



Reflexiones sobre la escuela pública vasca

Elkarrizketak

Loren Aserguet
Gonzalo Larrucea

10 AÑOS DESPUES DEL BREXIT

Salir de la UE
por la derecha

CON LUCES LARGAS

Sánchez juega su última
baza rodeado de riesgos

Gobernar la era digital
dentro de los límites
del planeta

Fenómeno Zetak,
reimaginar la comunidad.

CUADERNO DE CITAS

Defender
la universidad...

Preguntas sobre feminismo,
responsabilidad y reparación.

XENOFOBIA EN SUDÁFRICA

Las venas abiertas
de los Townships

ELKARRIZKETA

Loren Arseguet.

El derecho a morir, más allá de la eutanasia.

Concha Castells, Antton Elozegi 4

BEGIRADAK

Con luces largas.

Sánchez juega su última baza rodeado de riesgos

Alberto Surio 8

Sobre feminismo, responsabilidad y reparación.

Norma Vázquez, Oihane Zulet 10

¿Feminismo o revictimización institucional?

Clara Wolfram Pérez 12

La reforma del Estatuto Marco

y la huelga de médicos.

Pedro Valdés 14

El Archivo General del Ministerio del Interior
y la negación del oficio de historiador.

Victor Aparicio 16

Gaia enfurecida.

Un pacto de estado frente a la emergencia
climática. Pero, ¿sobre qué bases?

Julen Rekondo 18

Ibiltari baten egunkaririk.

Excluir.

Lourdes Oñederra 20

DOSSIER

Reflexiones sobre la escuela pública vasca.

Entrevista a Gonzalo Larruzea Román.

Ricardo Arana 23

Defender lo común.

Francisco Luna 27

Potenciar la enseñanza concertada,
ignorar la escuela pública.

José M. Martínez, Maribel López de Luzuriaga.....29

Derecho del alumnado en riesgo.

Aitor Idígoras 31

EEPA!

Arantza Fernandez de Garayalde 33

El eclipse de la escuela pública vasca.

Ricardo Arana 35

Hezkuntza publikoak hezkuntza publikokoak baztertu.

Mikel Basabe, Irati Casanova 37

Los grupos minoritarios y la educación intercultural.

Andrea Ruiz Balzola, Xabier Aierdi Urraza 40

Una ley sin apenas desarrollo.

Los editores del dossier 42

La desigual presencia del testimonio
de las víctimas del terrorismo en las aulas.

Raul López Romo 43

Base de datos de PISA-OCD. 46

Bibliografía. 48

Ockhamen labana.

Abuztuan zeruari so.

Inaki Irazabalbeitia 49

MUNDUAN ZEHAR - INTERNACIONAL

10 años después del Brexit.

La frustración de salir de la UE por la derecha.

Carlos Berzosa, Koldo Unceta 50

El laberinto de la xenofobia
en la Sudáfrica pos-apartheid.

Hilaria Vianek 52

Javier Milei y su carrera contra el tiempo.

Equipo Editorial de ¿Y ahora qué? 54

Ikusmira.

Gaza, de solidaridad y vida.

Daniel Folk, Mahmoud Issad 58

KULTURA

Cuaderno de citas.

Defender la universidad. Salvar la democracia.

Santiago Eraso Beloki 58

Fenómeno Zetak, reimaginar la comunidad.

Asier Odriozola Otamendi 60

Reseñas

"Economía inclusiva." O. Carpintero (coord)

Koldo Unceta..... 62

"Críticas-autocríticas, gestos y puentes."

Sabino Ormazabal

Antonio Duplá 63

"Cepillar al gato". Jane Campell

Begoña Muruaga 64

Slogapanda en la política de 2026.

Oskar Aguado-Cantabrana 65

Zinema: "La Odisea" El mentiroso cruel.

Juan Zapater 66

Udazkenarekin batera kalean da Galdeko 54. zenbakia. Udazkena malenkoniarekin lotu ohi da, definitzen zaila den gogo-aldartea, nolabaiteko tristurarekin lotzen dena. Gure kasuan, Galde egiten dugunon kasuan, oso gertaera zehatz bati lotutako tristuraz hitz egin daiteke orain. Sabino Ormazabalez ari gara.

Sabino, buen amigo de Galde, que había presentado una de las charlas que regularmente organiza Galde en San Telmo, nos ha dejado este pasado agosto. Periodista, activista ecologista y por los derechos humanos, Sabino era una de esas personas importantes en sociedades como la nuestra, recorridas por conflictos violentos y por la polarización política, por su carácter dialogante, por su personalidad abierta y serena. Son ese tipo de personas que se llaman hombres y mujeres puente, puente entre posiciones enfrentadas, entre opciones distintas, entre rivalidades aparentemente irreconciliables. El título de su último libro, que se reseña al final de la revista, quizá no por casualidad recoge ese concepto.

Si abordamos el contenido de este número de Galde veremos dos temas que están siendo de palpitante actualidad. Por un lado, en la entrevista inicial, de la mano de Loren Arseguet, presidenta de la Asociación Federal Derecho a Morir Dignamente (AFD-MD), se aborda el tema de la eutanasia, que ha ocupado recientemente un buen número de páginas de los medios de comunicación por un nuevo caso en el que familiares, vamos a suponer que bien intencionados, han obstaculizado el derecho de alguien a una muerte digna. Por otra parte, a poco que hayamos visto esos mismos medios de comunicación habremos visto que el informe PISA ha sido un tema especialmente relevante. Sin tener conexión directa con la publicación de los resultados del último informe PISA, por una feliz coincidencia el dossier de este número está dedicado a la escuela pública vasca, a sus problemas y sus retos, con una idea fuerza que recorre sus páginas, como es el fortalecimiento de la enseñanza pública como instrumento fundamental de cohesión social.

Y además de eso, en la sección de Begiradak la huelga de médicos, la dificultad los historiadores para acceder a determinados archivos, la sociedad digital o el caso del acoso sexual en Rentería. Y en Internacional, el Brexit a diez años vista, Sudáfrica o Milei. Y en las secciones habituales, los problemas de Pedro Sánchez, la emergencia climática, exclusiones varias en nuestra sociedad, el eclipse de agosto o el peligro de convertir la Universidad en una fábrica mera expendedora de títulos. Y más cosas que no recojo expresamente aquí. En fin, de nuevo un buen número de páginas para acompañar la melancolía otoñal con ideas y reflexiones de interés.

Suposatzen da irailean hasten dela urtero ikasturte politiko berria. Ikasturte politiko honetan, datorren urtean hauteskunde-hitzordu ugari izango direla suposatzen da, hau da, entretenigarria izango dela. Zenbaki bakoitzean errealitatea ahalik eta modu kritikoenean ulertu eta interpretatzeko ideiak ematen saiatuko gara. Hurrengo hitzordua Gabonetan. Udazken ona.

Eta ez dugu Sabino ahazten. Goian bego. ▼

galde

Redacción: Duque de Mandas, 38, bajo. 20012 – Donostia / San Sebastián **Erredakzioa:** redaccion@galde.eu

Suscripciones / Harpidetzak: suscripcion@galde.eu **Información:** info@galde.eu

Edita: Galde Kultur Elkartea. **Depósito Legal:** SS-551-2013 **ISSN:** 2255-5633

Imprimategia: Michelena Artes Gráficas – Ubarburu, 54 – Polígono 27 – Martutene. **Papel:** ISO-14001

Galde no se hace responsable de las opiniones vertidas en este medio.

Se autoriza la reproducción de artículos citando la fuente.

Equipo Editorial: Anaitze Agirre, Peio Aierbe, Iñaki Altube, Iñaki Bolibar, Santiago Burutxaga, Antonio Duplá, Itziar Eizagirre, Santiago Eraso, Amaia Gonzalez, Manu González Barañaga, Nerea Gonzalez Roncal, Felipe Gurrutxaga, Iñaki Irazabalbeitia, Elo Mayo, Clara Murgialday, Lourdes Oñederra, Miren Ortubay, Rafael Ruzafa, Alfonso Sanz, Alberto Surio, Koldo Unceta, Koldo Uranga, Imanol Zubero.

LOREN ARSEGUET

EL DERECHO A MORIR, MAS ALLÁ DE LA EUTANASIA.

Desde octubre 2025, **Loren Arseguet** es presidenta de la Asociación Federal Derecho a Morir Dignamente (AFDMD), la primera mujer en ocupar este cargo en los más de 40 años de existencia de la Asociación, que cuenta con más de 8.000 personas asociadas y miles de simpatizantes. Francesa afincada en Madrid desde principios de los años 80, empezó a militar activamente en DMD en 2015. Actualmente sigue también coordinando la revista de la Asociación y responsabilizándose de los temas internacionales.

¿Nos puedes explicar qué es la muerte digna?

LOREN ARSEGUET. Cuando hablamos de muerte digna, hablamos de un derecho humano: el derecho que todos deberíamos tener a decidir libremente cómo queremos vivir el final de nuestra vida, con pleno respeto hacia nuestros valores y creencias. Se trata de una extensión del concepto de vida digna: asegurar que la persona no sufra innecesariamente y que mantenga el control y la autonomía hasta el último momento. El concepto de muerte digna conlleva necesariamente el respeto de la dignidad de la persona que se materializa en su plena libertad en la toma de decisiones, hasta el final.

¿Cómo está en nuestro país el derecho a una muerte digna?

L. A. Desde principios del siglo XXI España ha ido avanzando en relación con los derechos al final de la vida. La Ley de Autonomía del Paciente de 2002 situó a la persona en el centro de las decisiones relativas a su salud. Esta ley acabó, por lo menos en el papel, con el paternalismo médico. Reconoce el derecho de la persona a recibir una información veraz y comprensible sobre su estado de salud, a rechazar tratamientos –pero sin abandono, gracias al acceso a cuidados paliativos–, y sobre todo regula el testamento vital o documento de voluntades anticipadas, dándole un valor legal. Este documento, en el cual la persona indica cuáles son sus valores y qué tratamientos desea que se le apliquen, o no, al final de su vida, garantiza el respeto de sus voluntades

cuando haya perdido la posibilidad de expresarlas (coma, demencia, etc.).

