

PONENCIA PARA LA  
COMPARECENCIA DE ERNESTO  
LADRÓN DE GUEVARA EN EL  
PARLAMENTO VASCO EL DÍA  
21 DE DICIEMBRE, SOBRE  
UNAS BASES PARA UN  
SISTEMA EDUCATIVO VASCO

ERNESTO LADRON DE GUEVARA

ASOCIACIÓN HABLAMOS ESPAÑOL

# ANÁLISIS DE POSIBLES BASES SOSTENIDAS POR PRINCIPIOS AXIOMÁTICOS SOBRE LO QUE HA DE SER UN SISTEMA EDUCATIVO RACIONAL, EQUILIBRADO Y CENTRADO EN EL OBJETO

## 0.- ELEMENTOS PRELIMINARES

A instancias del Grupo Mixto del Parlamento Vasco se me ofrece la posibilidad de poder aportar mi visión de cómo ha de articularse un modelo educativo vasco por vía legislativa, lo cual acepto sin más pretensiones que poder exponer un conocimiento taxonómico, epistemológico y experiencial de la fenomenología educativa con la intención de enriquecer un debate que dé como efecto un nuevo sistema educativo vasco de cuyas pretensiones y objetivos aún no se ha ofrecido información por aquellos que abren este proceso de reflexión.

**Cualquier factor ideológico o de prevalencia política debe estar lo más alejado posible de las aulas;** y la comunidad educativa, las instituciones y los partidos políticos han de ser respetuosos con las personas a las que se destina **la educación**, entendiendo ésta como **proceso de perfeccionamiento de los individuos, que son los destinatarios** preferenciales de cualquier diseño que tenga como fin una educación de calidad centrada en el cliente.

Evidentemente debemos ser conscientes de determinantes ambientales tanto de tipo político, social o de la historia próxima que nos condicionan muchas veces por encima de lo que debiera ser una **prioridad esencial: “El desarrollo integral y perfeccionamiento de las facultades específicamente humanas”**. Ciertamente esas variables que marcan los factores de presión ambiental condicionan cualquier proceso de elaboración de un proyecto de reforma de un sistema educativo, pues los legisladores no están en una burbuja que les aleje de la vida de la calle. **La responsabilidad del legislador ha de estar al servicio de los ciudadanos** siempre, buscando el cumplimiento del mandato que viene dimanado de nuestros compromisos

colectivos afincados en los derechos fundamentales, que, no lo olvidemos, son de naturaleza individual.

Nunca cualquier otra pretensión, por muy legítima que sea, debe ser excusa para subyugar esos derechos o supeditarlos a objetivos políticos que no sean concordantes con los derechos individuales, puesto que ni los territorios, ni determinadas acuñaciones cognitivas cuya finalidad es crear un cosmovisión colectiva, ni los proyectos de creación de nuevos espacios de poder político enfocados desde la óptica de los mitos secesionistas, ni las estrategias de hegemonía cultural y/o políticas, deben prevalecer a la primigenia necesidad de proteger la dignidad, la libertad y la igualdad de posibilidades de todos los ciudadanos en el acceso a los bienes de la cultura, del trabajo y de su desarrollo y enriquecimiento personal a través de una formación progresiva, gradual y permanente.

Hace treinta años D. Fernando Buesa Blanco, que detentó la vicepresidencia del Ejecutivo Vasco, planteó la necesidad de ordenar un sistema educativo que estaba desvertebrado y era campo de combate de posiciones muy diversas de naturaleza política. Ello no ha de repetirse por el bien de la comunidad educativa vasca considerada como conjunto, sin perjuicio de su diversidad. En aquel momento hubo que superar el paradigma nacionalista de un marco sesgado que pretendía ser elemento nuclear y que fue declarado inconstitucional.

El intento de aquellas leyes de Escuela Pública Vasca, Convergencia de las ikastolas y Cuerpos docentes promovía la integración de las ikastolas, sin ninguna obligación de abandonar su naturaleza genuina, en la red pública o la privada. Y así definir el campo de juego de lo que podría ser una convivencia armónica entre redes, con unas bases que permitieran la modulación de opciones sin excluir el bienintencionado propósito del bilingüismo y de la existencia de unos modelos que conjugaran la aceptación de las realidades lingüísticas existentes y la también constatación de que esas realidades encuadradas por zonas, debían congeniar el derecho a elegir de los padres con unas realidades que contextualizaban el hecho educativo y lo determinaban. Este propósito, al entender de este analista, fue loable, pues pacificaba unos espacios tanto ideológicos como sociales y culturales tan diversos como enfrentados. La intención no podía ser más justa y equilibrada: lograr la paz escolar.

La pregunta es si eso se ha logrado, y más aún, si es posible conseguirlo. Para que haya paz y entendimiento han de esforzarse todas las partes que concurren en el intento. Si uno o varios de los actores que se constituyen en bloque de poder dentro del sistema quieren politizar la escuela para lograr unos objetivos determinados, en detrimento de las otras instancias que, legítimamente, quieren que se eduque a los escolares en libertad y con calidad de contenidos, procedimientos y valores humanísticos, esas buenas intenciones se quedan en eso..., es decir, en unos propósitos bienintencionados, pero utópicos.

No debemos olvidar **tres principios del derecho: la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley sin pábulo a la discriminación, el derecho a la educación, entendida desde el prisma antropológico y cultural, y la libertad de los padres a la hora de decidir lo mejor para sus hijos, de acuerdo siempre a sus propias convicciones.** Y, sobre todo, el Superior Interés del niño, de acuerdo a las convenciones internacionales de los derechos del menor.

En consecuencia, una pregunta nos lleva a otra. ¿Es posible una concordia que nazca de la necesidad de superar pretensiones cuyo objetivo sea crear un molde cognitivo para la configuración de una hegemonía cultural, al estilo de lo que abogaba Gramsci? ¿Es decir, para el control de las masas, con la intención de una hegemonía política? La experiencia nos dice que cuando una parte de la sociedad política aplasta los derechos de las demás más pronto que tarde surgen tensiones que desvertebran todo el sistema. Convendría imitar lo que sucedió a mediados del siglo XIX donde todas las fuerzas operantes se pusieron de acuerdo en una ley (La ley Moyano) cuya pervivencia transcurrió durante casi un siglo sin ser modificada en su sustancia fundamental. Ello posibilitó la estabilidad del sistema y su perdurabilidad, asegurando así una superestructura educativa que permaneció en sus elementos principales durante un largo recorrido. Aquella ley se logró con la generosidad y acuerdo entre todas las fuerzas entonces operantes. ¿Por qué ahora no es va a ser posible? Pues quizás porque los intereses endogámicos de los partidos se sobrepongan –o no- a su deber de servicio al bien común.

De eso es de lo que se va a tratar en este trabajo en los próximos epígrafes.

## 1.- QUÉ ES EDUCACIÓN Y QUÉ NO ES

El concepto y objeto de la educación puede extraerse de los siguientes dilemas:

- ¿Educación o Adoctrinamiento?
- ¿Finalidad ideológica o formación de los individuos para ser personas libres, con capacidad crítica y con suficiencia en la determinación de su proyecto vital?
- ¿Modelo centrado en el cliente o modelo configurador de una superestructura cognitiva con finalidad política?
- ¿Sistema para estratificar a la sociedad o mecanismo humanizador para integrar socialmente, y dotar a las personas de recursos de crecimiento personal?
- ¿Escuela de idiomas o currículo de formación integral?
- ¿Vehículo de transmisión del legado histórico y cultural real o instrumento de socialización ideológica enfocada a crear una cosmovisión determinada “ex novo”?

De las respuestas a estos binomios obtendremos dos resultados como mínimo:

Uno puede considerarse el de “la formación, desarrollo y perfeccionamiento intencional de las facultades específicamente humanas”. Centrado en el sujeto; en el educando. Sería la visión antropocéntrica.

Otro, un instrumento para formar personas cuya “personalidad” quede subyugada dentro de un proyecto ideológico-cultural y político que podríamos denominar como formación del espíritu nacionalista o de otro signo; visto y concebido como mecanismo de socialización cultural, predeterminado y sesgado hacia un propósito. Este modelo no prima a la persona sino a un sistema en creación y desarrollo. Es decir, el individuo queda sometido al llamado “bien común” que normalmente suele ser el interés sectario de un grupo de poder. Y los derechos individuales quedan subyugados por el llamado “interés general”. Visto así la colectivización del

interés puede ser prevalente, pero merced a su concepción y al devenir en el tiempo acaban atropellando derechos de personas y vulnerando principios fundamentales del derecho nacido del orden natural.

En consecuencia....

### 3.- PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL DERECHO QUE FORMAN EL CORPUS GENERAL REFERENCIAL PARA LA PROTECCIÓN DE LOS INDIVIDUOS.

**El Superior interés del niño** es recogido en las **Convenciones de 1959 y 1989**, y son vinculantes para los poderes públicos que se sometan por suscripción, como es el caso del Reino de España. Este Superior Interés está reñido con el adoctrinamiento de cualquier signo, en tanto que impide el libre desarrollo de capacidad crítica del individuo y no es un acto consentido expresamente. Además, cualquier modelo de adoctrinamiento inconsciente obstruye el libre albedrío y la construcción de una cosmovisión vital elaborada de forma autónoma. **La única forma de propiciar sujetos emancipados, responsables de sus decisiones, conscientes del lugar que ocupan en el mundo, y capaces de construir su modelo de vida es proporcionar al individuo los ingredientes culturales basados en la verdad histórica y en el desarrollo antropológico derivado de ella.** Es formar un entramado cognitivo basado en la tradición para que tenga vínculos generacionales, emocionales, y arraigo en su evolución filogenética. Es la transmisión cierta y real de aquellos elementos fundamentales del conocimiento básico diseñados desde las academias científicas y humanísticas que acumulan el saber acumulado y verificado por procedimientos científicos.

Cualquier intento de parte de sesgar la percepción de la realidad hacia determinados objetivos ideológicos o políticos es ilegítimo pues es una pretensión de instrumentalizar la mente del niño para encauzarlo en determinada orientación sin el consentimiento consciente de sus padres o tutores. **Los padres o tutores tienen el “derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (Art. 26, 3) “La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado (Art. 16) “para el desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos**

*humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (Art. 26,2)*

*(Elementos fundamentales de la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 en esta orientación)*

El **artículo 27 de la Constitución** tiene su clave de bóveda en el **Derecho a la Educación**, preservando la libertad de creación de centros, y los derechos de los padres o tutores.

El problema surge cuando intentamos precisar qué es el derecho a la educación, y sobre todo cuales son los límites y definición conceptual del lexema “educación”.

Si nos atenemos a la definición ya planteada anteriormente como “*desarrollo intencional de las facultades o potencialidades específicamente humanas*” ello nos lleva a la idea de que todo lo que se aleje de ese planteamiento se aparta del objetivo de desarrollar las facultades o potencialidades humanas, para convertirse en intenciones alejadas del sujeto no centradas en su beneficio o interés propio sino de terceros o de sistemas que convierten al individuo en un objetivo a dominar o controlar, o en un instrumento manejable.

Y por otra parte la educación tiene tres agentes: uno el educador, que puede ser un sujeto físico y uno jurídico como puede ser la familia, o el Estado; y otro. el propio educando que se autorrealiza, para lo cual hay que desarrollar en él aptitudes, actitudes, destrezas y competencias operacionales que le permitan construirse a sí mismo en un perfeccionamiento permanente, de forma autónoma. Si el educador es cribado con criterios ideológicos estará contaminado para ejercer su función que no es política sino pedagógica, educativa. Lo que hemos observado en estos cuarenta últimos años nos refleja algo que no es propio de sociedades democráticas.

