alemania, aunque en los dos países se habla alemán y Kenia es Kenia y no Uganda, pese a que en ambos estados se utiliza suajili e inglés. La lengua no revela nacionalidad. Por eso, hay vascohablantes vascos, navarros, o vascofranceses. Y podemos encontrar a vascos y vascas bilingües y no bilingües.

El experimento de anglicización desarrollado en diversos estados de EEUU³⁷ ha demostrado por ejemplo, que pese a la inmersión forzada, las competencias de aquellos estudiantes con lengua materna distinta de la inglesa seguían siendo menores que las de quienes la tenían como lengua nativa. Y una investigación científica creciente constata por el contrario, que la instrucción que obtiene mejores resultados no es la que sustituye una lengua por otra, sino la que implementa programas bilingües, sustentados sobre el trabajo en dos lenguas.

Sin embargo, ¿por qué se conservan aquí esas prácticas contra toda apoyatura científica y no se revisan, pese a los datos empíricos en contra? ¿Por qué se sostienen y, por ejemplo, se retrasa a la mayoría de alumnado castellanohablante varios años incluso la mera enseñanza de su lengua, descartando los beneficios que acarrearía para su desarrollo completo, para el dominio de ese primer idioma e incluso también para el aprendizaje del euskara? ¿Por qué se realizan apoyos imprescindibles en áreas no lingüísticas a alumnado que no domina suficientemente la lengua vasca exclusivamente en dicha lengua?

Estamos generalizando de facto una única estrategia, e incluso nos planteamos generalizarla de iure, pese a que los estudios internacionales señalan que “es muy poco probable que un solo enfoque o método educativo sea eficaz para todos los estudiantes, dada la diversidad de antecedentes, recursos y desafíos que traen al entorno de aprendizaje”³⁸ y retos propios, tanto culturales como pragmáticos³⁹. El carácter minoritario de la lengua vasca no puede valer como excusa para obviarlos, y la necesidad de extender su conocimiento no es una razón ni justa ni eficaz. De hecho, en Euskadi, durante los últimos años, el conocimiento del euskara en la educación vasca no avanza a un ritmo deseable pese a que este idioma es la única lengua de instrucción para la mayoría del alumnado y la exposición al mismo llega a ocupar aproximadamente el 70% del tiempo lectivo.

Ni hay una única estrategia para enseñar varias lenguas de forma eficaz a todo un alumnado que es plural y diverso, ni un único modo de ser bilingüe (tampoco de ser monolingüe). Y con todo, permanecemos formalmente encadenados a un mito: que la persona bilingüe debe tener

³⁷ El ejemplo más conocido se desarrolló a partir de la denominada Proposición 227 aprobada en 1998 en el Estado de California que partía del supuesto de que cualquier estudiante podía “adquirir fácilmente una fluidez total en un nuevo idioma, como el inglés, si está muy expuestos a ese idioma en el aula a una edad temprana”. La Proposición 58, aprobada por amplia mayoría en 2016, revirtió el mandato de “inmersión total en inglés” como principal opción de la educación pública y permite desde entonces la incorporación de nuevos programas que proporcionan mejores resultados escolares.

³⁸ Donna Christian, Fred Genesee, Kathryn Lindholm-Leary y William M. Saunders en “ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN U.S. SCHOOLS: AN OVERVIEW OF RESEARCH FINDING” (2005).

³⁹ “Multilinguals face both cultural and pragmatic challenges”. Jean-Marc Dewaele: en “RESEARCH INTO MULTILINGUALISM AND EMOTIONS” (2021).

un conocimiento igual y perfecto de dos idiomas, aunque quizás solo una pizca de ellas (“*a sprinkling of bilinguals*”⁴⁰) pueda tener igual y perfecta fluidez en ambos.

En consecuencia, nuestros estudiantes son enseñados, exigidos y evaluados bajo el criterio de una idealizada persona hablante monolingüe de castellano y una hablante monolingüe de euskera igualmente idealizada, pese a entornos sociolingüísticos distintos, y a que las investigaciones desde hace más de treinta años más certifican la imposibilidad de considerar a las personas bilingües como un simple resultado de la teórica suma de dos monolingües⁴¹.