También fueron importantes las llamadas «leyes de muerte digna» que se fueron aprobando a partir del año 2010 en la mayoría de las comunidades autónomas, y que básicamente regulan los derechos de las personas durante el proceso final de la vida, como el acceso a cuidados paliativos y sedación paliativa, o el derecho a la intimidad y el acompañamiento por las personas allegadas.

Por último, en 2021 se aprobó la ley de eutanasia, que permite, en casos muy limitados, solicitar ayuda médica para morir. Pero, evidentemente, queda mucho camino por recorrer hasta llegar a una ley que reconozca el pleno derecho de todo/as lo/as ciudadanas a morir cuándo, cómo y dónde lo deseen, lo que sería realmente una ‘muerte digna’.

¿La ley de eutanasia, entonces, no es suficiente garantía para asegurar una muerte digna?

L. A. Esta ley es un primer paso importante, ya que inscribe en nuestro marco legislativo, aunque de manera muy limitada, el derecho a pedir ayuda médica para morir, cuando ya la vida no es vida. Es un cambio importante ya que elimina la prohibición absoluta de esta ayuda tal como existía anteriormente, así como el peligro de castigo penal en los casos recogidos en el texto legal. Sin embargo, limita este derecho a las personas que se encuentran en el llamado ‘contexto eutanásico’, es decir que experimentan un sufrimiento que consideran

Concha Castells
Antton Elozegi



Esther Vázquez

intolerable, provocado por una 'enfermedad grave e incurable en etapa avanzada' o un 'padecimiento grave, crónico e imposibilitante' sin posibilidad de mejora.

Pensamos que el derecho a decidir al final de la vida no puede limitarse a personas en estado clínico grave definido por el concepto de 'contexto eutanásico', y estar sometido a evaluaciones médicas o jurídicas. Una persona adulta con plena capacidad de decisión debería poder decidir con total libertad cuándo y cómo terminar su vida. En este sentido el concepto de 'muerte digna' va mucho más allá de lo que permite la actual ley. La LORE es un avance, un paso más hacia esta libertad por la cual lucha nuestra Asociación.

¿Cómo se está desarrollando la LORE en España? ¿Cuáles son los principales problemas y obstáculos que encuentran las personas que quieren ejercer este derecho?

L. A. La ley se está desarrollando muy lentamente. Los últimos datos comunicados por el Ministerio de Sanidad indican que, en 2025, a los cinco años de la aprobación de la LORE, la tasa de eutanasias representó el 0,13% del total de fallecimientos. Es una cifra muy baja si la comparamos con las tasas en países con leyes comparables: 6% en Países Bajos; 5,1% en Canadá; 4% en Bélgica.

Por las asesorías que realizamos en la Asociación, sabemos que demasiado a menudo las personas encuentran dificultades para que se recoja su solicitud de eutanasia, dado que en muchos sitios no existen protocolos claros. Pero también influye una falta importante de información sobre este nuevo derecho, tanto hacia el público como entre los profesionales.

Un dato muy preocupante es que una de cada tres personas que solicitan la eutanasia fallece antes de obtenerla, porque la tramitación es muy larga y en general no se aplica el procedimiento abreviado que permite la ley en caso de pérdida de capacidad inminente. En todos los países con regulación, las personas con un probable

fallecimiento en breve plazo son el 80 % de las eutanasias. Debido a unos plazos excesivamente largos, en España la proporción de enfermos oncológicos es muy inferior al del resto de países.

Finalmente, en 2025 se denegaron el 13% de las solicitudes, la gran mayoría por el médico responsable. No tenemos datos precisos sobre las razones de las denegaciones, pero lo cierto es que existe un grado importante de subjetividad en la interpretación de los requisitos definidos en la ley, y los profesionales tal vez no hayan recibido la formación suficiente o no tengan los apoyos suficientes durante la tramitación.

¿Se observan diferencias entre comunidades autónomas?

L. A. Sí, esto es también un problema muy grave porque pone en cuestión la equidad del sistema. El número de solicitudes de eutanasia recibidas es muy bajo y los datos existentes no nos permiten saber por qué. La media estatal es de 2,61 por 100.000 habitantes, pero existe una gran desigualdad según los territorios: si en Euskadi es de 5,13 por 100.000 habitantes (entre las 3 más altas), en Murcia es de 0,5 por 100.000. Y esta desigualdad se repite si consideramos las tasas de eutanasias: Euskadi presenta la tasa más alta, el 0,35% del total de fallecimientos con un crecimiento importante en ...

«Esta resolución judicial atenta directamente contra el espíritu de la ley, la cual busca garantizar el acceso a la ayuda médica para morir a quienes, en situaciones extremas, consideran que continuar viviendo es incompatible con su dignidad.»

«Nos preocupa mucho que pueda haber retrocesos en los derechos conquistados, y sí vemos posible que esto ocurra. Sin embargo, como ocurrió con otras leyes asentadas y mayoritariamente aceptadas socialmente, como fue la ley del aborto, pensamos que será difícil que toquen la LORE.»

- ... relación con el año anterior, pero Extremadura presenta la más baja, 0,01 %. Un dato insólito e inexplicable es que, en 2025, la tasa de eutanasias decreció en 9 comunidades autónomas.

Y en concreto, en Euskadi, ¿cómo está funcionando la ley?

L. A. Euskadi es una de las comunidades donde mejor está funcionando la prestación de ayuda para morir. Hay que recordar que la primera eutanasia que se realizó en España fue aquí, cuando muchas comunidades autónomas ni siquiera tenían sus Comisiones de Garantía y Evaluación. Sin embargo, aunque a otro nivel, también se observan muchos de los problemas que se dan en el resto, como la dificultad para localizar profesionales responsables que puedan iniciar el procedimiento, una situación que puede provocar retrasos innecesarios y prolongar el sufrimiento de quienes solicitan la prestación.

Las compañeras de Euskadi también están muy preocupadas por las inequidades que se observan entre Territorios Históricos, ya que en Araba y Gipuzkoa se realizan más del doble de eutanasias que en Bizkaia, en relación a las personas fallecidas, y también el número de solicitudes es menor. Esto seguramente es debido a diferencias en la gestión de la prestación y en la formación de profesionales, pero habría que hacer un diagnóstico para implementar medidas que disminuyan esa brecha que, además, aumenta cada año.

¿Cuáles son las propuestas de DMD para mejorar la implementación de esta ley?

L. A. Que la ley funcione mejor es, ante todo, responsabilidad de las Administraciones. Cuando el Ministerio nos contactó para participar en la actualización del Manual de Buenas Prácticas de la Eutanasia, formulamos una serie de propuestas.

Por un lado, la creación de un protocolo asistencial de eutanasia homogéneo aplicable en todos los centros sanitarios del país, públicos y privados. Guiaría paso a paso a los sanitarios que reciben una solicitud de eutanasia.

En segundo lugar, la creación de una Unidad de Eutanasia en cada comunidad autónoma: su labor consistiría en informar a la ciudadanía, asesorar a los/

as médicos/as y garantizar que ninguna solicitud quedase olvidada en un cajón.

En tercer término, la liberación de agenda y reconocimiento profesional para los equipos médicos que tramitan prestaciones de eutanasia, para evitar que el cumplimiento de la ley se sostenga únicamente por el voluntarismo de unos pocos.

Y, por últimos, la implementación sistemática del procedimiento abreviado para casos en los que el fallecimiento pueda ser inminente.

El Tribunal Supremo ha emitido recientemente una sentencia sobre quién puede recurrir una resolución favorable de las Comisiones de Garantía y Evaluación, que ha sido muy polémica. ¿Qué opina DMD al respecto?, ¿cómo afecta al ejercicio de este derecho?

L. A. Lo verdaderamente grave de esta sentencia es que fija doctrina. Nos convierte en el único país con una ley de eutanasia vigente donde personas con una simple «vinculación particularmente estrecha con el solicitante» están legitimadas para recurrir una prestación ya aprobada por las Comisiones. Para ello, les basta con aportar lo que el tribunal llama «un indicio de prueba razonable» de que no se han cumplido las garantías legales. Estas condiciones adolecen de una preocupante falta de precisión jurídica y dan pie a todo tipo de interpretaciones.

Nuestra posición es rotunda: la LORE regula un derecho fundamental y personalísimo. Ninguna tercera persona debería tener el poder de interferir en su ejercicio. Esta resolución judicial atenta directamente contra el espíritu de la ley, la cual busca garantizar el acceso a la ayuda médica para morir a quienes, en situaciones extremas, consideran que continuar viviendo es incompatible con su dignidad. Hablamos de personas mayores de edad, con plena capacidad y que padecen un sufrimiento intolerable. Es importante señalar que la propia Sala del tribunal estuvo dividida: aunque 23 magistrados votaron a favor de permitir esta interferencia de terceros, nueve emitieron un voto particular expresando su total desacuerdo.

Un dato permite contextualizar la realidad de este problema: en cinco años se han realizado unas 1.600



¿Hay avances en este sentido en el mundo? ¿Hay legislaciones que permitan la muerte voluntaria por vida cumplida en algún lugar?

L. A. Este derecho no está reconocido en ningún país, pero la cuestión está a debate en la sociedad neerlandesa, donde incluso se ha presentado en el parlamento una 'Ley de Vida Cumplida' que, de aprobarse, permitiría acceder a un producto letal a personas mayores de 75 años con plena capacidad.

El debate social sobre el suicidio por «vida cumplida» en los Países Bajos tiene ya un amplio recorrido ya que se inició en 1991 tras un artículo del magistrado del Tribunal Supremo Huib Drion, quien propuso facilitar sustancias letales a mayores de 70 años sin enfermedades terminales. Drion, un prestigioso ma-

gistrado, introdujo la idea de la autonomía absoluta para evitar la degradación física y el cansancio de vivir en la vejez.

25 años después de la aprobación de la ley de eutanasia en ese país, se acrecienta la conciencia de las limitaciones del marco jurídico existente y las encuestas muestran que un amplio sector de la sociedad quiere ir más allá. A este deseo responde el proyecto de Ley de Vida Cumplida.