La pregunta es... ¿Es posible la educación si el sistema ahoga las posibilidades de crecimiento autónomo del sujeto educando? La respuesta es sí, pero con limitaciones que impiden el desarrollo de la idea de

“perfección” como objetivo a buscar mediante el proceso educativo. Es decir, cualquier limitación o barrera dificulta el alcanzar el ideal del proceso educacional.

Para que ese proceso sea real la palabra mágica debe ser “libertad”. ¿Tal vez Libertad para elegir?

#### 4.- CONDICIONES PARA LA LIBERTAD, COMO CONDICIÓN PARA UN PROCESO EDUCATIVO DESPOJADO DE TODO ADOCTRINAMIENTO COMO HECHO MATERIAL PROGRAMADO

Los padres tienen la potestad, protegida por las leyes de elegir entre las ofertas ofrecidas por el sistema, de acuerdo a las propias convicciones; o entre los modelos que mejor respondan a la protección del superior interés del menor.

La escuela no tiene como única y última finalidad el ser una academia de idiomas.

La escuela tampoco es un lugar para el adoctrinamiento como hemos repetido hasta la saciedad.

La escuela no es, de ninguna forma, una prolongación de determinadas ideologías o partidos políticos al servicio de sus intereses, por muy legítimos que éstos sean.

A la escuela se va a aprender. Si, a aprender contenidos de aprendizaje que forma la estructura cognitiva que permite alcanzar de forma exponencial sucesivas fases en el desarrollo intelectual del niño. Las palabras, los conceptos, los significados forman la red cognitiva esencial para ello. (Según... Vigotsky, Ausubel, Gimeno Sacristán, entre otros).

A la escuela se va a adquirir destrezas, capacidades y competencias procedimentales que posibiliten al niño el proseguir su proceso de formación y adaptación al medio.

A la escuela se va a desarrollar la personalidad de los educandos en sintonía y sinergia con la familia que es el núcleo esencial en la formación de hábitos y valores. No se forma la personalidad si se impide un



crecimiento donde se fomente la autonomía del sujeto y su no dependencia de constructos ideológicos que capen el desarrollo de la creatividad, la búsqueda constante de la verdad, el desarrollo del conocimiento y de la capacidad crítica.

No hay que olvidar la finalidad propedéutica de la escuela, como peldaño que es en el proceso de formación.

El conocimiento se puede adquirir en internet, pero como todo sistema requiere una preparación previa para distinguir entre lo real y lo imaginario, la verdad del error. Internet es una jungla donde se mezclan verdades con medias verdades y mentiras. Desbrozar el ramaje requiere una base cognitiva bien formada.

**Y es en la verdad en lo que se debe fundar la educación.** La educación está consustancialmente enfrentada a la mentira. Donde no hay verdad no hay educación. Donde hay formadores que no hagan un juramento deontológico de buscar la verdad y transmitirla no hay educadores. El educador no puede de ninguna manera ser agente ideológico o político. Lo difícil es distinguir entre lo que es ideología de lo que es libertad de cátedra. Pero hay casos dignos de ser investigados para su penalización por ser abusivos.

## 5.- ELEMENTOS DE CONTEXTO Y CONDICIONANTES ESTRUCTURALES

La sociedad vasca es una comunidad en evolución y cambio acelerado. Ya no es una sociedad formada por nativos, por gentes cuya etnogenia tenga una cuna de origen homogénea en su naturaleza.

Todo el mundo sabe, incluso los que parecen querer desconocerlo, que la sociedad vasca es plural, en lo cultural, en lo etnográfico, instituciones consuetudinarias y en lo territorial. Los nacidos en el País Vasco somos diversos en el carácter, en los usos lingüísticos y culturales y en las costumbres. En el mismo territorio vasco concurren diferentes personalidades comunales. Es una cuestión indiscutible que no merece la pena detenerse, pues pocos lo desconocen, aunque lo ignoren.

Por otra parte, en la última década, principalmente, ha llegado a nuestros territorios una multitud personas de diferentes orígenes, de circunstancias económicas y culturales precarias, sin arraigo laboral ni una integración suficiente, lo que ha aportado más aún a la diversidad vasca, que compensan una deficiente natalidad y rejuvenecimiento de la población genuinamente vasca como ciudadanos también vascos. Se supone que esa población quedará con el tiempo integrada en nuestras sociedades e incluso mestizadas con los genuinos pobladores.

A más abundamiento, las diversas problemáticas sociales, económicas y de integración, posibilitan la mayor desigualdad social que nunca hayamos conocido y, por tanto, una mayor complejidad que obliga a pedagogías diferenciales. Habrán de ser abordadas desde un sistema educativo que pretenda ser un servicio lo más adaptado posible a la idiosincrasia y situación de los grupos sociales y a los individuos particulares, sin recetas homogéneas e inflexibles.

La estratificación social cada vez más agudizada obliga a políticas activas de igualdad de oportunidades para la formación e integración social y laboral de los ciudadanos vascos cualquiera que sea su condición social, económica o cultural. No cabe el café para todos.

## 6.- ASPECTOS DE NATURALEZA HISTÓRICO-CULTURAL Y ANTROPOLÓGICA QUE CONDICIIONAN LAS DECISIONES

Si nos atenemos a las fuentes históricas los territorios vasconizados en la península ibérica en el periodo prerromano estaban poblados por grupos humanos no vascones (caristios, várdulos y autrigones), la vasconización en la Alta Edad Media no fue tan temprana como se ha tratado de propalar por la ideología nacionalista que creó un imaginario colectivo que no se ajusta a la realidad histórica. Esta realidad historiográfica condiciona muchas conclusiones que de forma mítica se han fundado en consideraciones no ajustadas a la historiografía científica.

No es objeto el abundar en este aspecto que es colateral aunque digno de ser referido para no errar en percepciones que son falsas en su fundamentación.

En el siglo IX comienza a formarse el germen del Reino de Castilla en cuyo origen tuvo mucha parte todo el occidente de la actual Comunidad Autónoma vasca. Por ello Saturnino Ruiz de Loizaga ha cambiado el paradigma hasta hace una década predominante de que los primeros vestigios del romance castellano tenían su presencia primigenia en Santo Domingo de la Calzada. En este momento se acepta que esos primeros pasos de lengua castellana tuvieron su origen en la franja que delimita el occidente de Vizcaya y de Álava, ubicándose los elementos epigráficos en los cartularios de Valpuesta y de Bujedo, a caballo entre Álava y la provincia actual de Burgos. Y, por tanto, atendiendo a razones histórico-paleográficas se puede considerar que el castellano también es lengua propia de Álava y de Vizcaya, además de por el hecho de su evolución absolutamente predominante a lo largo, al menos de la Edad Moderna. Las lenguas son elementos vivos pues los que ejercen su uso y destino son los hablantes, y son estos los que determinan su recorrido vital. Si hay algo evidente es que la propiedad de las lenguas es de los hablantes. Ello no va en detrimento al cuidado y conservación que debemos practicar con respecto al Euskera, pero con el debido respeto y consideración a las realidades sociales y culturales de cada zona de lo que llamamos País Vasco, ya que la lengua materna de los hablantes es un derecho a ser protegido pues son los individuos los que ejercen el derecho como hablantes. Es muy socorrido pero cierto que las lenguas y los territorios no son sujetos de derechos, son los hablantes los que los ejercen.

Fue por ello que, en los primeros pasos de la década de los años ochenta, una de las primeras leyes que se promulgaron fue la de **Normalización del uso del euskera**, cuyo fin principal fue protegerlo y extenderlo a lo largo de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Su debate y aprobación tuvo un alto apoyo de todas las fuerzas políticas, pues conjugaba **dos principios. El respeto a las realidades preexistentes y la promoción del euskera.**

El punto focal de ese respeto está contenido en el **artículo 16.2 que preserva y respeta la realidad social y cultural de cada zona del territorio conjugándolo con la voluntad de los padres y tutores. Esos dos**

**principios han de ser respetados.** Y, por tanto, la realidad social y cultural de cada zona y territorio es en principio el marco en el que se encaja la decisión última de los progenitores de decidir entre los modelos lingüísticos que dimanen de esa ley y que se recogían en un decreto posterior. Ambas normas, ley y decreto, siguen vigentes. La duda que embarga a este informante es si lo que se pretende en este momento es cambiar el paradigma, imponiendo la inmersión lingüística generalizada.

**Una inmersión lingüística generalizada en un modelo de inmersión en euskera rompería el principio de respeto a la realidad heredada desde hace siglos,** en que el castellano se impuso por simples razones de orden empírico y práctico por los propios hablantes y eso sería un conflicto entre lenguas y hablantes en una diglosia que no respetaría los usos y costumbres generados por decisión de los propios sujetos activos de la historia que son pueblos a lo largo de su evolución. No hay más que observar que tras cuatro décadas con ingentes inversiones en políticas de euskaldunización y promoción del euskera el uso social se ha implantado de forma escasa y manifiestamente mejorable. Ir contra la naturaleza de las cosas siempre conlleva la evidencia de los fracasos.

Otro principio defendido desde instancias como la **UNESCO**, entre otras, es el del respeto a la **lengua materna**. Y, por otra parte, personajes de nuestra historia próxima (Landeta entre otros) defendían el respeto a la lengua materna en la escuela tanto por razones pedagógicas como por ser lo natural. Bien es verdad que en aquellos casos de los años veinte del siglo pasado, en los Congresos Mundiales Vascos, se planteaba para vencer las resistencias a la enseñanza en euskera en las zonas vasco hablantes. Y también es cierto que abogaban por introducir modelos que se ajustaran al entorno social y cultural de cada colectivo escolar. Pero, al parecer ese paradigma ya no sirve cuando el principio se aplica a poblaciones de lengua castellana. **La lengua materna es en la que el niño construye sus procesos cognitivos,** establece sus primeros contactos con el mundo y las cosas, y elabora su desarrollo y evolución mental en las primeras etapas en las que se configuran las aptitudes mentales primarias.

Vigotsky nos habla de la importancia que tiene una adquisición funcional de la lengua para entretejer las redes cognitivas que van incorporando nuevos léxicos y significantes que permiten al pensamiento desligarse de lo concreto y dar el salto a la abstracción, mediante un

pensamiento hipotético deductivo. Igualmente, aunque con distinto enfoque, nos hablan los teóricos del aprendizaje y del desarrollo como los de la Escuela del desarrollo cognitivo inaugurada por Piaget.

**En definitiva, la aptitud mental primaria que es la Comprensión verbal es la clave de bóveda para entender los procesos de evolución en las capacidades de aprendizaje y fundamento de todas las pedagogías de las formas de aprender. Sin una consolidación de la comprensión verbal la malla cognitiva queda pobremente configurada y lastrará la evolución de nuestros escolares, retardando su evolución instructiva.**

**Claro es, que si despreciamos la vertiente cognitiva en favor de otras consideraciones de interés ideológico-político no podremos hablar de marco educativo sino más bien de proyectos y diseños de control de masas y de formación de espíritus nacionalistas.** Y eso sería harina de otro costal. En tal caso nos encontraríamos ante un fraude pues lo que se presentaría como sistemática educativa sería, en realidad, una ingeniería social. Lo cual deja mucho que desear si pensamos en la legitimidad de ejercicio de las instituciones que pueden tener legitimidad de origen pero ello no les faculta para transgredir derechos fundamentales.

Y con estos considerandos previos pasamos a analizar un aspecto que a modo etnográfico define el problema, pasando a seguido a la propuesta y conclusiones.