En la escuela, el itinerario de cada estudiante en el estudio de nuestras lenguas nunca es idéntico. El punto de partida puede ser muy diferente y es improbable que el destino sea exactamente el mismo. Quienes conocen nuestras dos lenguas oficiales desde su entorno más próximo, quienes conocen solo una o quienes desconocen ambas porque utilizan una lengua extranjera (o más de una) no hacen el mismo recorrido ni adquieren exactamente la misma competencia lingüística al final del periodo escolar. Evidentemente, la escuela pretende que todos estos estudiantes alcancen unos objetivos mínimos, aunque debemos tener en cuenta que no todos alcanzarán el mismo nivel⁴². Y ello obliga a extremar el cuidado para no convertir una de esas lenguas en una dificultad insalvable en razón a un origen socioeconómico o sociocultural determinado.

Hay que tener en cuenta que según los datos de la ED19, más de la mitad del alumnado de ESO no supera el nivel umbral en la escala competencial definida por la Evaluación de Diagnóstico en comunicación lingüística en euskara. Sin embargo, diversas entidades plantearon la implantación de una acreditación de un nivel B2 en Euskara del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁴³. Esta prueba a todo el alumnado a los 16 años constituiría una

⁴⁰ En la calificación de François Grosjean, que abunda: “the range of who can be considered bilingual increases considerably when one concentrates on language use (...) Despite the great diversity among these people, they all share a common feature: they lead their lives with two or more languages” en “BILINGUAL: LIFE AND REALITY” (2010).

⁴¹ “Second language users possess unique forms of competence, or competencies, in their own right and should not be seen as the sum of two monolinguals” señalaba Jasone Cenoz en “ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES IN BILINGUAL AND MULTILINGUAL EDUCATION IN THE BASQUE COUNTRY” (2008), veinte años después de aquella llamada de atención, hoy canónica, de François Grosjean: “neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”.

⁴² “Ikasketen hastapenetik bigarren hizkuntza hori menderatzeraino, ikasle orok urratu behar duen ibilbidea adierazpide praktikoz deskribatu eta helburuak zehaztu beharra dago. Ibilbide hori ezin da berdin-berdina izan denentzat: abiapuntua diferentea da ikasle bakoitzarentzat, eta helmuga ere ezin erabat berdina izan. Etxetik euskaldun direnek, etxetik erdaldun direnek, etxetik bi hizkuntzak dakizkitenek, atzerriko hizkuntza batean mintzo direnek... ez dute ibilbide bera egiten, ez eta eskola-aldiaren bukaeran hizkuntza-gaitasun berbera eskuratzen. Nola jokatu behar da, ikasleei beren eskola-ibilbidean gaitasun-mailaketa bat ezartzerakoan? Egia da gutxieneko maila bat lor dezaketela gehienek, baina oso gutxieneko mailaz ari gara: hortik gora, guztiek ez dute maila bera lortuko; are gutxiago gorengo maila. Hori guztia ondo gogoan edukitzekoa da, Koordinazio-batzordearen iritziz.” En “EUSKAL IRAKASKUNTZA AZTERGAI” (2007). La Comisión de Coordinación del estudio de los modelos de enseñanza bilingüe del Departamento de Educación a la que se refiere el texto la componían Juan Jose Agirrezabala, Pello Akizu, Jasone Aldekoa, Roberto González de Viñaspre, Lourdes Otaegi y Mikel Zalbide.

⁴³ “Ikasleek 16 urterekin euskaraz B2 proba egin beharko dute derrigorrez. Aurreikusi beharko litzateke B2 mailak indarra hartzen badu beste mailekin zer gertatuko den. Arriskua izan liteke B2 beheko muga gisa ipintzen ez bada, hortik behera jotzeko joera agertzea. Hala ere, maila hori gutxieneko maila gisa

especie de selectividad sociolingüística que afectaría negativamente a decenas de miles de estudiantes, no solo pero fundamentalmente, de entornos castellanohablantes y bajo nivel de renta que no tiene capacidad al menos hoy, de superarla⁴⁴.