¿Cómo veis el futuro? ¿Pensáis que un posible cambio de gobierno podría hacer tambalear los avances conseguidos?

Según los fines fundacionales de vuestra organización, la muerte digna no termina en esta Ley, ¿no es así?

L. A. Como he dicho, la ley de eutanasia es un paso más en el camino iniciado con la ley de autonomía del paciente. Un paso imprescindible, pero de alcance limitado. El derecho a una muerte digna, podríamos decir a una «buena muerte», tal como lo entendemos, no se limita a permitir el acceso a la ayuda médica a morir a personas enfermas, no se limita al ámbito sanitario. Para nuestra asociación es poder disponer libremente de nuestra vida y de nuestro cuerpo. Pensamos que todas las personas con plena capacidad deberían poder decidir sobre cómo, cuándo y dónde terminar sus vidas.

L. A. Por supuesto nos preocupa mucho que pueda haber retrocesos en los derechos conquistados, y sí vemos posible que esto ocurra. Sin embargo, como ocurrió con otras leyes asentadas y mayoritariamente aceptadas socialmente, como fue la ley del aborto, pensamos que será difícil que toquen la LORE. Esta ley nació por una presión social muy fuerte, y habría mucha contestación si la derogarían. Desde luego, DMD ahí estará en primera línea si se atreven a tocarla...

Sánchez juega su última baza rodeado de riesgos

El presidente afronta el desgaste de su ciclo político mientras intenta convertirse en el gran referente del centroizquierda europeo frente al avance de la ultraderecha

La crisis de Ceuta ha hecho algo más que poner a prueba la capacidad de respuesta del Gobierno. Ha acelerado una percepción que empieza a extenderse por la política española y que, hasta hace poco, parecía reservada a sus adversarios: la de que el ciclo de Pedro Sánchez entra en su recta final. No significa que el Gobierno central vaya a caer mañana ni que las próximas elecciones estén decididas, porque la política española ha demostrado demasiadas veces que los pronósticos sobre Sánchez suelen quedarse cortos. Pero sí parece evidente que algo ha cambiado. El presidente ya no tiene delante un horizonte de expansión política, sino una sucesión de obstáculos que debe superar para mantener con vida una legislatura que comienza a mostrar signos inequívocos de agotamiento.

Ceuta ha sido el último episodio, pero el verdadero problema de La Moncloa es la acumulación. Una crisis territorial de enorme gravedad, contradicciones entre Interior y Defensa, un choque entre poderes del Estado difícil de explicar, una oposición que aprovecha cada dificultad del Ejecutivo para acelerar su desgaste y unos socios parlamentarios que ya no parecen compartir una estrategia común. A todo ello se añade un frente institucional especialmente delicado: la percepción, cada vez más extendida entre sectores progresistas, de que determinados ámbitos de la Justicia han quedado demasiado contaminados por la batalla política. No se trata de cuestionar la independencia judicial, que constituye una garantía esencial del Estado de derecho, sino de advertir sobre un problema distinto y cada vez más visible: cuando determinadas actuaciones judiciales son interpretadas de inmediato en clave partidista y la propia Justicia termina convertida en uno de los escenarios de confrontación entre bloques, la confianza ciudadana en las instituciones también se resiente.

LA ESTRATEGIA DE LA OPOSICIÓN. La derecha ha sabido explotar ese terreno con eficacia. Cada conflicto institucional se presenta como una prueba de la supuesta deriva autoritaria del Gobierno, mientras cualquier crítica a determinadas actuaciones judiciales es interpretada como un intento de someter a los jue-

ces. El resultado es un bucle perverso en el que la discusión sobre la independencia judicial queda atrapada en la misma lógica partidista que debería evitar. Una democracia sólida necesita jueces independientes, pero también necesita que la ciudadanía pueda discutir sobre el funcionamiento de las instituciones sin que cualquier discrepancia sea presentada como un ataque al Estado de derecho. Sánchez ha tenido que gobernar en ese terreno embarrado y no siempre ha sabido, o podido, salir indemne.

A todo ello se suma una Europa que se mueve rápidamente hacia la derecha más extrema. Los resultados en el land alemán de Sajonia con la ultraderecha al borde de la mayoría absoluta, son reveladores. Y aquí aparece una de las grandes paradojas de la situación del presidente: cuanto más difícil resulta su posición dentro de España, mayor puede ser su margen para intentar desempeñar un papel relevante fuera de ella. Sánchez puede reivindicarse como uno de los últimos grandes adalides del centroizquierda europeo en un momento en el que la socialdemocracia atraviesa una de sus etapas de mayor debilidad. No es una cuestión menor. Mientras otros partidos socialdemócratas han perdido gobiernos, se han desplazado hacia posiciones cada vez más centristas o han sido desbordados por nuevas fuerzas progresistas, la derecha europea ha incorporado buena parte de los argumentos de la ultraderecha y ha conseguido situar la inmigración, la seguridad, la identidad nacional, la soberanía y el miedo al cambio en el centro de la conversación política.

Frente a ese desplazamiento, el centroizquierda europeo sigue buscando una respuesta. Y Sánchez puede intentar ocupar ese vacío. Esa posibilidad explica que su futuro político pueda tener dos lecturas aparentemente contradictorias: en España puede estar viviendo el final de su ciclo y, al mismo tiempo, en Europa puede aspirar a representar uno de los pocos espacios políticos capaces de disputar a la derecha el relato sobre el futuro del continente. Puede ser, por tanto, un presidente desgastado en casa y, simultáneamente, uno de los dirigentes socialistas con mayor capacidad para levantar una bandera contra el avance de la ultraderecha.



Pero para que esa estrategia funcione tendrá que demostrar que ser el último adalid del centroizquierda europeo no es simplemente una operación de supervivencia personal. Tendrá que ofrecer una respuesta política. La batalla contra la ultraderecha no puede limitarse a denunciar sus discursos; exige atacar también las condiciones sociales que permiten que esos discursos prosperen. Significa hablar de salarios, vivienda, servicios públicos, derechos laborales, fiscalidad, protección social y de una transición ecológica que no deje atrás a las clases trabajadoras. Significa también ser capaz de hablar de seguridad sin convertir al inmigrante en enemigo y de defender una Europa abierta sin ignorar las preocupaciones reales de quienes sienten que los cambios económicos y sociales se producen siempre a costa de los mismos.

Ahí Sánchez todavía tiene algo que decir, pero antes tendrá que sobrevivir a España. La batalla inmediata serán los Presupuestos, que han dejado de ser una cuestión meramente contable para convertirse en una prueba de supervivencia política. Aprobarlos significaría demostrar que la mayoría que permitió la investidura todavía puede funcionar y, sobre todo, comprar tiempo. Quizá hasta marzo; con un enorme esfuerzo parlamentario, incluso hasta julio. Pero el tiempo solo será útil si el Gobierno consigue convertirlo en iniciativa política. Una legislatura puede sobrevivir durante meses a golpe de acuerdos pun-

tuales, pero difícilmente puede hacerlo indefinidamente cuando empieza a instalarse la sensación de que ya no existe un proyecto detrás de la resistencia.

Ese es probablemente el principal riesgo para Sánchez: que el Gobierno deje de ser percibido como una fuerza transformadora y empiece a ser visto simplemente como una estructura dedicada a mantenerse en pie. La dificultad es aún mayor porque el desgaste no procede únicamente de la oposición. También existe dentro del propio espacio progresista. Una parte del electorado puede considerar que las reformas impulsadas durante estos años no han sido suficientes o que el Gobierno ha quedado atrapado demasiadas veces en la gestión de sus propias contradicciones. Y esa frustración no conduce necesariamente a la derecha. Puede conducir a la abstención, alimentar a otras fuerzas de la izquierda o sencillamente provocar que quienes en anteriores elecciones acudieron a las urnas para impedir un Gobierno conservador ya no encuentren una razón suficiente para hacerlo.

La izquierda debería tenerlo presente. El miedo a la derecha puede movilizar una vez, pero la esperanza de un proyecto propio puede movilizar muchas más. Sánchez no puede pedir eternamente a sus votantes que voten para evitar algo. Necesita ofrecerles una razón para votar a favor de algo. Y esa diferencia será fundamental cuando llegue el momento de medir si el ciclo político está realmente agotado o si todavía existe capacidad para abrir una nueva etapa.

Una de las principales cartas del presidente puede encontrarse, paradójicamente, en uno de los problemas que más han dividido a España durante la última década: Cataluña. El eventual regreso de Carles Puigdemont puede alterar el tablero político. No resolverá el conflicto territorial ni hará desaparecer el independentismo, pero sí podría contribuir a cerrar una etapa marcada por la excepcionalidad y permitir que la política vuelva a ocupar el espacio que durante demasiado tiempo ha ocupado el enfrentamiento. Sánchez sabe que la cuestión catalana no puede resolverse por decreto, pero también sabe que España no puede permanecer eternamente atrapada en el mismo bucle.

Por eso una futura mayoría progresista podría intentar avanzar hacia una fórmula más abiertamente plurinacional, con una relación estable con los nacionalistas vascos y catalanes y una negociación más ambiciosa sobre el modelo territorial. No tendría por qué

...

(Sigue en la página 56)

«La batalla contra la ultraderecha no puede limitarse a denunciar sus discursos; exige atacar también las condiciones sociales que permiten que esos discursos prosperen. Significa hablar de salarios, vivienda, servicios públicos, derechos laborales, fiscalidad, protección social y de una transición económica que no deje atrás a las clases trabajadoras.»

Después del daño: abrir procesos, cerrar heridas.

Preguntas sobre feminismo, responsabilidad y reparación.

Los debates suscitados en Errenteria en los últimos meses alrededor de distintas situaciones de violencia y comportamientos machistas son una buena oportunidad para la reflexión feminista. No para volver sobre los hechos concretos o valorar las actuaciones realizadas, sino para preguntarnos qué queremos conseguir cuando intervenimos ante una situación de violencia con una posición feminista.