## 7.- LA LENGUA COMO ELEMENTO CENTRAL DE LA EDUCACIÓN

### **Las víctimas de la imposición lingüística en el sistema educativo**

Son muchas las personas que buscan la ayuda y el asesoramiento de la Asociación Hablamos Español. Buena parte de las consultas que se reciben son de familias que viven en la Comunidad Autónoma Vasca y que no encuentran un centro de enseñanza con el español como lengua vehicular. Debemos señalar que estos casos rara vez trascienden ni llegan a los medios de comunicación, por el temor de las familias a ser objeto de presiones en su

entorno laboral o de residencia. Así lo perciben y así nos los transmiten. Estos niños, escolarizados en centros con modelo D, o con modelo A sobre el papel, pero D de facto, llegan a necesitar apoyo psicológico, dada la frustración y el aislamiento que genera en ellos asistir durante horas a clases que se imparten en un idioma que no es el de su familia. Ha habido casos de personas que han matriculado a sus hijos en localidades fronterizas con el País Vasco.

Debemos señalar que, en este momento, la Consejería de Educación está reteniendo la respuesta debida en dos casos planteados por nosotros. Una de nuestras solicitudes se refería a que no se cumple de manera efectiva la legislación vasca a la hora de ofrecer enseñanza con modelo A. El otro caso pendiente de respuesta es el de un niño obligado a estudiar con modelo D, cuya familia solicita una compensación por parte del Gobierno Vasco para poder sufragar el importe de una plaza en un centro privado, donde sí podría estudiar en español.

Por otra parte, no queremos dejar de hacer mención en esta ponencia, a las quejas que nos transmiten familias que piden información, o que manifiestan su descontento con la política lingüística de la Consejería de Educación, en las dependencias de la Consejería. Con frecuencia refieren haber recibido un trato desconsiderado. Su queja por la ausencia de una plaza con modelo A efectivo para sus hijos es respondida con un discurso aleccionador con el que se pretende que estas familias creen que en lugar de estar haciendo valer el derecho de sus hijos a ser educados en una lengua oficial y materna de los mismos, están privándolos de un supuesto beneficio que ellos, pobres incultos, no han sabido valorar.

Consideraciones sobre el encaje en la Constitución Española de los sistemas de libertad de elección de lengua y de conjunción lingüística.

El sistema de elección de lengua en la enseñanza, es el único que conjuga el cumplimiento de la doctrina del Tribunal Constitucional y la Carta Europea para las Lenguas Regionales o Minoritarias, un tratado ratificado por España y de obligado cumplimiento. En la STC 137/1986 el Tribunal

Constitucional admitió la constitucionalidad de una ley que reconozca la libertad de elegir lengua vehicular entre las oficiales, en la enseñanza. Por otra parte, en la Sentencia 337/1994, este tribunal reconoce la facultad, no la obligación, de los poderes públicos para imponer como lengua vehicular en parte de las materias la lengua cooficial diferente del español y también admite que se pueda hacerlo de manera que su uso se haga en mayor proporción que el castellano, pero siempre y cuando esta lengua no sea excluida como lengua vehicular.

El informe del Comité de Expertos del Consejo de Europa sobre el cumplimiento de los compromisos adquiridos por España al ratificar, en 2001 la CELROM avala la propuesta de libertad de elección de lengua de la Asociación Hablamos Español. Los compromisos adquiridos por España suponen que se garantice una enseñanza íntegramente en catalán, gallego, vasco o valenciano para los alumnos cuyos padres así lo deseen, pero no impide que puedan estudiar íntegramente en español quienes así lo prefieran. Es más, la libertad de elección de lengua es el único sistema que permitiría a España cumplir el Tratado.

Teniendo en cuenta la doctrina del Tribunal Constitucional, la única manera de cumplir estos compromisos dentro de la Constitución, es implantar un modelo de libre elección de lengua vehicular, ya que el actual modelo de conjunción lingüística implica que todos los alumnos han de recibir la enseñanza empleando ambas lenguas oficiales como vehiculares.

Como señalamos anteriormente, el primer modelo ha sido avalado por la STC 137/1986 y el segundo por la STC 337/1994, y ambos avalados por la STC 31/2010. Ni con un modelo bilingüe ni con uno trilingüe obligatorio para todos los alumnos se cumpliría el Tratado. La CELROM fue concebida para proteger los derechos de los hablantes de lenguas regionales o minoritarias, no para perjudicar a los alumnos que tienen como propia la lengua mayoritaria en el país que suscribe el Tratado, por eso en los países que han suscrito el tratado en las mismas condiciones que España, se permite elegir lengua vehicular en la enseñanza y son felicitados por el Consejo de Europa. El sistema de tres modelos, reconocidos por la legislación de la Comunidad Autónoma Vasca son acordes, pues, a la Doctrina del Tribunal Constitucional, al Tratado CELROM y constituyen una buena fórmula para garantizar los derechos lingüísticos y a la mejor educación de niños y jóvenes residentes en nuestra comunidad autónoma.

### **Considerandos de orden axiológico:**

Antes de entrar en el meollo de esta cuestión es necesario distinguir finalidades. El sistema educativo se constituye en un proceso y un efecto. El destino de ese recorrido es la educación integral, lo que significa una visión antropológica que abarca a todos los aspectos de la personalidad y del desarrollo físico, intelectual y cognitivo, aparte de cuidar los aspectos emocionales y del desarrollo afectivo, en relación intrínseca con la familia. Al hablar del tema de la personalidad no se entiende ésta si no es de manera holística, es decir, con una visión del desarrollo en virtud de los estadios de la evolución del sujeto.

Antes de ponerse a trabajar en un modelo educativo hay que filosofar en torno a lo que es el hombre (en sentido genérico), su papel en el universo conocido y su hecho ontológico. Hay, en definitiva, que tener una visión de la dignidad intrínseca del fenómeno existencial y trascendente de la humanidad y situar a la persona, que va más allá de su consideración biológica en ese contexto axiológico y existencial. Sin un modelo de lo que se quiere educar y su fundamentación filosófica no se puede caminar en torno a un objetivo y se acaba trivializando el sentido de la educación o utilizando a esta con fines ajenos al sentido genuinamente semántico de lo que es la educación como proceso y objeto.

El reduccionismo de considerar la educación como un fenómeno ligado exclusivamente a la lengua, con la idea de modificar los hechos culturales previos y plantear una ingeniería que lleve a una determinada cosmovisión y mentalidad colectiva es un enfoque peligroso y además perverso, pues adultera el fin propio de lo que se considera como educación en sentido estricto, tanto etimológico, epistemológico o filosófico. La escuela no es un centro de aprendizaje de lenguas, la escuela es un lugar de formación integral. Y todo lo que perjudique a esa educación integral es perturbador.

Todo hace pensar, yendo al eje central de la supuesta reconsideración del actual sistema que lo que se pretende es una generalización de la inmersión lingüística en euskera, erradicando la lengua común y vulnerando el artículo 3 de la Constitución Española. Se adivina el propósito leyendo la hemeroteca de estos últimos meses en declaraciones que van en esa línea. Ello llevaría a la reformulación del artículo 16 de la Ley de Normalización



del Uso del Euskera y del subsiguiente decreto de modelos, llevándonos a un modelo único.

**Elementos probatorios del desaguizado educativo inducido por una política lingüística ajena a los intereses del menor.**

Veamos el problema al que nos abocaría esa orientación.

Debemos reiterar que el deterioro al que se ha llevado a la aptitud mental primaria que es la Comprensión Verbal en un estrés continuado del sistema educativo vasco lleva a dificultades insalvables en la competencia lectora; es decir a lo que los informes de la OCDE, en especial el Informe PIRLS, que como saben sus señorías los representantes vascos en el Parlamento autonómico, es el análisis de los egresos educativos al término del segundo ciclo de la Educación Primaria. Y ese análisis se lleva a cabo con modelos de educación comparada y formulación estadística; y con pruebas estandarizadas.

Como es público y notorio; y corroborado por el IVEI, y manifestado por el último informe del Consejo Escolar de Euskadi, los egresos en la comprensión lectora, así como los niveles competenciales en los logros de esta euskaldunización impuesta, son más que mejorables; detectando déficits que han llevado a cuestionarse si el modelo es el adecuado o no. Evidentemente si esto que afirmo no fuera así ahora no estaríamos replanteándonos el modelo de sistema. Luego es así.

Me refiero, claro está, al modelo D de inmersión lingüística en euskera implantado de manera generalizada e indiscriminada, sin respetar el paradigma establecido hace cuarenta años para aceptar que hay diferentes realidades socio-lingüísticas en Euskadi.

Lo que algunos veníamos anunciando que iba a ocurrir ya se ha admitido, con daños irreversibles en contingentes de escolares damnificados por la dictadura de la imposición de la inmersión durante décadas, fuera la que fuera la situación de capas sociales del alumnado, grupos de características específicas que requería tratamientos de apoyo educativo, o colectivos de alumnos situados en zonas donde el euskera como vehículo de comunicación era, y creo que lo sigue siendo, residual. Y sin atender a estudios como, por ejemplo, el que realizó el maestro de sociólogos, el catedrático Amando de Miguel con el auspicio, encargo y

financiación de las Juntas Generales de Alava, con resolución posterior donde se expresaba que las instituciones alavesas deberían asumir esa realidad admitida por el Pleno de aquella Cámara, que fue más tarde absolutamente olvidada en una falta de respeto a la propia institución en sus propios actos. Aquella institución que dio aquel paso en el análisis de la realidad sociolingüística del Territorio Foral de Álava. Es de todos conocido que el modelo B es residual y el A ha estado sometido a un estrés inducido por la acumulación de alumnos de una gran diversidad y muchas veces con problemática de integración y normalización social difícil, habiendo sido desprestigiado presumiblemente con una intencionalidad de marginalizarlo.

Lo mismo refleja el informe PIRLS. Y a eso vamos a continuación.

Es muy significativo el gráfico que a seguido se expone, para evidenciar esa situación de deterioro de la competencia lectora, en su vertiente de comprensión de lo que se lee, que no es más que una manifestación de la mala evolución en la adquisición de la comprensión verbal.