En paralelo, demostrando que sus objetivos van en dirección contraria a la normalización del euskara, ese mismo entorno reclama la derogación del Decreto 47/2012 de reconocimiento de los estudios oficiales realizados en euskera y los niveles de exención de certificaciones lingüísticas B1, B2, C1 o C2 en función de los diferentes títulos obtenidos. Se trata de que, pese a haber estudiado en euskara, siempre se deba realizar una prueba específica para demostrar la euskaldunidad.

Hay tres cuestiones innegables. La primera es que esa selectividad lingüística obligaría a alterar de forma sustancial la legalidad vigente. La segunda es que está sostenida por una indudable y fascinada mayoría de las organizaciones del mundo educativo, y a tenor de los debates parlamentarios, también y un tanto sorpresivamente, por una deslumbrada mayoría política. Pero la tercera y quizás la más importante, es que constituiría una suerte de clasificación inaceptable, un germen de discriminación y una nueva fuente de frustración.

Hoy, con los datos en la mano, más de la mitad de quienes tendrían que afrontar esa prueba de selectividad lingüística fracasaría en el caso del euskara. ¿Para qué esta reválida y por qué un nivel B2? ¿Cabría negar la consideración de vascohablante (o castellanohablante, en su caso) a quien no lo acreditase? ¿Supondría una garantía de mayor uso del euskara? Y teniendo en cuenta nuestra compleja realidad sociolingüística, ¿es un objetivo deseable y asequible para toda nuestra población, o sólo, como ya sospechamos por los datos, para quienes proceden de determinados entornos? Como se ha señalado desde diversas instancias, “la peor política lingüística es la que rebasa los límites de lo posible, o la que se lleva a cabo volviendo la espalda a lo que debe y puede ser hecho”⁴⁵.

Por consiguiente, la solución de ampliar el conocimiento de euskara y de mejorar al mismo tiempo los resultados en todas las demás competencias, esto es, de facilitar el éxito escolar en lugar de acrecentar obstáculos, no pasa por incrementar sin límite la exposición escolar a uno de los idiomas, olvidar el tratamiento integrado e integral de las lenguas⁴⁶ y reforzar únicamente un área, o menos aún, por expandir o implantar un único modelo lingüístico

hartu beharko litzateke”. Kontseilua y entidades como Euskal Herriko Ikastolak, EHIGE, Kristau Eskola o STEE-EILAS, ELA y LAB en HEZKUNTZAREN ALDEKO AKORDIOA: AKORDIOAREN OINARRIAK (2018).

⁴⁴ El Consejo Escolar de Euskadi, tras analizar esta cuestión en 2008, consideraba imposible que el alumnado superase dicho nivel al finalizar la ESO. Por ello, señalaba que un nivel mínimo requerible estaría entre un nivel B1 y B2: “DBHko 4. mailan izan beharreko gutxienezko maila B1 eta B2 mailen artean legoke” en “EAEko IRAKASKUNTZAREN EGOERARI BURUZKO TXOSTENA 2005-06 IKASTURTEA”.

⁴⁵ La frase y buena parte de la reflexión anterior pertenecen a Erramun Osa, quien fuera Director de Coordinación de Política Lingüística con Juan José Ibarretxe y en la actualidad vicesecretario de Euskaltzaindia. Merece la pena releer la polémica sobre esta cuestión en las páginas de Opinión del Diario Vasco durante los meses de agosto y septiembre de 2008 (2-08-2008, 9-09-2008 y 10-09-2008), tras presentarse públicamente esa exigencia por primera vez.

⁴⁶ Y que pese a aparecer en el articulado del DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV de 15 de enero de 2016, art. 11), nunca se llega a generalizar en las aulas vascas.

jerarquizador y excluyente, sino por crear un nuevo marco, un marco bilingüe o plurilingüe en el que, a diferencia del anterior, sean bilingües o plurilingües todos sus componentes.

CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICAS DE UN NUEVO MARCO EDUCATIVO VASCO

Finalizaba la sentencia del tribunal federal norteamericano citada con una llamada a que los sistemas educativos que se implementen sean correctamente probados y evaluados. Hemos comprobado en todas las evaluaciones realizadas en los últimos años que la generalización del modelo D no está proporcionando resultados a todo el alumnado, y los rendimientos del conjunto, y especialmente de una parte de él, decrecen y se sitúan lejos del éxito escolar en una creciente proporción. Estamos ante una oculta segregación por resultados, menos visible pero no menos grave, que contradice claramente el artículo 11 de la Ley de la Escuela Pública Vasca que declara el derecho de todo estudiante “a la culminación con éxito del proceso educativo”.

Este fracaso de una estrategia monolingüe en una comunidad bilingüe (y crecientemente plurilingüe) como la nuestra no es extraño a la investigación más reciente en el ámbito internacional. Por el contrario, también se ha comprobado internacionalmente, y de forma reiterada⁴⁷, que los denominados programas de inmersión bidireccional, duales o de doble inmersión y programas multilingües, que tienen en cuenta la lengua del entorno más próximo del estudiante además de la otra lengua que se pretende enseñar, pueden beneficiar el rendimiento en lectura en ambas lenguas y en otras áreas del currículo no lingüísticas como matemáticas o ciencias en el alumnado de la enseñanza básica.

Nuestra acción educativa debe liberarse de prejuicios hacia la que es también lengua oficial de nuestra comunidad y dejar de trabajar ambos idiomas como “soledades separadas”⁴⁸. Debe alejarse de una aceptación acrítica de estrategias que no ofrecen resultados ni académicamente ni socialmente aceptables, para acercarse a metodologías flexibles y formas eficaces de enseñanza⁴⁹. Lo hemos podido observar nítidamente con el tratamiento de la lengua extranjera en donde hemos comprobado que nuestra enseñanza de las lenguas, pese a contextos crecientemente multilingües, se rige por supuestos monolingües dominantes desde hace tiempo⁵⁰. La imprescindible asunción de nuestro propio contexto nos puede permitir

⁴⁷ Son muy numerosas, además de las ya señaladas anteriormente, las comunicaciones de investigaciones realizadas en lo que llevamos de siglo en este sentido: Cook (2001), Lindholm-Leary (2001, 2005, 2017), Cazaban, Lambert y Heise-Baigorria (2002), Collier y Thomas (2002, 2004, 2017), Howard, Sugarman y Christian (2003), Bigelow y Tarone (2004), García (2009), Martín-Beltrán (2010), Marian, Shook y Schroeder (2013), Feltes y Relse (2014), Cummins y Persad (2014), Umansky, Valentino y Reardon (2015), Alfonso (2017), Ganuza y Hedman (2017), Leonet, Cenoz y Gorter (2019)...

⁴⁸ Una forma inadecuada de trabajo analizada por Jim Cummins en “TEACHING FOR TRANSFER: CHALLENGING THE TWO SOLITUDES ASSUMPTION IN BILINGUAL EDUCATION” (2008).

⁴⁹ El estudio de Nekane Larrañaga, Iñaki García, Naiara Berasategi y María José Azumendi “ORIENTACIONES DE ACULTURACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y SU ADAPTACIÓN A UN CONTEXTO DE BILINGÜISMO EN LA ESCUELA VASCA” (2020) señala la necesidad de potenciar la inclusión del alumnado inmigrante en los modelos B y D, ya que “podría favorecer un mejor aprendizaje de ambas lenguas, incluyendo la minoritaria y el desarrollo de actitudes integradoras hacia los dos grupos lingüísticos”, aunque para ello, añaden, “habría que repensar los programas de inmersión lingüística para adecuarlos a las necesidades de este nuevo alumnado”, lo que nunca se hace.