Parte de la discusión ha girado en torno a la legitimidad de aquellos procedimientos feministas que se sitúan al margen del sistema penal. Desde posiciones institucionales se cuestiona que estos procedimientos puedan investigar hechos, atribuir responsabilidades o establecer consecuencias; desde el feminismo recordamos que muchas mujeres no denuncian, que otras no quieren hacerlo y que el contacto con el sistema policial y judicial puede producir nuevos daños. Ninguna mujer debería tener que denunciar penalmente para que su relato sea escuchado, recibir apoyo o encontrar una respuesta frente a la violencia. La denuncia tendría que ser una opción, no una obligación.

Pero el debate se empobrece si se reduce a quién tiene legitimidad para administrar justicia. ¿Pretendemos construir una justicia paralela? Nuestra experiencia nos lleva a formular la cuestión de otra manera: **necesitamos detener el daño, proteger, escuchar, establecer responsabilidades, reparar cuando sea posible, transformar las condiciones que lo permitieron y encontrar una manera de seguir adelante.** Eso exige mirar también al entorno que pudo facilitar, normalizar o sostener el daño.

Abrir procesos: ¿responsabilizar a quién y para qué?

Las feministas llevamos décadas discutiendo sobre derecho penal, castigo y violencia, sosteniendo posiciones que consideran la intervención penal una conquista frente a siglos de impunidad, pero también planteamientos críticos con el castigo y propuestas restaurativas centradas en el daño, la responsabilidad y la reparación, así como perspectivas transformativas y posiciones abolicionistas.

Todo ello forma parte de las tensiones que recorren el pensamiento feminista. Pero cuanto más nos alejamos de respuestas normativizadas y construimos procesos propios, más -y no menos- cuidado necesitamos poner en estos. Declarar su intencionalidad feminista no garantiza que toda actuación o proceso sea reparador: también podemos equivocarnos, producir daños o reproducir algunas de las lógicas que criticamos.

Tenemos una larga experiencia escuchando y acompañando a víctimas de distintas formas de violencia; mucha menos en el trabajo con quien ha ejercido una conducta machista, para que pueda reconocerla, asumir su responsabilidad y transformarla. Si afirmamos que el machismo es estructural y aprendido, debemos asumir ambas tareas.

Que sea estructural significa que la violencia no surge solo de individuos aislados: los entornos, grupos y comunidades pueden reproducirla, legitimarla, minimizarla o facilitar su repetición. Hablar de violencia estructural y, al mismo tiempo, concentrar toda la responsabilidad en un individuo es contradictorio. La comunidad debe preguntarse qué permitió, toleró o no quiso ver, y asumir un papel activo en la reparación y la no repetición.

Que el machismo sea aprendido implica reconocer que atraviesa la socialización masculina. Sin embargo, cuando construimos la figura del «monstruo» -un hombre distinto de los demás, definido por su conducta negativa- situamos el problema en este individuo y dificultamos la comprensión sobre cómo se producen y sostienen las violencias y qué debe cambiar.

La pregunta incómoda es inevitable: **¿qué margen dejamos en estos procesos para la transformación de quien ha producido un daño?** Establecer responsabilidades y consecuencias de los hechos no debiera implicar que estos determinen de manera definitiva la identidad de la persona que los realizó.

Cuando el rumor ocupa el lugar de los hechos.

Los debates sobre los sucesos de Errenteria plantean otra cuestión difícil en comunidades y espacios donde

**Norma Vázquez
Oihane Zulet¹**

«Necesitamos procesos muy cuidados, capaces de revisar sus propios efectos y de asumir que la comunidad también tiene responsabilidades en las condiciones que hicieron posible el daño y en los procesos que se abren después.»



las personas se conocen: ¿cómo protegemos la confidencialidad sin crear un vacío que termine siendo ocupado por el rumor?

Cuando sabemos que «algo ha ocurrido» pero no sabemos exactamente qué, se activa un mecanismo difícil de controlar: alguien conoce una parte, otra persona ha oído otra, alguien interpreta un silencio y cada cual completa lo que desconoce con sus hipótesis. La persona señalada puede acabar respondiendo socialmente no por los hechos establecidos, sino por lo que la comunidad imagina que hay detrás de lo que no se cuenta.

El rumor no puede convertirse en un mecanismo feminista de sanción. No porque la reputación de los hombres deba prevalecer sobre la protección de las mujeres -ese sería un falso dilema-, sino porque una política emancipadora no puede renunciar al rigor y la proporcionalidad. El rumor tampoco protege necesariamente a las mujeres: puede multiplicar versiones y mantenerlas durante años vinculadas a unos hechos que quizá ellas mismas querían dejar atrás.

Sabemos que las garantías procesales se utilizan a menudo para desacreditar a las mujeres o exigirles pruebas imposibles. Pero no deberíamos abandonar principios como la presunción de inocencia, el derecho a ser escuchado, el contraste o la proporcionalidad, porque no son patrimonio exclusivo del derecho penal: son límites frente al ejercicio arbitrario del poder, también cuando nuestros procedimientos tienen consecuencias importantes.

Por otro lado, intervenir en una situación de violencia implica algo más que recoger testimonios y apoyar a las víctimas. Toda intervención exige asumir responsabilidades por sus consecuencias, de ahí que los procedimientos feministas necesiten formación, metodología, funciones delimitadas, contraste, proporcionalidad, confidencialidad, supervisión y criterios claros, para no convertirlos en tribunales faltos de garantías y, por tanto, carentes de legitimidad.

Sabemos abrir procesos.

¿Sabemos habitarlos y cerrarlos?

Las feministas hemos desarrollado una creciente capacidad para romper silencios y abrir procesos de responsabilización. Pero abrir es solo el comienzo; habitar un proceso exige tiempo, energía, recursos y capacidad para sostener la incomodidad, la vulnerabilidad y el dolor. Es más sencillo acordar una medida inicial que acompañar lo que viene después.

Si pedimos a un hombre que ha cometido conductas inapropiadas o agresiones machistas que asuma compromisos de cambio, tenemos que establecer qué indicadores mostrarán que estos se han cumplido y que, por tanto, el proceso puede darse por cerrado.

Pero «cerrar» no significa olvidar, minimizar lo ocurrido ni exigir a quien sufrió el daño que perdone o se reconcilie con el perpetrador. Significa reconocer que las responsabilidades establecidas se han asumido, las medidas acordadas se han cumplido y el proceso puede terminar. La memoria y la responsabilidad permanecen; lo que no debería prolongarse indefinidamente son las consecuencias impuestas por el proceso.

Y aquí aparece otra cuestión incómoda: el tiempo también castiga. Una medida inicialmente proporcionada puede convertirse, por su duración, en exclusión permanente; un señalamiento puede seguir circulando cuando el proceso que lo originó terminó, y un rumor repetido durante años puede funcionar como una sentencia que nadie dictó y que nadie sabe cómo levantar.

No existe una receta ni una única posición feminista sobre qué hacer con los hombres que ejercen violencia machista. Por eso, si intervenimos en un caso, necesitamos procesos muy cuidados, capaces de revisar sus propios efectos y de asumir que la comunidad también tiene responsabilidades en las condiciones que hicieron posible el daño y en los procesos que se abren después.

Cuando intervenimos sobre una herida, nuestra responsabilidad debería ser contribuir a que cicatrice, no mantenerla permanentemente abierta. ▼

¹ Integrantes de Sortzen Konsultoría

¿Feminismo o revictimización institucional?

«Yo soy feminista», decía la campaña de las tres Diputaciones de Euskadi, de Eudel y de Emakunde el 8 de marzo el año pasado. Carteles morados con letras llamativas ocupaban marquesinas y paredes en todos los pueblos. Carteles feministas sin firma feminista. Me llamó la atención, y me pregunté si sería señal de que las instituciones realmente confían en el feminismo como agente de cambio. O acaso se trataba tan solo de apropiarse de un término «feminismo», y hacer un poco de «purplewashing» de la fachada institucional.

Las declaraciones en junio de 2026 de los máximos responsables autonómico, foral y partidista, respecto a la gestión de dos situaciones diferentes de acoso sexual en Errenteria me han sacado de dudas. Dos situaciones diferentes, pero con elementos comunes: la intervención del movimiento feminista a la hora de acompañar a las mujeres, y proponer intervenciones comunitarias respetando sus deseos; y el respeto y respaldo mostrado por la Alcaldía, liderada por Aizpea Otaegi, a estas estrategias feministas comunitarias, tomando a la vez y como institución medidas concretas para prevenir que estas situaciones se puedan volver a producir. Tanto movimiento feminista como ayuntamiento han querido colocar la voluntad y la reparación de las mujeres afectadas en el centro, y en coherencia han actuado. En el caso de las mujeres que denunciaban actitudes machistas por parte del bailarín Jon Maya (situación que se remonta a 2024), se respetó un proceso en el que se le pedían responsabilidades al bailarín, quien las asumió, y se comprometió a un proceso para cambiar sus actitudes, todo ello sin hacer una declaración pública sobre el asunto, a petición expresa de las víctimas. Y en el caso de la joven acosada por un profesor de bertso, se hizo una denuncia pública y concentración en el pueblo, liderada por el movimiento feminista de Errenteria y de Oizartzun, y por el propio Bertsozale elkarte. Es decir, que se actuó acorde a la vía elegida por las mujeres

que habían padecido el daño, lo que es lo mismo que poner a la víctima en el centro.

Sin embargo, quienes lideran esas mismas instituciones que promovían hace un año ese «Yo soy feminista», se posicionan en 2026 comparando la actuación en Errenteria con la actuación de la Iglesia Católica, la cual ha ocultado y negado de forma sistemática durante décadas (y seguramente siglos) la violencia sexual a miles de niños y niñas en sus instituciones.

Afirman que «no podemos permitir que haya sistemas paralelos», refiriéndose a la gestión de las denuncias de Errenteria. «Sistemas paralelos», para referirse a acción comunitaria feminista que no pasa por denuncia policial y vía judicial, y que respeta la voluntad de las víctimas. Diferente posición toma la directora de Emakunde, Miren Elgarresta, quien se desmarca de la campaña para desprestigiar la intervención feminista. Preguntada en una entrevista al Diario Vasco de junio 2026 por la intervención del movimiento feminista, responde que «aquí no sobra nadie», y que «la decisión de efectuar una denuncia en una comisaría le corresponde únicamente a la víctima».