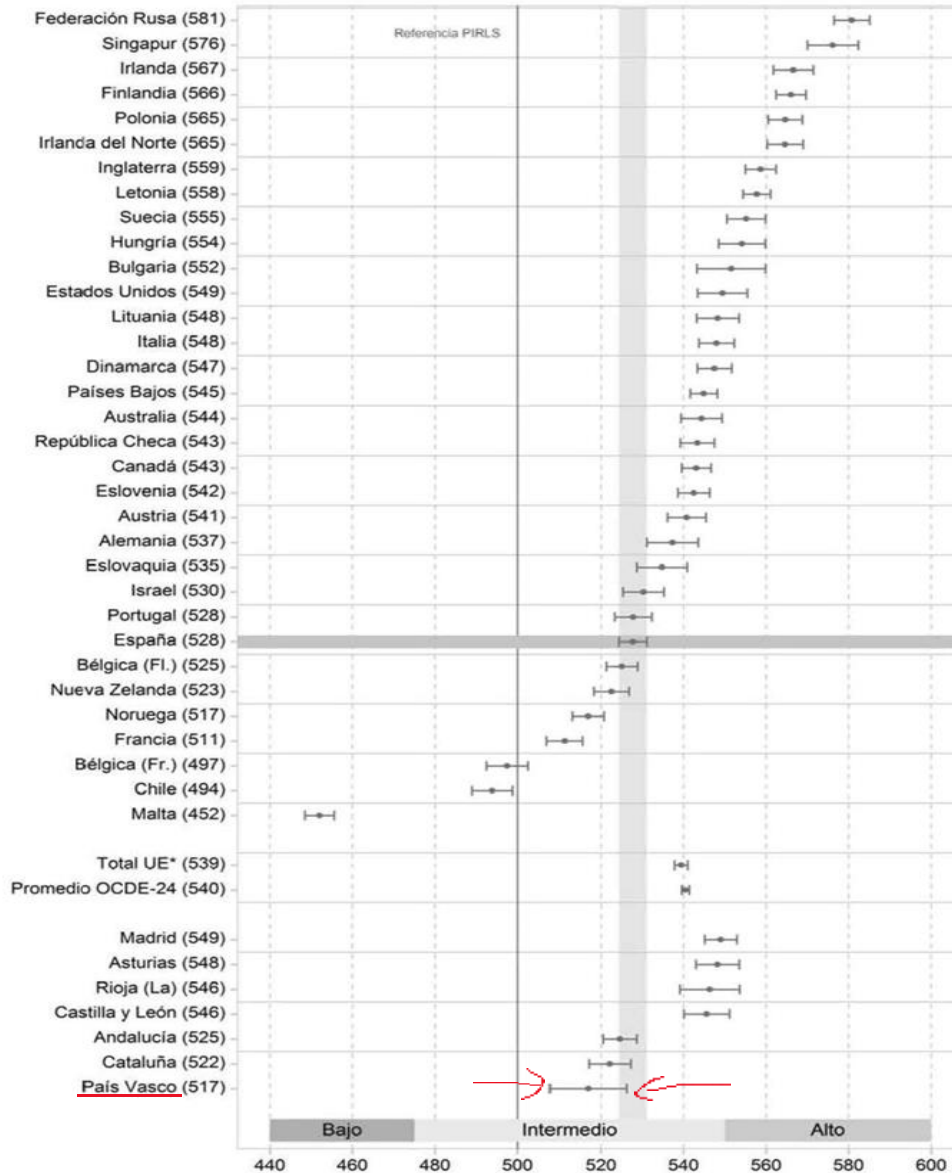
Al que escribe este informe, y a la Asociación que representa en este acto, les parece normal pensar que si un alumno aprende en una lengua que no domina porque no es la suya de cuna no llega a tener la comprensión verbal suficiente para aprender significativamente. Es una deducción lógica.

A menos bagaje léxico, a menos significantes incorporados a su función cognitiva, menos comprensión verbal. Es una correlación directamente proporcional. Discutir esto es un ejercicio baladí. Es algo obvio, y la evidencia no se cuestiona, por ser evidente.

(gráfico PIRLS)

---

Figura 2.1 Promedios globales en comprensión lectora (PIRLS)



El conjunto de países OCDE participantes presenta una media de 540 puntos, similar al Total UE\* (539), ambas puntuaciones significativamente superiores al promedio obtenido por los estudiantes en España (528). El resultado obtenido por los estudiantes españoles no es

Del análisis de esta gráfica se pueden deducir las siguientes conclusiones:

1º.- **La variable comprensión lectora** (comprensión verbal) revela que **el País Vasco está en los últimos lugares de la competencia** en este aspecto nuclear del desarrollo del aprendizaje, tanto en lo que se refiere al ámbito del resto de los países de la OCDE como en lo que se refiere al ranking de las comunidades autónomas de España. Ello pese a aplicar en nuestra Comunidad un mayor esfuerzo fiscal de gasto educativo.

2º.- **Algo causa ese problema de atraso** en la competencia lectora, y no puede haber otra hipótesis que la que nos lleva a la conclusión de que el modelo de inmersión generalizada en una lengua que no es la mayoritaria de los hablantes vascos genera distorsiones graves, más aún cuando esa lengua de no de uso social incluso en aquellos que dominan perfectamente la comunicación en dicha lengua.

3º.- **Hay una diglosia evidente entre la lengua de uso mayoritario y la minoritaria que se convierte en mayoritaria por efecto de decisiones políticas** que no tienen entre sus objetivos preferentes el bienestar de los ciudadanos.

4º.- **La falta de conexión lingüística entre unos códigos y otros**, con fórmulas sintácticas, léxicas y de expresión llevan a una dificultad añadida en su aprendizaje y un retraso en los rendimientos escolares.

5º.- Estadísticamente **existen bolsas de alumnado que tienen retrasos madurativos y trastornos en la adquisición funcional del lenguaje** (dislalias, disgrafías, dislexias, disfunciones de diferente etiología, etc) Se describen en la literatura porcentajes de presencia de esas casuísticas que alcanzan la cifra del 15% en la curva de frecuencias de Gauss. Un modelo de aplicación generalizada de la inmersión no tiene en cuenta estas circunstancias que exigen modulaciones específicas.

6º.- **Lo que es bueno para unos alumnos es negativo para otros.** Un modelo generalizado de inmersión por motivaciones ideológicas o políticas, repercute de forma perjudicial en determinados grupos de población escolar, por ejemplo en alumnos procedentes de otros sistemas educativos, población inmigrada con otras lenguas, etnias diferentes, etc. Este modelo contradice claramente los principios de normalización, integración, adaptación al entorno, y aplicación de adaptaciones curriculares a alumnos con

necesidades educativas específicas. **El fracaso escolar y las necesidades específicas importan poco a los pergeñadores de esta formulación.** Insisto que estamos en una Comunidad de una gran diversidad y variabilidad de orígenes, características interindividuales y culturas prevalentes según zonas. No existen, salvo en el imaginario de determinados grupos de poder, rasgos comunes homogéneos en la realidad objetiva ni tan siquiera evoluciones histórico-políticas que caractericen de manera unívoca y unitaria al territorio de la Comunidad Autónoma, y menos al de la llamada Euskal Herria.

7º.- **El rango del estadístico que separa al que menor comprensión verbal tiene con el que más, es, en el gráfico, descriptivo de la estratificación social que produce la inmersión.** La distancia entre uno y otro en ese rango es la mayor de los reflejados en la gráfica, lo que indica que lejos de propiciar la igualdad de oportunidades la impide. Los que menos condiciones objetivas tienen por razón de estatus socio-económico, socio-cultural o de integración social son los que pagan los platos rotos de este experimento que lleva ya un recorrido de décadas, sin que nadie corrija esta deriva hacia la desvertebración y estratificación social, agudizando las diferencias de clases sociales e interindividuales. Es, con creces, la mayor diferencia que se refleja de todos los rangos reflejados en la gráfica entre los países y comunidades contemplados. Recordemos una vez más que los sistemas educativos deben atender a las necesidades educativas de cada alumno para que el derecho a la educación (artículo 27 de la C.E. sea efectivo).

8º.- El mismo día en que escribo este informe un padre de Hablamos Español me pregunta lo siguiente: “[...] *sigo con la duda de qué puedo hacer para ayudar a mi hijo con las asignaturas en vascuence*” El padre está angustiado por no poder ayudar a sus hijos en sus estudios por no saber euskera. Todo el mundo de la pedagogía considera fundamental que los padres puedan interesarse por el progreso escolar de sus hijos y ayudarles en las tareas. A la discriminación de los alumnos en función de su lengua materna se añade en este caso la de los padres a los que se les impide la efectiva ayuda a sus hijos. La realidad jurídico-constitucional nos dice que no hay obligación legal de conocer el euskera, sí el español como lengua oficial de todos los españoles, de conformidad con el artículo 3º de la Constitución Española, que dice que es un deber conocerlo y un derecho el usarlo. En consecuencia, se produce un efecto perverso colateral que es que mientras los padres de los niños vascohablantes pueden ayudar a sus hijos los que no lo son están

sin ningún recurso para ejercer efectivamente su paternidad en este sentido, con lo que el alumno tiene una doble discriminación.

Es inaudito que nadie haya valorado esta variable de la comprensión verbal que es determinante en la configuración de una sociedad equilibrada con criterios de equidad.

La propia Consejería de Educación del Gobierno Vasco acepta y reconoce este fracaso y las consecuencias derivadas de para el logro efectivo del derecho a la Educación. Pero, paradójicamente no se ofrecen soluciones que aborden desde el plano de la valoración objetiva de las causas, corrigiendo el rumbo y dando la posibilidad de que los padres, en el ejercicio legítimo de su derecho a la educación, para que puedan optar por un modelo acorde con la lengua materna del alumno o alumna; sino que se plantea abundar en el error y profundizar aún más el desajuste entre las medidas adoptadas y los resultados de esas nefastas determinaciones. Es decir, si no quieres taza, taza y media, como dice el refrán. El derecho a respetar los legítimos derechos de los ciudadanos queda supeditado al proyecto político del secesionismo, organizado en torno a la idea de la euskaldunización forzada. Todo va con tintes de euskaldunización y la obligación del legislador y del gobernante a servir al bien común y al interés general queda supeditado a la “construcción nacional”. Y así llevamos cuarenta años.

Poniendo un ejemplo gráfico: es como si a un herido con hemorragia en lugar de cortar la hemorragia le diéramos aspirinas para que la sangre fluya con más ligereza y velocidad.

Solamente sucede en España que se impida el legítimo ejercicio de elegir la lengua en la que se quiere educar por parte de los padres o tutores. En el resto del mundo los padres deciden en qué lengua se instruya a sus pupilos. En el resto de los países de la Unión Europea los padres tienen la potestad de elegir en los diferentes formatos educativos la lengua en la que han de instruirse sus hijos.

Existe la creencia de que la adquisición de una segunda lengua estimula las aptitudes verbales y facilita el aprendizaje de otros códigos de comunicación; pero, en la práctica, no hay ningún estudio reconocido en el ámbito científico que demuestre que este aserto se haya verificado en todos los estratos y grupos de la población escolar. Más bien ha sido admitido que solamente se han realizado exploraciones de resultados a ciertas muestras

de población escolar sesgadas sociocultural o socioeconómicamente, eludiendo estratos demográficos desfavorecidos. Por ejemplo, Suzanne Romanine del Merton College de la Universidad de Oxford dice que: *“Las investigaciones más recientes concluyen que ser bilingüe conlleva muchos efectos de carácter positivo. Sin embargo, a menudo los niños inmigrantes presentan dificultades de aprendizaje en centros educativos formales y se ha apuntado a su bilingüismo como causa de las mismas”* Cummins desarrolló la distinción básica entre la noción de la habilidad comunicativa interpersonal básica y la de la competencia cognitivo-académica de la lengua. *“[...] La aceptación de una competencia subyacente como la cognitiva-académica tiene consecuencias fundamentales de tipo educacional. Existe el riesgo de que se produzca un desarrollo deficiente de en ambas lenguas cuando la primera no ha completado su desarrollo. Si la competencia cognitivo-académica no ha sido adquirida en suficiente medida en la primera lengua se verá afectada de forma negativa. [...] La hipótesis del umbral trata de explicar la relación entre ciertos tipos de bilingüismo y de desarrollo cognitivo. Existen según esta hipótesis, tres clases de bilingüismo: bilingüismo limitado en el que se da una competencia pobre en ambas lenguas, bilingüismo desequilibrado, en el que el niño muestra una competencia adecuada para su edad en una de las lenguas pero no en la otra u otras y bilingüismo equilibrado, en el que las dos lenguas muestran un desarrollo apropiado par a la edad del hablante”*.