⁵⁰ Así lo señala Elizabet Arocena en “EUSKARAREN ETA GAZTELANIAREN ERABILERA INGELESEKO IRAKASKUNTZA-SAIOTAN” (2018).

liberarnos de las prácticas tradicionales que no se sustentan sobre realidades actuales y que penalizan el conocimiento y uso de otros idiomas del alumno o la alumna.⁵¹

Pero más allá del ingente esfuerzo instructivo, financiero y humano realizado en la educación vasca, la práctica reciente también se nutre de aportaciones positivas. Tal es el caso del Marco de Educación Trilingüe que comenzó a experimentarse en 2010 en 118 centros con 7324 estudiantes, y evaluado posteriormente por una comisión específica internacional de personas expertas, además de por el ISEI-IVEI. Evaluaciones que demostraron (aun con limitaciones para observar todos los parámetros) que bajo dicha experiencia, en la que tres lenguas (euskara, castellano e inglés) podían actuar de forma vehicular, no había pérdidas sino ganancias para el alumnado, en línea con las investigaciones más recientes

Esta propuesta se manifiesta por un bilingüismo aditivo, como lo hacen instituciones como Unesco⁵² o el reciente informe anteriormente señalado del Banco Mundial, y dinámico, alertando, como los movimientos de renovación pedagógica, ante el erróneo mito de que la mejor manera de que un escolar aprenda otro idioma es sumergirlo tempranamente en él, relegando el que mejor conoce⁵³.

En una sociedad como la nuestra que aspira a un bilingüismo más equilibrado, también hay quien frente a la evidencia científica, recela de los cambios⁵⁴ o aplaude una política lingüística/educativa errónea porque cree que la lengua que tiene menos hablantes corre mayor riesgo, o porque la considera solución para una mejor cohesión social.

A las personas preocupadas por la vitalidad del euskara hay que recordar que nunca esta lengua ha sido vehículo de comunicación normalizado para tantas personas e instrumento de tanta producción cultural y artística. Sin ser algo acabado ni asegurado, está en mejores condiciones para pervivir como herramienta de comunicación y cultura. Y quienes defendemos una sociedad vasca bilingüe y cohesionada, debemos tener presente que ello siempre pasa por el éxito escolar. Ninguna Euskadi ideal puede ser obstáculo para la inclusión en la Euskadi real. Sabemos que no existen beneficios pedagógicos, y sí conocidas e indeseables consecuencias,

⁵¹ Como explican Durk Gorter y Jasone Cenoz “Traditionally, language assessment has also isolated the languages to be tested. Languages are evaluated separately and language proficiency is usually compared to that of a monolingual native speaker without taking into account the student’s knowledge of other languages and penalizing the influence and use of other languages.” En “LANGUAGE EDUCATION POLICY AND MULTILINGUAL ASSESSMENT” (2016).

⁵² Lo ha afirmado explícitamente la UNESCO en diversas ocasiones, como en el documento de orientación que recoge sus principales directrices en materia lingüística titulado “LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO PLURILINGÜE” (2003).

⁵³ Así se aprecia en el Informe “EL PROGRAMA BILINGÜE A EXAMEN. UN ANÁLISIS CRÍTICO DE SUS FUNDAMENTOS” (2017) de José Carlos Tobalina, Ana Carbonero y Miguel Martínez de Acción Educativa que analiza especialmente, aunque no sólo, el desarrollo del programa de bilingüismo de la Comunidad de Madrid.

⁵⁴ No es ajeno a ello la propia comunidad investigadora vasca. Así, en el trabajo de Itxaro Etxague y Karin Van der Worp “HIZKUNTZEN ARTEKO ELKARRERAGINA: EUSKARA, GAZTELANIA ETA INGELESEZKO EKOIZPEN IDATZIAK” (2020) las autoras apuestan por introducir pedagogías innovadoras como el *translanguaging*, pero no exentas de prevenciones: “komunitate gutxituen testuinguruetan, translanguagingaren erabilerak hizkuntza nagusiaren hiztunak ahaldundu ditzake, hizkuntza gutxituaren hiztunen kaltean. Horregatik, autoreek beharrezkotzat ikusten dute hizkuntza gutxituari bereak izanzen dituen zenbait eremu egokitzea”.

en generalizar un modelo educativo de inmersión a todo el alumnado que relegue la lengua de su entorno a un papel marginal. Nada justifica una situación de excepción que limite artificialmente los apoyos que puede tener un estudiante en sus aprendizajes. Menos aún se justifica un sistema que sólo beneficie al alumnado procedente de un sector con alto poder adquisitivo y/o bilingüe en detrimento de aquel que procede de sectores con menor nivel de renta y conocimiento del euskara.