La utilización mediática del asunto ha sido tal, que resulta conveniente empezar por el principio, para entender lo que realmente ha ocurrido en Errenteria. En mayo de 2026, una joven bertsolari de 17 años busca apoyo en el movimiento feminista para denunciar el acoso ejercido por un bertsolari que le dobla la edad, y que la tutelaba para «mejorar su rendimiento». Otra bertsolari más mayor le comunica que atravesó lo mismo algunos años atrás. Pronto se sabe que el acosador tenía un protocolo abierto en Bertsozaleen Elkarte en el que se comprometía a abandonar todos los espacios vinculados a esta actividad, algo que no cumplió. El ayuntamiento, tras contrastar la información con Bertsozaleen Elkarte, decide tomar medidas: sus-

Clara
Wolfram Pérez

«A quienes aprovecharon la ola para criticar la gestión municipal de Errenteria, tan sólo les diría lo siguiente: ojalá tuviésemos un sistema policial y de justicia realmente feminista y reparador. Si así fuera, sin duda acudiríamos más a él. Pero esta no es la experiencia de muchas mujeres que han interpuesto denuncias...»



pender el contrato que tenía con la asociación Xentel Bertso Elkartea para la gestión de la Bertso Eskola Municipal. El bertsolari desde hacía ya dos años no trabajaba como profesor de la bertso eskola, pero seguía vinculado a la asociación, e incluso dinamizaba alguna actividad informal, razón por la que el Ayuntamiento decide poner fin al contrato. El caso de Jon Maya se remonta a 2024, y fueron las mujeres afectadas las que pidieron un proceso confidencial y de mediación. La información sale ahora por el interés de algunos partidos municipales en cuestionar la gestión municipal.

Pareciera que los partidos políticos han querido utilizar este asunto con fines partidistas. Y al hacerlo, no han tenido reparos en provocar la revictimización de la víctima. La joven bertsolari de 17 años se ha visto obligada a tener que responder a las preguntas de la Ertzaintza y la Fiscalía de Menores. Ella tenía muy claro que no quería hacer una denuncia policial ni judicial. Pero, aun así, bajo el argumento de ser «menor» (17 años), se la obligó a pasar por este aro. Presionar a una mujer para que interponga una denuncia judicial supone una revictimización dolorosa. La ley estatal hace ya 8 años que obliga a las administraciones públicas a respetar las decisiones de las mujeres agredidas, y a prestarles el mismo apoyo denuncien o no ante los tribunales (Pacto de Estado en Materia de Violencia de Género, Real Decreto-Ley 9/2028).

Pero nos podemos preguntar si toda esta historia convertida en mediática es realmente la historia importante a contar. Por desgracia, no creo que haya una mujer que pueda decir que jamás se haya sentido acosada. Cuando no fue un profesor en la escuela, fue un tío, o un jefe o compañero de trabajo, o sencillamente un baboso en fiestas. Es una experiencia común de la que difícilmente nos libramos, ya que no depende ni de nuestra actitud ni de nuestro físico. Es un acto de dominación masculina demasiado común y corriente, que por desgracia no ha desaparecido del panorama actual. Y ahora que ha comenzado el verano, y una y otra vez se denuncian agresiones sexuales en fiestas, sería de agradecer que las instituciones tan interesadas en estos asuntos centraran su

atención en lo que realmente importa. ¿Tenemos las mujeres derecho a decidir cómo queremos denunciar y actuar de forma colectiva para prevenir las agresiones? ¿Qué necesita la agredida para la reparación del daño sufrido? Y hablando en términos más amplios sobre violencia machista, ¿qué apoyo institucional falla para que las mujeres que sufren violencia machista cotidianamente se puedan separar de los agresores? Porque hay mujeres que no se separan, porque la administración pública no les ofrece alternativas de vivienda de alquiler social. No existen apenas recursos, y los pocos existentes están saturados. No parece que estos temas tan reales estén en boca de los dirigentes políticos que se declaran «feministas». Esto, que sería tan importante, parece ser que no interesa.

A quienes aprovecharon la ola para criticar la gestión municipal de Errenteria, tan sólo les diría lo siguiente: ojalá tuviésemos un sistema policial y de justicia realmente feminista y reparador. Si así fuera, sin duda acudiríamos más a él. Pero esta no es la experiencia de muchas mujeres que han interpuesto denuncias, y se han visto ellas mismas cuestionadas, o atrapadas en un proceso judicial que se prolonga a veces años. Y no todos los problemas sociales se tienen ni se deben resolver en tribunales. Las mujeres tenemos derecho a decidir cuál es la vía de denuncia y sobre todo de reparación. Apropiarse de nuestra decisión es, una vez más, violencia institucional

Clara Wolfram Perez. Agente de Igualdad.

Entre la fragmentación corporativa y el derecho

El Sistema Nacional de Salud afronta una de sus encrucijadas más críticas. La Ley 55/2003 integró los antiguos estatutos preconstitucionales para establecer que los centros sanitarios no funcionen como gremios aislados, sino como un engranaje asistencial donde todas las categorías compartan un marco básico. Sin embargo, tras dos décadas de austeridad, precariedad endémica, la penosidad de las guardias, el impacto de la pandemia y las sentencias del TJUE contra el abuso de la temporalidad, convirtieron la norma en disfuncional. En este marco, lo que el Ministerio de Sanidad planteó como una actualización técnica inaplazable del Estatuto Marco ha derivado en una profunda fractura sindical y profesional.

El debate sobre las relaciones laborales de casi un millón de trabajadores públicos ha desbordado el diálogo social. Y el conflicto empeoró cuando el Ministerio formalizó un preacuerdo con los sindicatos mayoritarios (CCOO, UGT, CSIF, SATSE-FSES y CIG-Saúde), que representan a la mayoría de la plantilla. En respuesta, las organizaciones médicas corporativas (CESM, AMYTS, SMA, Metges de Catalunya, SME), con el aval de la Organización Médica Colegial, declararon la guerra al proyecto, acusando a los sindicatos de clase de «obrerismo sindical uniformizador», convocando huelgas continuadas, y convirtiendo el conflicto en un choque frontal de modelos: la defensa de un marco común cohesionado frente a la ofensiva corporativa médica que exige un «Estatuto Médico» independiente. Frente a la narrativa sindical, el Ministerio argumenta que el Anteproyecto de Ley incorpora un catálogo de avances laborales y garantías que el sistema sanitario público no había experimentado en cuatro décadas.

Entre otros muchos aspectos, determina el fin de las guardias de 24 horas fijando un tope general de 17 horas (salvo situaciones excepcionales y con aval preventivo), garantizando 12 horas de descanso ininterrumpido entre jornadas y 36 horas semanales. El descanso compensatorio tras la guardia computa como tiempo de trabajo efectivo sin merma salarial. Reduce a 45 horas semanales el tope máximo de jornada (mejorando la directiva europea de 48h) y armoniza la exención voluntaria de guardias a partir de los 55 años. Obliga a OPEs bienales resueltas en menos de dos años, concursos de traslados anuales abiertos e indemnizaciones de 20 días por año ante abusos de contratación temporal. Reconoce a todo el personal como Autoridad Pública, tipifica la «Carga Horaria Excesiva», blindando tiempos para docencia e investigación, etc.

LA ASPIRACIÓN DEL ESTATUTO MÉDICO Y SUS CONTRADICCIONES. El Ministerio advierte que contar con una mesa de negociación exclusiva para médicos atenta contra las reglas del derecho sindical y de la representación democrática de los trabajadores públicos. En el borrador se incluyó un capítulo monográfico sobre la especificidad médica, pero el Comité de Huelga lo rechazó, confirmando que su prioridad es la ruptura estamental.

El argumento central esgrimido por las organizaciones médicas es que su estamento soporta una responsabilidad jurídica (civil y penal), técnica y social cualitativamente distinta a la del resto de categorías, lo que a su juicio justificaría un marco de regulación separado. Sin embargo, según el Ministerio, la Ley de Ordenación de las Profesiones Sanitarias fundamenta la calidad asistencial en la multidisciplinariedad del equipo. La atención es una cadena de cuidados, no una labor providencial aislada del médico.

Del mismo modo, otra de las raíces del malestar radica en la transformación del mapa universitario tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia). Las organizaciones médicas corporativas perciben esta modificación como una «laminación de su estatus histórico». Frente a ello, la pretensión de crear un escalafón administrativo exclusivo (A1 Sanitario) busca blindar una jerarquía histórica frente a la graduación universitaria de enfermería y fisioterapeutas.

Por otra parte, mientras apelan a lo público, rechazan la incompatibilidad de la actividad privada para jefes de servicio, de sección y directivos. Según el informe SESPAS (2024), más del 20% de los médicos públicos ejerce a la vez en la privada. Mantener «un pie en cada lado» distorsiona la gestión. Y, por otra parte, la demora pública induce la demanda hacia clínicas privadas, degradando el SNS a una red residual de beneficencia mientras crecen las pólizas privadas (más de 11 millones de asegurados)

A su vez, alegan que «las guardias no computan para la pensión de jubilación», reclamando coeficientes reductores para adelantar la edad de jubilación. En el ordenamiento de la Seguridad Social, la cotización se calcula por bases salariales mensuales y días de alta efectiva. En general los facultativos del SNS, debido a sus retribuciones cotizan sistemáticamente por la base máxima de cotización del Régi-

Pedro
Valdés



a la salud pública

men General. Una reforma de la Ley General de la Seguridad Social no compete al Estatuto Marco.

Asimismo, dirigen el conflicto exclusivamente hacia una diana, focalizando la agresividad discursiva y los paros laborales contra el Ministerio de Sanidad, omitiendo que la totalidad de la gestión operativa, la contratación y dimensionamiento de las plantillas, la fijación de la jornada y organización de los turnos, la gestión de las agendas, o las cuantías de las retribuciones (incluyendo el precio de guardia) son competencias de los gobiernos autonómicos. Y fueron las propias CCAA quienes frenaron la fijación del suelo salarial por invasión competencial.