Sustituyamos el término de alumnado inmigrante por el de alumnado castellanohablante, que es la mayoría de la población vasca, y veamos reflejado lo que afirma la autora en su artículo de la Revista de Educación nº 326, *“El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales”*. El ya mencionado Jim Cummins de la Universidad de Toronto afirma que: *“[...]la destreza en la L1 (lengua primera o materna) podría promocionarse sin coste alguno para el desarrollo académico en inglés de los niños. Además, el hecho de que los profesores hablasen la lengua de los padres aumentaba la probabilidad de que éstos participasen y respaldasen el aprendizaje de sus hijos. Esto, junto al refuerzo del sentido del yo en los niños como consecuencia de la incorporación de su lengua y cultura en el programa escolar, contribuía al progreso académico a largo plazo”*. Otro autor, Habuta, en un estudio realizado en la zona de la bahía de San Francisco, también coincide en que: *“Incluso dos distritos de California considerados entre los de mayor éxito en la enseñanza del inglés a estudiantes de destreza*

*limitada en inglés, la destreza oral (medida con test formales) requiere de 3 a 5 años para desarrollarse, mientras que la destreza académica en inglés puede llevar de 4 a 7 años. Tachan el periodo de un año de inmersión cobijada en inglés que la Proposición 227 les da a los estudiantes para adquirir el inglés de salvajada alejada del realismo".* En definitiva, nuevamente, encontramos la idea de que una inmersión lingüística conlleva un retraso en las destrezas académicas. Y sigue afirmando: “[...] los datos de las investigaciones muestran claramente que, dentro de un programa bilingüe, el tiempo de instrucción puede centrarse en desarrollar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes en su primera lengua sin efectos adversos sobre el desarrollo de sus capacidades de lectura y escritura en inglés. Además, las relaciones entre las capacidades de lectura y escritura en la primera y la segunda lengua sugieren que el desarrollo efectivo de las capacidades de lengua y escritura en la primera lengua puede ser una base conceptual para el progreso a largo plazo de las capacidades de lectura y escritura en inglés. Sin embargo, esto no implica que la transferencia de la capacidad de leer y escribir y del conocimiento académico de la lengua vayan a producirse automáticamente; normalmente es necesaria también la instrucción formal en la lengua objetivo para que tomen cuerpo los beneficios de las transferencias entre lenguas”. Lambert en Quebec acuñó el método y la palabra inmersión. Se utilizó con niños ingleses que, teniendo como lengua materna el inglés, aprendían francés y en francés. Los resultados fueron óptimos, aprendían otro idioma y desarrollaban bien sus aptitudes. Pero trasladado el experimento a EE.UU. con los hispanos para que aprendiesen el inglés, los resultados no pudieron ser más calamitosos. No aprendieron el inglés y su coeficiente de razonamiento lógico y verbal bajó significativamente según la media estadística. Hoy sabemos por Lambert que para que este método de aprendizaje sea exitoso se requiere: 1. Un buen nivel sociocultural de los padres que garantice un buen resultado, pues sabemos que el llamado fracaso escolar está muy ligado a la variable de procedencia. 2. Una lengua materna del niño que esté prestigiada, y 3. Un tratamiento pedagógico diferenciado en función de los sujetos de aprendizaje, donde cada alumno o alumna reciba lo que requiere en función de sus necesidades y punto de partida en su desarrollo. ¿Se tienen en cuenta estas condiciones en el País Vasco? Evidentemente no, pues priman las exigencias de estrategia política a las meramente pedagógicas. Los centros educativos se han transformado



en escuelas de formación del espíritu nacional, con una execrable falta de respeto a los derechos de educandos. Y lo mismo podríamos aplicar a las comunidades autónomas de Valencia, Galicia, y Cataluña. En esta última la utilización del catalán con fines ideológicos no puede ser más aberrante.

¿Es bueno el bilingüismo? Como toda afirmación generalista, que no tiene en cuenta las situaciones particulares, podríamos decir que sí es buena la adquisición temprana de más de un código de comunicación. Es como si preguntáramos si cuando nos duele la cabeza es buena la aspirina. Con carácter general el tomar una aspirina es un buen paliativo, pero si la fuente del dolor de la cabeza es un ictus, la aspirina agravaría el cuadro, y si el paciente tiene una úlcera de estómago dicha aspirina podría tener consecuencias muy negativas. Toda afirmación que abarca a un universo de casos se convierte en sofisma, pues no hay nada que pueda extenderse a toda la población sin cometer errores de bulto en su aplicación. Lewis Balkan, en su obra *Los efectos del bilingüismo en las aptitudes intelectuales* dice que: *“[...] nos parece razonable afrontar la introducción de una L2 desde la escuela maternal y su aprendizaje durante toda la enseñanza primaria. A condición de que los conocimientos lingüísticos así adquiridos sean suficientes, esta segunda lengua podría servir de idioma vehículo en la enseñanza de otras materias escolares. Reforzado por la creación de comunidades artificiales compuestas de maestros y alumnos de L2, esta lengua no tardaría en llegar a ser un medio eficaz del desarrollo del individuo, con la misma efectividad que la L1”*. Y, también, llega a la conclusión de que mediante: *“El empleo de una batería de aptitudes escolares nos ha permitido constatar que los bilingües más o menos equilibrados superaban a sus camaradas monolingües en las dimensiones de plasticidad verbal perceptiva, resultado por otra parte , previsto en nuestra hipótesis pero también aprecia que los resultados obtenidos muestran claramente que, para un nivel intelectual dado, el bilingüe se distingue del monolingüe en la configuración de sus aptitudes y obtiene puntuaciones superiores, sobre todo en plasticidad”*. Obsérvese con atención que afirma que sus estudios están referidos a un nivel intelectual dado, no entra a analizar sujetos con dificultades funcionales del lenguaje, con taras intelectuales o sensoriales, o inmadurez en el desarrollo. Y sus estudios se refieren a bilingües equilibrados, es decir a aquellos cuyo dominio de ambos códigos de comunicación les permite pasar –sin traducir– de un código a otro sin ninguna dificultad y de forma casi inconsciente. ¿Ese

es el caso del conjunto del alumnado que cursa sus aprendizajes en el sistema de inmersión? Los mismos datos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco lo desmienten. Los resultados de las evaluaciones externas realizadas confirman el deficiente dominio de la L2 en el caso vasco, lo que demuestra el hecho del escaso uso social de esa L2, que coincide de forma abrumadoramente mayoritaria con el euskera. En esos casos el propio Balkan dice que no se puede aplicar el axioma de beneficio sino de obstáculo para un aprendizaje fluido y significativo del currículo. En Educación y Bilingüismo Miguel Sigual y William F. Mackey dicen que: *“Por el momento nos basta con señalar que del conjunto de los estudios realizados lo único que se deduce con claridad es que la pregunta de que el bilingüismo en la educación tiene una influencia positiva o negativa en el desarrollo del alumno no tiene una respuesta absoluta, sino que depende de las circunstancias. Circunstancias entre las que habrá que contar las aptitudes de los alumnos, la calidad pedagógica de los centros educativos, y, como acabamos de decir, el nivel socioeconómico de la población”*. Y, respecto a los estudios de Balkan, antes referidos, dice que: *“En cambio, los sujetos de Lambert y Balkan, o estaban aparejados en cuanto a nivel sociocultural con los grupos que se utilizaban como control o eran de nivel algo superior. Bastan estas diferencias para explicar, al menos en parte, estas diferencias en los resultados, pues es bien sabido que tantos los resultados académicos como las puntuaciones en las pruebas de inteligencia se correlacionan de manera significativa con el nivel sociocultural de los sujetos. Sin que pueda excluirse la posibilidad de que también la influencia del bilingüismo en la educación esté socialmente condicionada. Por el momento nos basta con señalar que del conjunto de los estudios realizados lo único que se deduce con claridad es que de la pregunta de si el bilingüismo en la educación tiene una influencia positiva o negativa en el desarrollo del alumno no tiene una respuesta absoluta, sino que depende de las circunstancias”*.

Estas son unas pocas referencias respecto a lo que este humilde informante considera preciso recoger para cuestionar un modelo autoritario de inmersión lingüística con fines exclusivamente políticos.

## 8.- EL ADOCTRINAMIENTO

**El adoctrinamiento político** escolar es una de las cuestiones más aberrantes que **atenta contra principios elementales del respeto a los niños, a su dignidad e interés supremo**. La dignidad de los niños se encuentra por encima de objetivos de partidos, de organizaciones sociales y sindicales; y sería objeto de intervención de los poderes públicos si éstos respondieran a un mínimo principio democrático y de respeto a los derechos individuales.

Es una agresión en esencia al principio fundamental de la individualidad y el derecho a tener un criterio personal y un juicio asentado en conocimientos objetivos y aprendizajes básicos, y al derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos.

Este modelo de intervención política en las aulas y de instrumentalización con fines de homogeneización política, responde a la cultura proveniente del socialismo clásico que considera a los niños pertenencia y parte del Estado, buscando la formación totalitaria de las nuevas generaciones para que sean artífices y engranaje de la perpetuación del sistema. Lo hicieron los nazis, los comunistas en sus diferentes expresiones, durante el siglo XX, y, en general, todos los regímenes totalitarios, que buscan el supremacismo político, y, por tanto, conciben la educación como adoctrinamiento y adiestramiento mental en los paradigmas ideológicos, sin el más mínimo respeto a la libertad ideológica, al pluralismo político, a la necesaria neutralidad de la escuela; y al libre pensamiento.

**Con ello se socaba la esencia de la individualidad**, de la dignidad personal de cada individuo y los fundamentos doctrinales clásicos de los que ontológica y filosóficamente se entiende como “educación”, es decir, *“formación intencional de las facultades específicamente humanas”*, o, etimológicamente: *“extraer todas las potencialidades de las que la persona sea capaz de desarrollar y perfeccionar”*. Y, también, proceso y destino del perfeccionamiento humano. Perfección de la persona en sí misma como fin y como proceso. En las ideologías totalitarias lo comunitario se superpone al hombre, y en las liberales y democráticas es la persona el eje y destino

de la educación, y es este perfeccionamiento el que logra determinar y configurar el ethos social, como sumatorio de los individuos.

Esas ideologías de inspiración totalitaria no entienden la naturaleza espiritual y personal del ser humano y lo conciben como ente subyugado al Estado. Por eso a la infancia no la conciben como sujeto y objeto de la educación familiar, sino como modelación por el Estado para los fines de éste, en su visión totalizadora.

La cuestión conceptual es definir lo que es adoctrinamiento delimitando los márgenes entre este y la libertad de cátedra.

Victor Klemperer en su libro “La lengua en el III Reich” donde se concita los mecanismos subconscientes del lenguaje inferido en las mentes pasivas de la sociedad alemana, refiriéndose a los procesos de socialización nacional-socialista de los años 30 del siglo pasado dice que la ideologización masiva totalitaria se producía *“en la carne y en la sangre de las masas a través de palabras aisladas, de expresiones, de formas sintácticas que imponía repitiéndolas millones de veces y que eran adoptadas de forma mecánica e inconsciente”*. George L. Mosse en su libro *“La nacionalización de las masas”* analiza el fenómeno sorprendente de los fascismos en el siglo XX de la siguiente forma *“[...] desde comienzos del siglo XIX, a través de la utilización de mitos y símbolos nacionales, y del desarrollo de una liturgia que permitiría participar al propio pueblo en dicho culto. El concepto de voluntad general se prestaría a la creación de unos mitos y a la de sus símbolos que dieran expresión concreta a la voluntad general. La caótica multitud que constituía el ‘pueblo’ se convirtió en un movimiento de masas que compartía la creencia en la unidad popular a través de una mística nacional”*. Estas dos referencias vienen a colación de lo que está ocurriendo hoy en España en diferentes comunidades autónomas con el adoctrinamiento y la conformación del espíritu secesionista a través de los medios de comunicación como instrumentos de propaganda y de contrainformación.

Veamos este texto nacido de la mente del fundador del nacionalismo vasco:

*“Los niños vascos de hoy pueden ser y deben ser los hombres patriotas de mañana. ¿Lo serán? -se preguntaba el fundador del nacionalismo vasco- De nosotros depende. Esos niños serán lo que nosotros queramos que sean. La instrucción que reciben y la educación que se les dé, determinarán lo que*

*han de ser. Si se les instruye en el conocimiento de la Madre Patria, en el de los deberes que para con ella tienen, si se les educa en el amor a la raza y en sus características, como la lengua, esos niños de hoy serán mañana unos fervientes patriotas, hombres de acción, los salvadores, tal vez, de la patria vasca.”* No es fácil encontrar una declaración programática más precisa de lo que se quiere significar en este informe sobre el concepto de adoctrinamiento intencional, que es distinto de educación intencional desde un plano axiológico y antropológico.