El Informe McKinsey sobre la Educación en España⁵⁵ nos situaba como la comunidad autónoma con mayor margen de mejora. Por eso, no se trata solo de revisar las estrategias lingüísticas que son objeto de este debate, pero también. Necesitamos eficiencia y equidad, y para ello debemos apoyarnos en la investigación y la evidencia para superar la actual situación de rendimientos decrecientes. Necesitamos metodologías renovadas y diversas, y para ello precisamos apoyarnos en estrategias comprobadas. Necesitamos fijarnos en nuestro alumnado de hoy para establecer políticas educativas contemporáneas, desde la “transparencia en las métricas de rendimiento educativo” que señalaba dicho Informe como primer paso en su progreso, y en las que hemos sufrido desde el año 2017 (en que el Gobierno Vasco dejó de publicar los informes específicos de las evaluaciones nacionales e internacionales) un importante retroceso.

Desde esas necesidades, nuestra imprescindible mejora pasa por la superación del marco actual (alterado de facto, no olvidemos) y su sustitución por uno nuevo bajo los siguientes parámetros:

- Un marco plurilingüe, en el que las lenguas que se enseñen sean objeto de estudio e instrumento de generación y transmisión de conocimiento.
- Un marco común pero flexible, que proporcione autonomía a los centros y facilite la decisión informada de las familias.
- Un marco más justo, donde el entorno sociolingüístico y socioeconómico inicial del alumno o la alumna no condicione el éxito de sus aprendizajes.
- Un marco más eficaz, que tenga en cuenta todos los resultados de aprendizaje y el desarrollo integral del alumno o alumna.
- Un marco más dinámico, donde se desarrollen múltiples estrategias y se utilicen metodologías renovadas y ajustadas al tiempo y al contexto.

AZKEN HITZAK

Ohiko diskurtsoak dio ezin dela inor atzean utzi, baina ikasle asko baztertzen ditugu urtero. Okerreko bidea hartu dugu eta gaizki ikusten ari gara euskal hezkuntza. Harroegi, urrutian dir-dir egiten duenari begiratu diogu eta ez gara ohartu gure ondoan dagoen arazoaz. Egiak min ematen du, baina ezin isildu eta ezin ukatu aurrean dugun errealitate gordina: euskal ikasle askoren errendimenduak ez dira nahikoak. “Badirudi gure artean ideia batzuk tabu direla” zioen euskal idazleak⁵⁶, eta izan badira. Are gehiago, gure hezkuntza-sistema tabuen eta

⁵⁵ Tomás Calleja, Sofía Collado, Gloria Macías y Cristina San José, en el Informe de McKinsey & Company “LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: MOTIVOS PARA LA ESPERANZA” (2012).

⁵⁶ Berrero noa Gabriel Arestirengana: “AZKEN HITZ BILBAOZ”. Zeruko Argia, 1967ko uztailaren 11a.

aurreiritzien preso da eta horien ondorioz, euskal ikasle askok ezinezkoak diren ahaleginak egin behar dituzte.

Eskola-arrakasta da ikasle guztien eskubidea, euskararen ezagutzarena barne, baina euskal hizkuntzarena ezin da gure kezka bakarra izan, are gutxiago aitzaki bilakatu daiteke bidezkoak eta aurreratzailerak ez diren hizkuntza/hezkuntza politikak garatzeko. Euskara ezin da euskal irakaskuntzaren ardatza izan, ez euskara, ez gaztelania, ezta curriculumaren beste edozein arlo ere. Ikaslea izan behar da ardatza, horren inguruan egin behar du bira hezkuntza-sistemak, sistema eraginkorrago, dinamikoago eta bidezkoago batek, sistema eleanitz eta demokratiko batek.

Gure hezkuntza sistemaren inguruan ditudan hausnarketa ugari geratu dira zorroan, baina saiatu naiz nire kontsiderazioak eta proposatutako irtenbidea jarritako mugara (bai gaien eta baita denboran ere) egokitzen. Orain, legebiltzarkideek dute hitza, azken finean, haiek dute ardura eta erabakitze eskubidea.