EL ESPEJISMO DE LA «VÍA VASCA». En julio de 2026, el Departamento de Salud pactó en solitario con el SME mejoras exclusivas (subida de 300 €/mes, aumento del 38% en la hora de guardia, exención de guardias a los 50 años en 2030 y topes de 30 pacientes en Primaria) con un coste de 70 millones anuales para frenar la huelga y reactivar las «peonadas».

El precedente de Euskadi ilustra el riesgo de apagar fuegos con privilegios estamentales. La maniobra desató una tormenta: SATSE, ELA, LAB, CCOO, UGT y ESK abandonaron la Mesa Sectorial y recurrieron el decreto, denunciando que se «cocinó en secreto» con una central que representa al 15-20% de la plantilla, constituyendo sanitarios de primera y de segunda, con el resto de categorías congeladas. El pacto dinamitó el diálogo social abocando a Osakidetza a un escena-

rio de huelga sanitaria indefinida, pues ni siquiera desactivó la movilización médica estatal.

CONCLUSIÓN: EL IMPERATIVO DE LO PÚBLICO Y EL SENTIDO DE COMUNIDAD.

La reforma del Ministerio no peca de maximalista ni de revolucionaria. Las medidas contenidas en el anteproyecto constituyen el suelo mínimo de cualquier legislación laboral civilizada en el siglo XXI. Resulta inapropiado que la cúpula sindical médica exija feudos normativos blindando el negocio privado, mientras reclama prebendas estamentales en el empleo público. Comprar la paz a base de privilegios fractura la negociación colectiva y castiga la cohesión asistencial.

Con todo, sería un error reducir este pulso a una mera ofensiva corporativa. En el colectivo late el hastío de multitud de facultativos que, tras décadas de sobrecarga asistencial, la penosidad de las guardias, y una creciente desafección con un modelo que llega a penalizar su salud, secundan las protestas por puro agotamiento, y encuentran en la contundencia sindical el único canal disponible para visibilizar su frustración y deseo de cambio. Pero parece desacertado que los sectores mayoritarios del sindicalismo facultativo hayan decidido responder de forma tan agresiva mediante huelgas indefinidas y la exigencia de un «Estatuto Médico» que consolidaría la fragmentación clasista de nuestro sistema asistencial.

Por último, el anteproyecto es indispensable pero insuficiente si no se enfoca a la Salud Pública. Como denuncia OSALDE, el avance en derechos laborales debe incorporar un principio correlativo de «devolución». El texto elude mecanismos apropiados de evaluación del desempeño, auditoría de resultados en salud y rendición de cuentas. Sin exigencias de retorno social, las mejoras laborales corren el riesgo de ofrecer más de lo mismo, pero a mayor coste. La salud pública no es un feudo corporativo ni un mercado de aseguramiento. Es la conquista social más valiosa de nuestra democracia. Y el edificio de la sanidad pública corre el riesgo de terminar derrumbándose bajo el peso del corporativismo y la privatización. ▀

Pedro Valdés

Médico de familia, exdirector de Atención Primaria en Bilbao, y miembro de la Junta Directiva de OSALDE.

El Archivo General del Ministerio del Interior y la negación del oficio de historiador

Víctor
Aparicio

Todo oficio dispone de sus propias herramientas. El fonendoscopio es inseparable de nuestra imagen construida del especialista en medicina. En carpintería, serrucho, escuadra, lijadora y formón forman parte del elenco de instrumentos básicos para el trabajo de la madera, que constituye la materia prima de la profesión. La historiografía no representa excepción alguna, por muy especiales que a veces nos pensemos quienes nos dedicamos a ella. En este caso, cierto es que herramienta y materia prima se confunden e hibridan en ocasiones. Olfateamos carne humana, robando la expresión de Marc Bloch, pues nuestra materia prima no es otra que la experiencia vivida –y construida– por nuestros semejantes en el pasado. Imposible compartir, por desgracia, nuestra experiencia actual con la de un molinero friulano del siglo XVI, una campesina del XVIII en la dinastía Qing o un antifranquista preso en el ecuador del XX. El espacio-tiempo y las leyes básicas de la física impiden cumplir el sueño de cualquier historiador/a –y, me atrevería a decir, de más de uno de los mortales ajenos a esta disciplina–. Pero contamos con la ayuda de eso que llamamos fuentes, donde la materia prima se mezcla con la herramienta y nos abre un portal inmenso hacia el tiempo pretérito. En ellas, las fuentes primarias, podemos encontrar –algunas– respuestas a la infinidad de dudas, curiosidades e inquietudes que nos despiertan las sociedades pasadas. Con paciencia y con cautela, quienes nos dedicamos a la historia analizamos el grito infinito de la fuente histórica y, sobre ella, construimos nuestra profesión.

Estas fuentes pueden ser muy variadas, desde restos arqueológicos milenarios analizados bajo las inclemencias del tiempo hasta el testimonio de un protagonista ofrecido entre ruidos de tazas y cucharillas en una cafetería. No obstante, existen espacios concretos en los que se conserva una parte relevante de las fuentes históricas disponibles: los archivos. Legajos, expedientes, dosieres, cajas...; papeles y más papeles, materia prima fundamental del oficio de historiador, son custodiados en edificios pensados y

construidos para su conservación, sometidos a normativas específicas que regulan su acceso. En el momento en que uno decide convertirse en una suerte de Sherlock Holmes que trata de recomponer el puzle del pasado a partir de los papeles de un archivo, se suceden multitud de anécdotas y experiencias vividas entre sus paredes. La pasión y la felicidad, no exentas de decepciones, también caracterizan al oficio de historiador cuando se introduce –recluye quizás sería más apropiado– en estos lugares¹.

Pero no siempre es sencillo el acceso a los archivos. Como hemos mencionado, existen una serie de leyes y normativas que regulan la custodia y consulta de las fuentes archivísticas y establecen un equilibrio entre conservación documental y patrimonial, protección de datos y derecho de acceso a la información. En algunos casos, dicho equilibrio se rompe de forma flagrante en detrimento de este último, como ocurre en la actualidad con el Archivo General del Ministerio del Interior (AGMI). En marzo del presente año, el periódico digital *elDiario.es* publicaba una «Tribuna Abierta» firmada por varios historiadores, algunos de ellos de reconocida trayectoria –Ángel Viñas, Carme Molinero, Antonio Rivera, Helen Graham...–, en la que denunciaban una serie de irregularidades y carencias que rodean la gestión del AGMI². La iniciativa, que recogía reclamaciones anteriores de similares características, abrió la puerta a nuevas quejas sobre las enormes dificultades de acceso a la documentación custodiada por este archivo que aparecieron en numerosos medios de comunicación en los meses posteriores –*El País*, *La Razón*, *La Sexta*, *Cadena Ser*, etc.–. Medio millar de académicos y académicas de todas las Universidades públicas del país firmaron una «Carta Abierta» a la atención del ministro del Interior, Fernando Grande-Marlaska, para hacerle llegar las reclamaciones unánimes respecto al AGMI³.

La denuncia señala los principales aspectos que dificultan o, directamente, proscriben el acceso a los fondos del archivo. El AGMI, caracterizado según la legislación como archivo general o central, solo ha de

«Es imprescindible que el AGMI transfiera la documentación correspondiente y, entretanto, facilite la consulta de los fondos custodiados. De este modo se garantizaría el desarrollo del oficio de historiador, en una época como la actual en la que, como tantas otras cosas, también se ve amenazado.»



guardar documentación hasta los 30 años de su producción, momento en el que esta habrá de trasladarse a un archivo intermedio, siendo el Archivo General de la Administración (AGA) el principal destino antes de pasar a formar parte de los archivos históricos. El problema es que, desde hace tres décadas, las transferencias desde el AGMI hacia el AGA están prácticamente paralizadas, y el archivo atesora documentación perteneciente incluso al siglo XIX. Con esta situación, las investigaciones pasan obligatoriamente por el AGMI. Sin embargo, el incumplimiento del régimen de acceso es constatado de forma permanente.

El investigador, la investigadora no cuenta en el AGMI con otra herramienta clave de su trabajo, los instrumentos de descripción (IDD), es decir, los listados y detalles de la documentación custodiada por el archivo. De este modo, la solicitud se realiza a ciegas, sin saber realmente de qué documentación se dispone, y confiando en que el personal del archivo facilite aquella de mayor interés para la investigación sin descartar nada relevante. Por otro lado, el plazo de respuesta a la solicitud, que no debiera demorarse más allá de un mes –con silencio administrativo positivo–, suele superar el año y alcanza, en ocasiones, hasta los dos años de espera. Esta situación genera un perjuicio enorme para el colectivo de investigadores, especialmente aquel que se encuentra en el periodo de realización de una tesis doctoral –el futuro de la disciplina–, que dispone de tiempos muy reducidos para la finalización de su trabajo. Asimismo, con alta

frecuencia la documentación finalmente otorgada por el AGMI al investigador/a incorpora anonimizaciones de datos abusivas, aun en aquellos casos donde, según la legislación vigente, esto no debiera ser así, pues todo documento transcurridos 25 años desde la muerte de la persona implicada o 50 de su producción, caso de no conocerse la fecha del fallecimiento, puede consultarse libremente, según la Ley del Patrimonio Histórico Español (LPHE).