Desde el respeto que me merecen las ikastolas y con ánimo meramente etnográfico, voy a incluir un último ejemplo que se ha conformado como un clásico de lo que ha venido ocurriendo en nuestro solar vasco: *“La escuela ha de estar al servicio de los derechos colectivos del Pueblo Vasco. La integración de todos los niños que viven en el País Vasco en una misma comunidad ha de ser una voluntad global del País, y, en consecuencia, un objetivo primordial de la escuela. Aceptar una escuela que no respete el derecho elemental, reconocido a cualquier pueblo, de garantizar mediante la escuela la transmisión de aquello que la define como pueblo, es decir por una lengua y su cultura, significa entorpecer el camino hacia su propia identidad, perpetuando la presencia de dos comunidades lingüísticas y culturales, es decir, manteniendo un elemento que distorsiona la comunicación y la comprensión. No hay mejor manera de llegar al fondo del alma de un pueblo, de entenderlo y amarlo que conociendo y manejando su propio idioma. Es bien sabido que la escuela euskaldun no será suficiente para la total euskaldunización de la sociedad vasca. Otros agentes deben intervenir necesariamente en la consecución de dicho objetivo, lo que no obsta para que la escuela tenga una misión insustituible en dicho proceso de euskaldunización.”* ( Confederación de Ikastolas)

A criterio del que suscribe y de la Asociación que representa en este acto, la educación no es eso. La educación no es un aparato de propaganda ni de concienciación ideológica ni política. La educación debe tener dos vertientes fundamentales, que son la transmisión de la verdad y el respeto al educando como elemento fundamental. Respeto que tiene su punto de partida y de llegada en la consideración del valor supremo que tiene la individualidad personal por encima de proyectos ideológicos y políticos. Dejando a los padres determinar en qué valores se han de educar los niños y siguiendo las específicas convicciones personales de los miembros de la unidad familiar y la voluntad de éstos en cuanto a la guardia, custodia y

orientación de un proyecto personal de vida nacido del legado cultural heredado por la familia en un contexto determinado.

Es muy amplia la hemeroteca y la bibliografía proyectando cuantiosos ejemplos que sirven de carga de la prueba de cómo se adoctrina a través de la escuela a lo largo y ancho del territorio español.

En esta Comunidad el adoctrinamiento se produce desde hace al menos tres décadas, pero no es la única en que esto sucede, lo cual no es un motivo de resignación. Remito a los lectores de este informe a los libros del autor de este texto donde solamente se da cuenta de una muestra de ellos.

Ahora bien... se me objetará que una educación que tenga el punto de mira en el sujeto puede ser indoctrinante, es decir adoptar una determinada doctrina para formar el alma espiritual del niño, su germen axiológico y conductual para una vida fructífera. Cierto. Recurramos a una cita del profesor Ibáñez Martín: *“Pues bien, un análisis detenido de la bibliografía contemporánea, me hace pensar que la actitud psicológica del adoctrinante es radicalmente distinta de la del manipulante, en la medida en que aquel no esconde sus pretensiones mientras que éste trata de ocultarlas. Y esto es así porque quien manipula está buscando sus propios intereses, mientras que el adoctrinante puede perfectamente estar movido por una noble preocupación por los demás. Lo malo es que tal preocupación se desarrolla de un modo equivocado, al olvidar un consejo que daba Manjón a los profesores, cuando les animaba a conseguir que el alumno «piense con su pensamiento, que quiera con su voluntad, que sienta con su corazón, que hable con su estilo y que obre en todo como quien es, con espontaneidad, con naturalidad, con carácter, no como un fonógrafo que repite ni como un mono que imita, sino como un hombre más o menos perfecto, más o menos hecho que tiene su alma en su armario para sacarla a relucir y hacerla funcionar»* (Introducción al concepto de adoctrinamiento)

Dependerá, por tanto, de la intención de la institución o educador cuando realiza el acto de sumergir al educando en una determinada doctrina, y de si ésta tiene un mecanismo manipulador de las conciencias y trata de formar un molde cognitivo determinado que impida la adquisición de otras cosmovisiones que formen la pluralidad de concepciones del

mundo que posibiliten al sujeto a formar su propio proyecto de vida en su madurez, no el que le venga impuesto.

Porque en la Comunidad Autónoma del País Vasco nadie duda que el desarrollo y conformación del sistema educativo ha sido impregnado del signo de la violencia que ha contaminado al conjunto del cuerpo social vasco, durante años de constricción coactiva. En ese ambiente de falta de libertades y de ausencia de una verdadera democracia, el sistema escolar ha carecido de la pluralidad y diversidad de opciones de la que también la sociedad ha sido víctima. En ese contexto, la parte bondadosa y bienintencionada del acto indoctrinador en la educación se ha convertido en un arma letal para un sentido auténticamente antropológico, cultural y plural del fenómeno de la construcción de la personalidad de nuestros niños.

Otra pregunta es si un currículo escolar puede tener elementos que busquen mediata o inmediatamente, explícita o subrepticamente, una finalidad programática de un partido político o de un bloque de partidos. Y si el fragmento de Estado que es la Comunidad Autónoma tiene legitimidad en orden a encaminar a la escuela hacia ese propósito y utilizar el adoctrinamiento con el añadido semántico de su sentido de manipulación de las conciencias del niño al margen de la voluntad de los padres o tutores, o contra ella.

La respuesta a esta cuestión a juicio de este informante es que NO. Nunca. Esta idea es radicalmente anticonstitucional y contraria al legado cultural colectivo y nadie tiene la potestad de mutilar la formación de nuestros escolares en alguna de las partes del currículo escolar, desviar la objetividad científica de los contenidos y de los pronunciamientos de las Academias de las ramas de las humanidades respectivas, o desarmar el entramado de conocimientos que son necesarios y nucleares en la formación integral del alumno, a juicio de los expertos cualificados en tal orden de cosas.

La politización de la escuela es absolutamente contraproducente y debe evitarse a toda costa.

## 9.- CONCLUSIONES EN FORMA DE DECÁLOGO:

1.- Cualquier norma en materia de **regulación educativa debe centrarse en el objeto** que debe buscar el proceso educacional: “La formación y perfeccionamiento intencional de las potencialidades específicamente humanas” Es decir, la educación integral.

2.- El objeto y el sujeto del acto educativo se materializa en el **educando que es el destinatario** final del proceso educativo.

3.- Se han de respetar los derechos del niño, es decir, **EL SUPERIOR INTERÉS DEL NIÑO.**

4.- **Las familias reciben el encargo natural de velar por el interés del niño**, y tienen el deber y el derecho a representar con su voluntad de elección la defensa de los intereses educativos de sus hijos, de acuerdo con sus propias convicciones. El Estado, en cualquiera de sus manifestaciones debe ser subsidiario.

5.- Si los padres tienen el derecho a elegir, **debe preservarse el derecho a optar por el modelo lingüístico en la enseñanza** que corresponda con la lengua materna del alumno, o en su caso elegir un modelo de inmersión de forma consciente e informada, atendiendo a las particularidades y necesidades de sus hijos.

6.- **En consecuencia, se han de preservar los modelos lingüísticos A, B y D**, para acomodarse a la realidad social y cultural de cada zona de los territorios vascos.

7.- Si, como es obvio, los egresos educativos han estado lastrados por una comprensión verbal pobre que ha impedido una adquisición del aprendizaje significativo y de una competencia lectora suficiente, **se ha de revisar y corregir el paradigma de la inmersión lingüística con carácter generalizado**, por resultar inefectiva e inductora del fracaso escolar, al menos en algunos sectores del alumnado. **La lengua materna** debe ser el referencial del aprendizaje, más aún en las primeras fases de la escolarización obligatoria.

8.- También en consecuencia habrá que **modular los procesos educativos, en función de la lengua de aprendizaje, a la realidad de cada alumno** y a sus necesidades, para posibilitar su derecho a la educación.

9.- **La educación debe centrarse en el cliente**, no en proyectos políticos o ideológicos, pues, si no, se corrompe y adultera el fin último de lo que es la educación como fenómeno antropológico.

10.- **En ningún caso se han de manipular los currículos escolares con contaminantes ideológicos o políticos** con finalidad programática al objeto



de convertir a la sociedad en un ente al servicio de intereses de parte. El servicio educativo debe estar fuera del juego político.

10.- VISIÓN ETNOGRÁFICA Y ESTADÍSTICA DE UNO DE LOS TERRITORIOS HISTÓRICOS MÁS AFECTADOS POR LA ACCIÓN DE LA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA GENERALIZADA: GUIPUZCOA. (A modo de muestra de lo que se está haciendo.

EXISTEN **4** COLEGIOS CON MODELO A

Un mismo colegio tiene tres ubicaciones: los colegios Erain, Erain-txiki, y Eskibel son, en realidad, el mismo. Solo deberían contar como uno. Por tanto, a efectos de titularidad solamente hay dos. Y, en realidad, esos modelos son B, con falsa oferta de A, pues no responden a las características del modelo A.

EXISTEN **20** COLEGIOS CON MODELO B

SEGÚN LOS DATOS OFICIALES, EXISTEN **150** COLEGIOS CON MODELO D

Pero habría que añadir a esta lista los 4 colegios públicos de modelo B que mencionamos antes y varios colegios de modelo A y B que en Infantil solo imparten clases en euskera.

## MODELOS LINGÜÍSTICOS IMPARTIDOS EN CENTROS DE RÉGIMEN GENERAL

Fuente: [www2.hezkuntza.net](http://www2.hezkuntza.net). Net. Gobierno Vasco.

### MODELO A

	C. FIZ	DEPENDENCIA	DEPENDENCIA	MODELO	INFC1	INFC2	PRIM	E.S.O	BAC H	MUNICIPIO
1	12439	CPEPS ERAIN LBHIP	PRIVADA	A			A	A	A	IRÚN
2	12447	CPEI ERAIN-TXIKI HHIP	PRIVADA	AB	B	AB				IRÚN
3	12507	CPEIPS ESKIBEL HLBHIP	PRIVADA	AB	B	AB	A	A	A	DONOSTIA
4	12536	CPEIPS DEUTSCHE SCH	PRIVADA	A	A	A	A	A	A	DONOSTIA
5	12545	CPEIPS SAN PATRICIO	PRIVADA	A	A	A	A	A	A	DONOSTIA
6	12550	CPEIPS INGLÉS HLBHIP	PRIVADA	A	A	A	A	A	A	DONOSTIA

Los colegios Erain, Erain-txiki, y Eskibel son, en realidad, el mismo centro.