MUGAK

Anaitasuna aldizkarian (1972)

Ene euskalduntasunak
bere mugak ditu:
Kontuan har ezazue,
zuek,
Traukoko eta Oiartzungo Xabier biok,
Josepe Luis,
Serafin,
Joanito.

Ene euskalduntasunaren mugak hauk
dira:

 Ifarrean:

 Justizia.

 Hegoan:

 Libertatea.

 Oestean:

 Gizonak bizitze noble bat edukitzea (astean bi
 egunetan jai eta urtean behin sabbotnik).

 Lestean:

 Mutilkoek (eta neskatxek) estudiantzeagatik
 alokairu
 sufizient bat irabaztea.

Eta muga hauk ez dituen euskalduna
ez da euskaldun,
gizon ez delako.
Blasfemio hau
neure odolaz firmatzen dut
aurtengo lan-jaian
Trapaga haranean.

Gabriel Aresti

ERANSKINAK

HIZKUNTZETARAKO KONPETENTZIAREN BILAKAERA EBALUAZIO DIAGNOSTIKOEN
ETA PISAREN ARABERA

EUSKARA							
EEDD	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019
LH 4.	250	254	256	252	248	247	252
Hasierako mailan	32,9	26,3	30,0	30,6	36,1	37,4	34,3
Erdi-mailan	36,6	42,2	37,3	43,4	38,2	38,0	34,7
Maila aurreratuan	30,5	28,3	32,7	26,0	25,7	24,6	30,9
DBH 2.	250	258	256	256	249	250	241
Hasierako mailan	38,1	33,6	36,0	37,1	45,8	45,6	53,4
Erdi-mailan	43,6	42,4	42,7	41,7	37,8	37,5	31,0
Maila aurreratuan	18,4	24,3	21,2	21,2	16,4	16,9	15,6
GAZTELANIA							
LH 4.	250	250	256	261	256	254	249
Hasierako mailan	17,9	19,2	11,3	6,3	10,3	10,9	15,9
Erdi-mailan	55,1	44,9	61,3	64,9	62,4	63,6	60,3
Maila aurreratuan	27,1	32,6	27,4	28,8	27,3	25,5	23,8
DBH 2.	250	252	254	253	253	254	251
Hasierako mailan	16,0	17,1	11,9	14,9	13,3	13,2	14,9
Erdi-mailan	54,7	59,4	58,6	55,7	57,6	56,6	60,6
Maila aurreratuan	29,3	28,5	29,5	29,4	29,4	30,1	24,6
PISA	2003	2006	2009	2012	2015	2018	
Irakurtzeko konpetentzia	497	487	494	498	491	475	
Maila baxuan	17	18	15	14	17	23	
Erdi-mailan	54	59	60	59	57	57	
Maila altuan	23	19	20	22	20	16	
Bikaintasun mailan	7	4	4	5	5	4	
PIRLS	Idatzizko ulermena						2016
Maila baxuan							25
Erdi-mailan							43
Maila altuan							28
Maila aurreratua							4

**MATEMATIKARAKO KOMPETENTZIAREN BILAKAERA EBALUAZIO DIAGNOSTIKOEN
ETA PISAREN ARABERA**

EEDD	2009	2010	2011	2013	2015	2017	2019
LH 4.	250	248	255	253	248	245	239
Hasierako mailan	14,7	14,6	11,5	12,1	13,9	15,0	19,9
Erdi-mailan	49,5	50,9	49,2	52,8	54,5	55,7	52,9
Maila aurreratuan	35,8	31,6	39,3	35,2	31,6	29,3	27,2
DBH 2.	250	250	251	251	246	249	246
Hasierako mailan	15,1	15,9	16,1	15,2	16,4	16,0	19,1
Erdi-mailan	60,0	58,1	57,5	58,6	61,8	59,5	56,9
Maila aurreratuan	24,9	26,0	26,4	26,2	21,8	24,5	24,0
PISA	2003	2006	2009	2012	2015	2018	
	502	501	510	505	492	499	
Maila baxuan	10	10	13	10	7	9	
Erdi-mailan	22	22	23	23	19	22	
Maila altuan	52	51	49	51	54	50	
Bikaintasun mailan	16	17	15	16	20	18	