Esta situación, como es sencillo adivinar, vulnera los principios más básicos del derecho de acceso a la información y contradice leyes como la de Me-

moría Democrática (2022), que prevé la catalogación y puesta a disposición de un censo online –con los IDD correspondientes– con la documentación relativa a la represión franquista alojada en los diferentes archivos públicos y privados del país –art. 26 y 27–. En este punto el lector, la lectora de estas líneas ya se habrá percatado de la importancia que tienen los fondos del AGMI para el conocimiento de los mecanismos represivos de la dictadura franquista. En un momento crucial para las sociedades contemporáneas, que enfrentan situaciones que ponen en riesgo su cohesión y la continuidad de derechos y libertades individuales y colectivos, analizar los «pasados sucios» y cumplir con las exigencias de verdad, justicia, reparación y garantía de no repetición se antoja un imperativo. Estudiar en profundidad las violencias de Estado en el siglo XX español contribuiría notablemente a esta tarea. Para ello es imprescindible que el AGMI modifique la praxis de su gestión, transfiera la documentación correspondiente y, entretanto, facilite la consulta de los fondos custodiados. De este modo se garantizaría el desarrollo del oficio de historiador, en una época como la actual en la que, como tantas otras cosas, también se ve amenazado. ▀

1 Pilar Mera, «Abrir el archivo», El País, 21-04-2026 [<https://elpais.com/opinion/2026-04-21/abrir-el-archivo.html>].

2 «El Archivo General del Ministerio del Interior: entre la dejación y la opacidad», el Diario.es, 17-03-2026.

3 Natalia Junquera, «Medio millar de investigadores reclaman a Marlaska el acceso completo a los archivos del franquismo», El País, 06-05-2026. Puede consultarse la «Carta Abierta» en: <https://www.archivos-abiertos.org/>.

UN PACTO DE ESTADO FRENTE A LA EMERGENCIA CLIMÁTICA

Pero, ¿sobre que bases?

Julen Rekondo

El mes de junio de 2026 ha sido el tercero más caluroso registrado en España, con una media 3,2°C por encima del promedio 1991-2020. A eso le siguió julio con mayor temperatura de los medidos (+2,6°C sobre el mismo promedio). Este bimestre es el más caluroso de la historia y supera los anteriores récords de 2022 y 2025. Los científicos alertan de que un potente fenómeno de El Niño, que se espera para este otoño en su máximo exponente, podría elevar la temperatura media del planeta hasta rozar o superar los 1,7°C en 2027 sobre los niveles preindustriales.

Un verano más, nos morimos literalmente de calor. Según los últimos datos disponibles del Sistema de Monitorización de la Mortalidad Diaria (MoMo), del Instituto de Salud Carlos III, en lo que va de año han fallecido 5.444 personas por causas atribuibles a la temperatura. La mayoría han tenido lugar durante el verano -937 en junio, 2.024 en julio y 1.301 en lo que va de agosto-. Un total de 297 personas han muerto en Euskadi en lo que va de verano por causas atribuibles al calor. El grupo científico World Weather Attribution (WWA), que estudia en qué grado el cambio climático influye en los eventos meteorológicos, confirma que el calor récord registrado sobre la superficie del Mediterráneo se debe a la crisis climática. Pero esta no afecta a todo el mundo del mismo modo y, por tanto, no todos morimos por igual.

«La vulnerabilidad al calor viene determinada en gran medida por las condiciones sociales y socioeconómicas», apunta al diario digital Público Zhaoyue Chen, investigador del Instituto de Salud Global de Barcelona (ISGlobal). «Factores como la falta de recursos, la desigualdad de ingresos y las malas condiciones de vivienda también pueden afectar a la capacidad de las personas para protegerse del calor, por ejemplo, mediante el acceso a sistemas de refrigeración, a la asistencia sanitaria, a la información y a una vivienda adecuada».¹

Se trata de un contexto muy significativo, ya que el calor no se limita a episodios aislados: las temperaturas oceánicas continúan en niveles extraordinariamente elevados y varias regiones del planeta han en-

cadenado registros extremos. En julio y agosto, América del Norte, África y Asia tuvieron su julio más cálido registrado, mientras Europa occidental sufrió episodios de calor intenso, sequedad e incendios.

La situación también tiene una traducción clara en el Estado español. La Agencia Estatal de Meteorología (AEMET) califica julio de 2026 como el mes más cálido de toda la serie histórica española, empatado con julio de 2022. La temperatura media de la España peninsular alcanzó los 25,7°C, nada menos que 2,6°C por encima del promedio de referencia de 1991-2020. Además, ocho de los diez julios más cálidos registrados en España pertenecen ya al siglo XXI.

¿No hay vuelta atrás? La evolución de los registros térmicos confirma que el margen para frenar el calentamiento global se reduce de forma crítica. Si las previsiones sobre la intensidad de El Niño se materializan, 2027 podría consolidar de manera permanente umbrales de aumento de temperatura sin precedentes históricos, hasta convertir los 1,7°C en una cifra que deje de pertenecer al terreno de las proyecciones para convertirse en una nueva referencia de la realidad climática.

Con el calor y la falta de agua han llegado los incendios forestales que, a mitad de agosto, habían abarcado 290.000 hectáreas según el sistema europeo de seguimiento EFFIS. Los datos provisionales de 2026 muestran que la gravedad de los incendios se ha adelantado y acelerado de forma drástica respecto a períodos equivalentes de años anteriores, superando en ciertos tramos temporales el ritmo de destrucción de campañas históricas previas, aunque el año 2025 mantiene cifras totales extraordinariamente altas a escala global del siglo, a la espera de que finalice 2026.

Para completar la situación, amplias zonas de la península como Galicia, Cantabria, Euskadi, Asturias, La Rioja... han estado en alerta por falta de agua, mientras el incremento de calor evapora el agua almacenada en los embalses y exige más a los cultivos. Hemos visto, una vez más, cómo camiones cisternas transportaban agua en Euskadi, Cantabria, Castilla y León, Aragón o Asturias, que es el resultado inevitable de

«Pedimos crear una asamblea ciudadana por sorteo con un consejo científico de capacidad real, para que los objetivos del Pacto de Estado se fijen según la evidencia y no según la negociación entre despachos». Llamamiento de "Todos contra el fuego".»



Raúl Sanchidrián

haber gestionado el agua bajo la falsa premisa de que es infinita. Es el caso del municipio vizcaíno de Karrantza, entre otros, que ha recibido hasta 300.000 litros diarios de agua en cisternas para garantizar el abastecimiento durante agosto.

En este contexto, hemos escuchado de forma reiterada al presidente del Gobierno español, Pedro Sánchez, y a la ministra para la Transición Ecológica realizar llamamientos a las fuerzas políticas, instituciones y agentes sociales para forjar un gran Pacto de Estado frente a la Emergencia Climática, con el fin de superar la confrontación partidista ante fenómenos extremos como las olas de calor e incendios forestales. Hasta el momento, más de 250 organizaciones se han adherido ya al Pacto de Estado frente a la Emergencia Climática que merece su felicitación.

Ahora bien, resulta difícil de entender que la postura de 250 organizaciones no vaya acompañada de una reivindicación igual de fuerte de mecanismos permanentes de participación, mecanismos que están ausentes del Pacto. En España ya se han ensayado varias asambleas ciudadanas por el clima a nivel estatal, en Cataluña, Navarra, Baleares, próximamente en Euzkadi, o en ciudades como Bilbao, pero ninguna fue vinculante y sus recomendaciones no han tenido mucho recorrido. De hecho, el Observatorio de Sostenibilidad ha analizado el cumplimiento de las 172 recomendaciones ciudadanas en la Asamblea Ciudadana del Clima estatal desarrollada entre 2021 y 2022, y el resultado es el siguiente: el 10% de estas propuestas registran retrocesos, en el 42% no se ha producido ningún avance y en el 43% de los casos se dan avances puntuales. Finalmente, se detecta un 4% de progresos y tan solo en un 1% la recomendación está en fase de cumplimiento.

Darles continuidad institucional e integridad democrática es justo lo que reclamó, el 29 de enero de

2025, una jornada en el Congreso de los Diputados convocada por Greenpeace, Oxfam Intermón y otras tres organizaciones dedicadas al clima y la participación ciudadana, bajo el título "Hacia un Parlamento Climático Ciudadano Permanente".²

Mientras el Pacto de Estado frente a la Emergencia Climática sigue encallado en el mismo callejón sin salida político de siempre -sin el respaldo del PP, sin mecanismos vinculantes, sostenido más por la adhesión de organizaciones que por un consenso real entre partidos-, se han quemado ya en España más de 250.000 hectáreas este año y se sigue sin los recursos de prevención necesarios. Por eso ha surgido, al margen de las grandes organizaciones, una petición ciudadana -Todos contra el Fuego³- que exige, además de ese Parlamento Ciudadano Climático, redirigir las ayudas públicas hoy tóxicas para el medio ambiente hacia el pastoreo, la ganadería extensiva y unas condiciones dignas para quienes producen lo que comemos, en lugar de sostener los modelos industriales que vacían el territorio. Es exactamente el tipo de exigencia concreta y verificable que a los pactos institucionales les falta.

«La mayoría de la población quiere que la ciencia marque el rumbo y quiere participar en las decisiones que afectan a su vida. Pedimos crear una asamblea ciudadana por sorteo con un consejo científico de capacidad real, para que los objetivos del Pacto de Estado se fijen según la evidencia y no según la negociación entre despachos». Llamamiento de «Todos contra el fuego»³.

1 <https://www.publico.es/sociedad/m-ambiente/desigualdad-mide-grados-noches-infernales-dormir-calor-extremo-trabajo.html>

2 <https://es.greenpeace.org/es/sala-de-prensa/documentos/jornada-defendiendo-la-democracia-hacia-un-parlamento-climatico-ciudadano-permanente/>

3 <https://todoscontraelfuego.movements.mov/> Julen Rekondo

Lourdes Oñederra

Excluir

Primeras horas de una mañana de niebla. He salido a andar pronto porque luego hará calor. Cuando paso por una parada, llega un BEI. Se bajan dos mujeres altas. La primera es negra y la segunda blanca. La primera es joven y empuja una sillita en la que un bebé berrea a pleno pulmón. La segunda es mayor y lleva en la mano un bastón que no está usando. La primera lleva un vestido ajustado, lleno de volantes de un verde vibrante. La segunda va vestida de blanco y beige en tejidos de calidad. La mujer africana va respondiendo a los gritos de la niña con igual derroche de decibelios. La mujer mayor ralentiza el paso al acercarse a mí. Me imagino que me va a preguntar por alguna dirección y me paro. Ella brama, «Metén un ruido todas ellas, ¡es que es un espanto!». Casi en shock respondo, «Bueno, algunas de nosotras también... Gente maleducada hay en todas partes». La señora bruscamente deja de mirarme y se aleja. Sigo andando. Tras dejar atrás las últimas casas, una ligera niebla difumina los bordes de la parcela y desestabiliza mis pensamientos: he dicho «nosotras» reforzando el «nosotras»/«ellas»; he calificado el comportamiento de la mujer africana como de mala educación; la señora blanca había dado por supuesto que yo estaría de acuerdo con ella. Me había incluido en su exclusión.