EDUCACIÓN INFANTIL									
		ESKIBEL-ERAIN		DEUTSCHE SCHULE		ST PATRICK'S ENGLISH SCHOOL		COLEGIO INGLÉS	
PRIMER CICLO INFANTIL		Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%
1 AÑO	CASTELLANO							0	0%
	EUSKERA							0	0%
	INGLES							30	100%
	ALEMAN								
2 AÑOS	CASTELLANO	0	0%			7,5	25%	0	0%
	EUSKERA	15	50%			7,5	25%	0	0%
	INGLES	15	50%			15	50%	30	100%
	ALEMAN								
SEGUNDO CICLO INFANTIL		Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%
3 AÑOS	CASTELLANO	10	33%	0	0%	7,5	25%	0	0%
	EUSKERA	10	33%	8	29,1%	7,5	25%	5	16,6%
	INGLES	10	33%	0	0%	15	50%	25	83,3%
	ALEMAN			19,5	70,9%				
4 AÑOS	CASTELLANO	10	33%	0	0%	7,5	25%	3	10%
	EUSKERA	10	33%	8	29,1%	7,5	25%	5	16,6%
	INGLES	10	33%	0	0%	15	50%	22	73,3%
	ALEMAN			19,5	70,9%				
5 AÑOS	CASTELLANO	10	33%	3	8,3%	7,5	25%	3	10%
	EUSKERA	10	33%	7	25,5%	7,5	25%	5	16,6%
	INGLES	10	33%	0	0%	15	50%	22	73,3%
	ALEMAN			17,5	66,2%				

Según el Gobierno Vasco estos 4 colegios son modelo A en Infantil, tanto en el primer ciclo como en el segundo. Sin embargo, como se puede comprobar **el colegio que más carga lectiva tiene en castellano es un 33%**, el segundo un 25%, los otros dos son casi simbólicos, desde un cero en cuatro años a un 10% o menos en 5 años.

**Estos 4 colegios están en San Sebastián, en el resto de Guipúzcoa, ni siquiera aparece colegio alguno con modelo A.**

EDUCACIÓN PRIMARIA									
		ESKIBEL-ERAIN		DEUTSCHE SCHULE		ST PATRICK'S ENGLISH SCHOOL		COLEGIO INGLÉS	
PRIMARIA		Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%	Horas lectivas semanales	%
1º	CASTELLANO	12	40%	10	36,3%	7	24%	5	16%
	EUSKERA	11	36%	8,5	30,9%	8	26%	8	26%
	INGLES	7	24%	0	0%	15	50%	17	56%
	ALEMAN			9	32,7%				
2º	CASTELLANO	12	40%	10	36,3%	7	24%	5	16%
	EUSKERA	9	30%	8,5	30,9%	8	26%	8	26%
	INGLES	9	30%	0	0%	15	50%	17	56%
	ALEMAN			9	32,7%				
3º	CASTELLANO	12	40%	9	32,7%	12	41%	5	16%
	EUSKERA	11	36%	8,5	30,9%	8	26%	8	26%
	INGLES	7	24%	0	0%	10	33%	17	56%
	ALEMAN			10	36,3%				
4º	CASTELLANO	12	40%	9	32,7%	12	41%	10	33%
	EUSKERA	9	30%	8,5	30,9%	8	26%	8	26%
	INGLES	9	30%	0	0%	10	33%	12	40%
	ALEMAN			10	36,3%				
5º	CASTELLANO	12	40%	9	32,7%	12	41%	10	33%
	EUSKERA	9	30%	8,5	30,9%	8	26%	10	33%
	INGLES	9	30%	0,5	1,8%	10	33%	10	33%
	ALEMAN			9,5	34,5%				
6º	CASTELLANO	12	40%	9	32,7%	12	41%	10	33%
	EUSKERA	9	30%	8,5	30,9%	8	26%	10	33%
	INGLES	9	30%	0,5	1,8%	10	33%	10	33%
	ALEMAN			9,5	34,5%				

En todos estos centros se aplica el modelo de inmersión parcial sin respetar las características propias del modelo A.

# AÑO ACADÉMICO 2020/2021

## MODELOS LINGÜÍSTICOS IMPARTIDOS EN CENTROS DE RÉGIMEN GENERAL

Fuente: www2.hezkuntza. Net. Gobierno Vasco.

### MODELO B

	C. FIZ	DEPENDENCIA	DEPENDENCIA	MODEL O	INFC1	INFC2	PRIM	E.S.O	BAC H	MUNICIPI O
1	012184	CPEP AMARA-BERRI HLHI	DEP. EDUCACION	DB	D	D	DB			DONOSTIA
2	012201	CEIP ALTZA – S. J. C. HLHI	DEP. EDUCACION	DB	D	D	DB			DONOSTIA
3	012279	CEIP FRAY A. URNANETA HLHI	DEP. EDUCACION	DB	D	D	DB			ORDIZIA
4	012288	CEIP OROKIETA HLHI	DEP. EDUCACION	DB	D	D	DB			ZARAUTZ
5	012357	CPEIPS ORERETA HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	DB	DB		ERRETERIA
6	012363	CPEIPS EKINTZA HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	DB	B	B	DONOSTIA
7	012428	CPEIPS AMA GUADALUPEKOA HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	DB	D	A	HONDARRIBIA
	012445	CPEI STA. TERESA HHIP	PRIVADA	B	B	GUARDERÍA HASTA 2 AÑOS				IRÚN
9	012447	CPEI ERAIN-TXIKI HHIP	PRIVADA	AB	B	AB				IRUN
10	012458	CPEIP SAN MIGUEL ARCÁNGEL HLHIP	PRIVADA	DB	D	D	BD			MUTRIKU
	012464	CPEI MADRE PILAR IZQUIERDO HHIP	PRIVADA	B	B	GUARDERÍA HASTA 2 AÑOS				PASAIA
12	012471	CPEIPS EGILUZE HIJAS DE LA CRUZ ERRETERIA HLBHIP	PRIVADA	B	B	B	B	B		ERRETERIA
13	012504	CPEIPS MARY WARD HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	B	B		DONOSTIA
14	012505	CPEIPS ALDAPETA MARIA HLBHIP	PRIVADA	DBA	DB	DB	DB	DB	ABD	DONOSTIA
15	012507	CPEIPS ESKIBEL HLBHIP	PRIVADA	AB	B	AB	A	A	A	DONOSTIA
	012508	EIPR EUCARÍSTICO SAN JOSÉ HEPR	PRIVADA	B	B	GUARDERÍA HASTA 2 AÑOS				DONOSTIA
17	012512	CPEIPS LA ANUNCIATA HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	DB	B	B	DONOSTIA
18	012513	CPEPS LA ASUNCIÓN HLBHIP	PRIVADA	DBA	D	D	B	B	A	DONOSTIA
19	012518	CPEIPS MANUEL DE LARRAMENDI HLBHIP	PRIVADA	DBA	D	D	B	BD	AD	DONOSTIA
20	012523	CPEIPS SCIENTIA SCHOOL HLBHIP	PRIVADA	DB		D	DB	B		DONOSTIA

En el año 2020/2021 5 colegios han abandonado el modelo B y se han convertido en D. Sin embargo, la Consejería quiere hacernos creer que se han incorporado 5 colegios.

**Han desaparecido 5 colegios:**

12015	CEIP KURTZEBARRI HLHI	DEP. EDUCACIÓN	BD	D	<del>D</del>	BD			ARETXABALETA
12419	CPEIPS STA. MARIA DE	PRIVADA	ABD	D	D	BD	B	A	EIBAR
12532	CPEIPS PRESENTACION	PRIVADA	BD	D	D	BD	BD		DONOSTIA
12537	CPEIPS SAN IGNACIO	PRIVADA	BD	D	D	BD	BD		DONOSTIA
12540	CPEIPS SAN JOSÉ	PRIVADA	B	B	B	B	B		DONOSTIA

**Han entrado 5 "colegios":**

12445	CPEI STA TERESA	PRIVADA	B	B					IRÚN
12447	CPEI ERAIN-TXIKI	PRIVADA	B	AB					IRÚN
12464	CPEI MADRE PILAR	PRIVADA	B	B					PASAIA
12507	CPEIPS ESKIBEL	PRIVADA	AB	B	AB	A	A	A	DONOSTIA
12508	EIPR EUCARÍSTICO	PRIVADA	B	<del>B</del>					DONOSTIA

Ejemplos de centros que aparecen con modelo B pero no lo son:

2	12184	CEIP AMARA-BERRI HLHI	DEP. EDUCACIÓN	BD	D	D	BD		DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN
---	-------	-----------------------	----------------	----	---	---	----	--	------------------------

3	12201	CEIP ALTZA-S.J.C HLHI	DEP. EDUCACIÓN	BD	D	D	BD		DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN
---	-------	-----------------------	----------------	----	---	---	----	--	------------------------

7	12363	CPEIPS EKINTZA HLBHIP	PRIVADA	BD	D	D	BD	B	B	DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN
---	-------	-----------------------	---------	----	---	---	----	---	---	------------------------

8	12419	CPEIPS STA. MARÍA DE	PRIVADA	ABD	D	D	BD	B	A	EIBAR
---	-------	----------------------	---------	-----	---	---	----	---	---	-------

9	12428	CPEIPS AMA GUADA	PRIVADA	ABD	D	BD	BD	BD	A	HONDARRIBIA
---	-------	------------------	---------	-----	---	----	----	----	---	-------------

10	12458	CPEIPS SAN MIGUEL AR	PRIVADA	BD	D	D	BD			MUTRIKU
----	-------	----------------------	---------	----	---	---	----	--	--	---------

19	12537	CPEIPS SAN IGNACIO DE L	PRIVADA	BD	D	D	BD	BD		DONOSTIA/SAN SEBASTIÁN
----	-------	-------------------------	---------	----	---	---	----	----	--	------------------------

13	012504	CPEIPS MARY WARD HLBHIP	PRIVADA	DB	D	D	B	B		DO
----	--------	----------------------------	---------	----	---	---	---	---	--	----

20	12540	CPEIPS SAN JOSÉ	PRIVADA	B	B	B	B			DONOST
----	-------	-----------------	---------	---	---	---	---	--	--	--------

MODELO D – LISTADOS OFICIALES

MODELOS LINGÜÍSTICOS IMPARTIDOS EN CENTROS DE RÉGIMEN GENERAL EN GUIPUZ						
MODELO LINGÜÍSTICO D						
	CÓDIGO FIZ	DENOMINACIÓN	DEPENDENCIA	MODELO	INFANTIL C1	INFANTIL C2
1	12001	CEIP ADUNA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
2	12002	CEIP BASAKAITZ HLHI	DEP.EDU	D	D	D
3	12003	CEIP ALBIZTUR HLHI	DEP.EDU	D	D	D
4	12004	CEIP ALEGIAKO HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
5	12005	CEIP ALKIZA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
6	12007	CEIP <u>ZUMADI HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
7	12013	CEIP <u>ANTZULOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
8	12015	<u>CEIP BELLO ERROTA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
9	12018	CEIP JEXEMIEL BARANDIARAN ESCOLA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
10	12019	<u>CEIP LARDIZABAL HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
11	12027	<u>CEIP MURUMENDI HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
12	12031	CEIP J.A.MUÑAGORRI HLHI	DEP.EDU	D	D	D
13	12032	CEIP BERROBIKO <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
14	12033	CEIP TXINKORTA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
15	12034	CEIP <u>AITXURI HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
16	12035	CEIP <u>ZERAIN HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
17	12037	CEIP <u>ZESTOA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
18	12038	CEIP <u>ARROA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
19	12039	CEIP <u>BALIZARNA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
20	12041	CEIP PEDRO M. OTAÑO HLHI	DEP.EDU	D	D	D
21	12042	CEIP SAN MILLÁN <u>HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
22	12046	CEIP <u>AMAÑA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
23	12049	CEIP SAN ANDRÉS <u>HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
24	12050	CEIP <u>LURKISU HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
25	21051	CEIP ARRATEKO ANDRA MARI HLHI	DEP.EDU	D	D	D
26	12064	CEIP ELGETA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
27	12065	CEIP LUIS EZEIZA <u>HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
28	12072	CEIP <u>BELENTZATEGI HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
29	12073	CEIP <u>ILIBZAETA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
30	12086	CEIP <u>TXIRRITA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
31	12089	CEIP AITA <u>IPARRAGIRRE HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
32	12090	CEIP <u>IKAZTEGIETA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
33	12102	CEIP <u>ELATZETA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
34	12110	CEIP TOKI-ALAI <u>HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
35	12113	CEIP URKIPE HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
36	12115	CEIP DOMINGO AGIRRE <u>HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
37	12119	CEIP <u>LIGARO HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D

38	12123	CEIP LIZARTZAKO HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
39	12133	CEIP <u>OLABERRIA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
40	12134	CEIP <u>ERREKALDE HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
41	12137	CEIP <u>ILIAN ZARAGUETA HERRI</u> ESKOLA EPI	DEP.EDU	D	D	D
42	12139	CEIP <u>SAN ANDRÉS HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
43	12140	CEIP <u>ELIZALDE HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
44	12150	CEIP <u>KARMENGO AMA-VIRGEN DEL CARMEN EPI</u>	DEP.EDU	D	D	D
45	12153	CEIP <u>SAN MARTÍN HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
46	12159	CEIP <u>CRISTÓBAL GAMÓN HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
47	12185	CEIP <u>MENDOCIA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
48	12186	CEIP <u>KATALIN ERAUSO HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
49	12188	CEIP <u>HERRERA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
50	12202	CEIP <u>ZUHATZU HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
51	12214	CEIP <u>IGELDO HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
52	12219	CEIP <u>ZUBIETA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
53	12242	CEIP <u>LAIOTZ HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
54	12244	CEIP <u>FÉLIX SAMANIEGO HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
55	12261	CEIP <u>AGINAGA HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
56	12265	CEIP <u>SAN MARTÍN AGIBBE HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
57	12273	CEIP <u>ANGICZAR HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D		D
58	12277	CEIP <u>FLEMING HERRI</u> <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
59	12284	CEIP <u>GAIN-ZURI HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
60	12287	CEIP <u>LARDIZABAL HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
61	12299	CEIP <u>OKIA HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
62	12309	CPEIPS AITA LARRAMENDI <u>IKASTOLA HLHBIP</u>	PRIVADA	D	D	D
63	12310	CPEIPS ANOETA <u>IKASTOLA HLHBIP</u>	PRIVADA	D	D	D
64	12319	CEIP AZKOITIKO IKASTOLA-XABIER <u>MUNIBE HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
65	12320	CEIP AZPEITIKO IKASTOLA- KARMELO <u>ETXEGABAL HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
66	12327	CEIP <u>J.A. MOGEL</u> IKASTOLA HLHI	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
67	12328	CPEIPS ELGOIBAR IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
68	12331	CPEIPS ALMEN <u>IKASTOLA HLHBIP</u>	PRIVADA	D	D	D
69	12334	CEIP <u>LANGILE IKASTOLA HLHI</u>	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
70	12336	CPEIPS UZTURRE IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
71	12338	CEIP TXINGUDI-IRUNGO IKASTOLA HLHI	DEP.EDUCACIÓN	D		D
72	12339	CPEIP IRURA IKASTOLA HLHIP	PRIVADA	D	D	D
73	12341	CPEIPS SAN BENITO IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
74	12342	CPEIPS HAZTEGI IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
75	12345	CPEIPS SAN FRANTZISKO <u>XABIER HLHBIP</u>	PRIVADA	D	D	D
76	12346	CPEIPS GAZTELPE-ARIZMAZUBI IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D		D
77	12348	CEIP GOIZEKO IZARRA IKASTOLA HLHI	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
78	12349	CPEIPS TXANTXIKU IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
79	12350	CPEIPS ORIO IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
80	12352	CPEIPS HAURTZARD IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D		D
81	12353	CPEIPS PASAIA-LEZO LIZEOA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D
82	12358	CEIP AITOR IKASTOLA HLHI	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
83	12359	CEIP AMASSORRAIN IKASTOLA HLHI	DEP.EDUCACIÓN	D	D	D
84	<b>12361</b>	<b>CPEIPS AXULAR LIZEOA HLHBIP</b>	<b>PRIVADA</b>	<b>D</b>	<b>D</b>	<b>D</b>
85	12364	CPEIPS HERRI-AMETSA IKASTOLA HLHBIP	PRIVADA	D	D	D



86	12366	CEIP IKAS-BIDE IKASTOLA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
87	12367	CEIP INTXAURRONGO IKASTOLA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
88	12368	CEIP JAKINTZA IKASTOLA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
89	12370	CPEIPS STD. TOMÁS LIZEDA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
90	12371	CEIP STA. MARÍA-ORIXE IKASTOLA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
91	12372	CPEIPS ZURRIDIA IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
92	12375	CPEIPS USABALGO LASKORAIN IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
93	12378	CPEIPS UDARREGI HLBHIP	PRIVADA	D		D
94	12379	CPEIPS ARANZADI IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
95	12380	CPEIPS <u>MARIAREN TAGUNDIA</u> IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
96	12381	CPEIPS ZUBIMUSU IKASTOLA-VILLABONA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
97	12382	CPEIPS JAKINTZA IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
98	12384	CPEIPS URRETXU-ZUMARRAGA IKASTOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
99	12386	CPEIPS SALBATORE MITXELENA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
100	12389	CEIP MENDARO IKASTOLA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
101	12399	CPEIPS SAN JOSE DE FLOREAGA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
102	12404	CPEIPS IRALURGI HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
103	12411	CPEIPS LA SALLE- SAN JOSÉ HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
104	12418	CPEIPS LA SALLE- ISASI HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
105	12430	CPEIPS EGILUZE HIJAS DE LA CRUZ HONDARRIBIA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
106	12438	CPEIPS EL PILAR- CIA. DE MARÍA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
107	12514	CPEIPS LA SALLE HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
108	12519	CPEIPS MARÍA REINA ESKOLA HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
109	12542	CPEIPS SAN LUIS- LA SALLE HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
110	12549	CPEIPS SAGRADO <u>COBAZÓN HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
111	12568	CPEIPS HERRIKIBE <u>IESUITINAK HLBHIP</u>	PRIVADA	D		D
112	12571	CPEIPS NEGALE PRESENTACIÓN DE <u>MARÍA HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
113	12585	CPEIPS ANTONIANO <u>IKASTETXEA HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
114	12586	CPEIPS LA SALLE- SAN JOSÉ HLBHIP	PRIVADA	D	D	D
115	12592	CPEIPS LA SALLE- <u>LEGAZPI HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
116	12594	CPEIPS <u>ZUMAENA HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
117	12653	CEIP URUMEA <u>IKASTOLA HLHI</u>	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
118	12654	CEIP ELIZATKO <u>IKASTOLA HLHI</u>	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
119	12777	CEIP ELGOIBAR HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
120	12779	CEIP ONDARRETA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
121	12905	CEIP KOLDO MITXELENA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
122	12970	CEIP PLAENTXI HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
123	12971	CEIP LUZARO HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
124	12972	CEIP ZUMAIA HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
125	12973	CEIP P. GARAIKOETXEA- LANDABERRI IK. HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
126	12974	CEIP SASOETA- ZUMABURU HLHI	DEP. EDUCACIÓN	D	D	D
127	12975	CEIP EGAPE IKASTOLA HLHI	DEP. EDU	D	D	D
128	12976	CEIP TALAIA HLHI	DEP. EDU	D	D	D
129	12977	CEIP LEKA ENEA- ANAKA HLHI	DEP. EDU	D	D	D
130	12978	CPEIPS AZPEITIKO IKASTOLA- IKASBERRI <u>KOOP. HLBHIP</u>	PRIVADA	D	D	D
131	12979	<u>CEIP I EKO HLHI</u>	DEP. EDU	D	D	D

132	12991	CPEIPS ELKAR HEZI HILHIP	PRIVADA	D	D	D
133	12996	CPEIPS BEASAIN IKASTOLA HILHIP	PRIVADA	D	D	D
134	13002	CEIP BELASKOENEA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
135	13026	CEIP ALKARTASUNA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
136	13078	CEIP IMAZ BERTSOLARIA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
137	13079	CEIP INTXALIBRONDO HEGOA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
138	13083	CEIP IBAI IKASTOLA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
139	13138	CEIP QUINBOA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
140	13169	CEIP ARRASATE HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
141	13253	CEIP HERRI BERRI-OLETA HLHI	DEP.EDU	D	D	D
142	13254	CEIP <u>TOKI BILBIU HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
143	13372	CEIP <u>ESURKITZA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
144	13451	CEIP <u>AITE HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
145	13506	CPEIP PASAIA-LEZO LIZEGA HLHIP	PRIVADA	D	D	D
146	13520	CEIP ARANTZAZUKO AMA <u>IKASTOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
147	13521	CEIP ASTIGARRAGAKO HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
148	13522	CEIP BIZARRAIN <u>IKASTOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
149	13527	CEIP EZKICITSASO HERRI <u>ESKOLA HLHI</u>	DEP.EDU	D	D	D
150	13635	CPEIPS BIZLORE HILHIP	PRIVADA	D	D	D

En realidad, los colegios con modelo D son más que estos 150. Los centros de modelo B son D edulcorados.

Por tanto, prácticamente la totalidad de los centros replican el formato de inmersión lingüística.

Esta situación se aplica a un territorio que es el más euskaldunizado, pero que no es homogéneo, tal como se ve en los siguientes usos lingüísticos según fuentes del Gobierno Vasco:

Total de habitantes: 673.542

Vascófonos: 223.472

Castellanófonos: 205.502

Bilingües de origen: 46.836

Neovascófonos: 109.926

Neovascófonos parciales: 76.351

Parcialmente castellanizados: 9.341

Totalmente castellanizado 2114

**DE 5 A 9 AÑOS:**

Vascófonos: 20,86%

Bilingües: 13,80%

Hispanófonos: 63,35%

**DE 10 A 14 AÑOS :**

Vascófonos: 21,33%

Bilingües: 13,85%

Hispanófonos: 64,82%

**DE 15 A 19 AÑOS :**

Vascófonos: 21,03%

Bilingües: 13,80%

Hispanófonos: 65,17%

(Fuente de la que se han extraído los datos, cuadros estadísticos y valoraciones, de forma literal... [www.hispanohablantes.es](http://www.hispanohablantes.es), sección “*Lo que debes saber*” Estudio realizado por nuestra compañera de Hablamos Español Doña María Luisa Sánchez González.)

No se añaden valoraciones porque los datos son suficientemente descriptivos.

11.- BIBLIOGRAFÍA DEL AUTOR DE ESTE TEXTO, a efectos de ampliación:

LADRON DE GUEVARA, E. ***Educando, alternativas a la farsa pedagógica.*** Huerga y Fierro editores, Madrid: 2012.

LADRON DE GUEVARA, E. ***La conformación del sistema educativo en Alava (1869-1936). Centralización y Foralismo.*** Diputación Foral de Alava, Vitoria-Gasteiz:2001.

LADRON DE GUEVARA, E. ***Educación y Nacionalismo. Historia de un modelo.*** Editorial Txertoa, San Sebastián: 2005.

LADRON DE GUEVARA, E. ***Totalitarismo lingüístico. Un alegato contra el adoctrinamiento en las aulas. La Tribuna del País Vasco.*** San Sebastián:2021.

LADRON DE GUEVARA, E. ***Los nombres robados. Manipulación, falsificación y rediseño de los topónimos vascos.*** Editorial Letras Inquietas. Cenicero (La Rioja): 2019.

LADRON DE GUEVARA, E. ***Nueva Defensa de la Hispanidad.*** Editorial Letras Inquietas. Cenicero (La Rioja): 2020.

LADRON DE GUEVARA, E. ***La Hispanidad Descompuesta. Editorial Letras Inquietas.*** Cenicero (La Rioja):2020

En Vitoria-Gasteiz a 12 de diciembre de 2021

En nombre de la Asociación Hablamos Español, firma Ernesto Ladrón de Guevara López de Arbina, con D.N.I 16223146G