Por algún tipo de resonancia mi mente retrocede a unos días atrás, a la joven que cedía ante un coche en un cruce de preferencia peatonal. Cuando la informé de que teníamos derecho nosotras a pasar primero, me espetó, con cierta altanería, que ella tenía derecho a dejar pasar a quien quisiera. Me bloqueó la chulería de su tono, la arrogancia de su gesto. Seguramente ha resonado en el bramido de la señora del bastón.

La neblinosa confusión del camino me lleva a otro momento incómodo reciente en el que yo misma, al no pasarme al castellano en una consulta, colaboré con la especialista en excluir de la conversación a la enfermera, que claramente no nos entendía. Y eso me recuerda el sábado en el que acudí angustiada a urgencias: la excelente profesional que me atendió, me recibió pidiéndome perdón por no saber euskera... Sinceramente no sé si es la manera de salvar la lengua minoritaria. Creo que no. Tampoco lo es excluir a nadie de su reivindicación.

Pero ya hablé en el anterior Galde de la infamia perpetrada por los «dueños» de la Korrika.

Ya de vuelta, paso por donde estuvieron las txosnas en fiestas. Pienso en esa autoridad siniestra tan persistente en nuestros ambientes lúdico-reivindicativos. Se materializa últimamente en las txosnas cuando año tras año excluye de su espacio a GKS, que paradójicamente gran parte de esta sociedad identificaría precisamente con quienes los excluyen. Recuerdo también que en alguna txosna de algún pueblo se obligó a pagar en ventanilla aparte a quienes no se expresaran en euskera. En las escuelas franquistas se les ponía un anillo a quienes no lo hacían en castellano.

Me viene a la cabeza la novela histórica de Nathaniel Hawthorne que leí en la carrera: la letra A de adúltera que los puritanos de Massachusetts obligaron a llevar bordada a una mujer en el siglo XVII.

No puedo entender qué constituye el ser profundo de quienes excluyen.

Pensemos en los talibanes, que socialmente eliminan a las mujeres con la que copulan para reproducirse y ¿para gozar?

Tampoco sé a qué dios reza el colono israelí que excluye a los palestinos de la especie humana, igual que los judíos fueron excluidos por el nazismo.

No hay exclusión más total que la eliminación física de quien sobra, cosa que aquí se ha practicado durante muchos años con un alto grado de convivencia social y tolerancia individual. Intentamos olvidarlo sin haberlo sanado.

Oigo en la radio a Juan Mayorga decir que la furia y el ruido nos atraviesan y que es urgente que nos escuchemos. Atención: su "El jardín quemado" viene a Euskadi en primavera.

Yuval Abraham y Rachel Szor, directores israelíes de "Naza" (película que ilustra sobre los detalles de la premeditada matanza de civiles palestinos) declaran que se han sentido obligados como israelíes; denuncian los silencios, lo que no se dice ante el mal: «De todos nosotros depende romper ese silencio». La película ha estado en el Zinemaldi.

Antes de llegar a casa me fijo en el cartel de una inmobiliaria que anuncia, en inglés, «edificio de lujo». Añade en español, para que todo el mundo lo entienda: «Una dirección reservada a muy pocos».

Silencio.



Reflexiones sobre la escuela pública vasca

La comunidad educativa, entendida en el sentido más amplio, está conmocionada tras la publicación del último informe PISA, que ha arrojado unos resultados particularmente negativos en el caso vasco. Es posible que estos informes sean unilaterales, producto de una institución, la OCDE, con objetivos propios, y que no ofrezcan una imagen ajustada de la realidad educativa vasca, como se ha dicho por parte de algunos. Es cierto que solamente se analizan datos sobre ciencias, matemáticas y comprensión lectora de una determinada franja de edad y con insuficiente contextualización. No obstante, los datos que presentan son irrefutables, el ejercicio comparativo con otras comunidades autónomas u otros países es ilustrativo y, lo que es peor, llueve sobre mojado, es decir la tendencia de los últimos años es desalentadora y obliga a una reflexión seria y reposada por parte de todos los sectores implicados. No hace sino agudizar el problema el hecho de que la CAPV sea la que más invierte por alumno en la educación no-universitaria y, como variable paradójica (¿o no?), la que más ha fomentado el recurso de las tecnologías digitales en el aula. El propio Gobierno Vasco, a través de alguno de sus miembros, ha mostrado su preocupación y la necesidad perentoria de revertir esta situación.

Es cierto que este dossier sobre la escuela pública vasca, sobre sus problemas y sus retos, se comenzó a gestar mucho antes de estas noticias recientes sobre el último informe PISA y, de hecho, sus artículos fueron entregados antes de la publicación de sus resultados. La información y el revuelo de los últimos días sobre esta evaluación simplemente confirman el alcance social de cualquier noticia relativa al sistema educativo. Precisamente estos días hemos seguido leyendo otras informaciones de alcance en este campo. Por una parte, el Departamento de Educación convocaba una jornada sobre «Evaluación educativa y mejora del sistema: evidencias, centros y estrategia compartida», con la participación de varios centenares de equipos de dirección de centros educativos. Por otra, hemos podido leer cómo el Gobierno Vasco ha perdido recursos europeos destinados precisamente a reforzar la oferta pública de la red de educación infantil, las *haurreskolak*; al mismo tiempo Educación aumenta para este nuevo curso lectivo la partida destinada a la educación concertada, ya muy generosamente subvencionada.

Recordemos las peculiaridades del sistema educativo vasco. En los primeros años de la democracia existían tres redes, la pública, la privada, tradicionalmente con gran peso de los • • •

- • • colegios religiosos, y las ikastolas, con el euskera como eje definitorio. Particularmente a finales de los años ochenta y primeros noventa se realiza un enorme esfuerzo por adecuar esta peculiaridad al habitual binomio pública-privada en un proceso no exento de enormes dificultades por su dimensión sociocultural y traumático en no pocos casos y lugares. Bueno será recordar el protagonismo en este impulso a la publicación de quien fuera consejero de Educación y después vicelehendakari, el socialista Fernando Buesa, asesinado por ETA en febrero del año 2000.

En buena medida por sus esfuerzos y los de su equipo, antes también de José Ramón Recalde, la realidad educativa se homologó a otras con la existencia de dos redes, pública y privada, eso sí, con enorme presencia de la privada, en muchos casos enmascarado el carácter segregador y discriminatorio de muchos de esos centros bajo el manto del euskera y con la generosa aportación pública que supone la concertación.

ALGUNOS DATOS NOS PUEDEN ILUSTRAR LA REALIDAD ACTUAL. Más de 200.000 alumnos cursan sus estudios no universitarios en alguno de los casi 800 centros públicos educativos del País Vasco. Una gran mayoría inicia su andadura en el Consorcio de haurreskolak, participado por los ayuntamientos y el Gobierno Vasco, aunque en el segundo ciclo de la Educación Infantil la escolarización se realiza prácticamente a partes iguales entre centros de titularidad pública y centros de titularidad privada, concertados estos en casi su totalidad. En la Educación Primaria, se escolariza un mayor porcentaje de alumnado en centros públicos (52%), situación que se invierte en la ESO (48%). En Bachillerato, la enseñanza privada sigue siendo mayoritaria, mientras que en la Formación Profesional lo es la enseñanza pública.

En la franja de enseñanza obligatoria, esto es, la Educación Primaria y la ESO, la inmensa mayoría del alumnado escolarizado en la enseñanza pública lo está en modelo D, con el euskera como lengua vehicular, en una proporción que va desde el 97% en Primaria hasta el 94% en ESO. Y es una proporción creciente, dado que este modelo ya cubre la práctica totalidad de la Educación Infantil pública. En Bachillerato, la proporción del modelo D en la red pública se mantenía todavía en el 87% este pasado curso y en la Formación Profesional este porcentaje se rebajaba notablemente hasta llegar al 43%.

El alumnado de origen extranjero representaba en 2024 el 31% del alumnado en el segundo ciclo de la Educación Infantil de titularidad pública, el 28% en Educación Primaria y el 22% en ESO. Una situación que con-

trasta, cada vez en mayor medida, con la de la red concertada. De hecho, el diferencial entre ambas redes se situaba ese año entre los nueve puntos de diferencia en ESO hasta los 16 puntos de diferencia en Infantil. La enseñanza pública es asimismo la que acoge en mayor medida al alumnado con necesidades educativas especiales, un 57% del mismo, y con necesidades específicas de apoyo educativo, un 63% del total.

Es claro que el alumnado más vulnerable se concentra en mayor medida en la enseñanza pública. Como consecuencia, existe en esta red un mayor número de centros de gran complejidad. En 2025, 81 centros educativos públicos tenían reconocida esta condición en la Educación Primaria, un 24% del total de esta red en esta etapa, por 11 centros de titularidad privada, un 5%. Y aunque la proporción no era tan acusada en la ESO, lógico por otra parte, dado el mayor peso de la red concertada en este tramo educativo, también eran claramente mayoritarios en este nivel los centros públicos de alta complejidad (34), un 26% del total de centros públicos, frente a los concertados que constaban con la misma condición (16), que suponían el 8% del total de centros privados concertados. Como dato añadido, aunque ya ha dejado de publicarse por parte del Gobierno, entre los primeros 55 centros con mayor nivel socioeconómico y cultural que impartían ESO en el País Vasco en el año 2019, no existía ningún centro público.

A día de hoy los problemas centrales a los que se enfrenta la enseñanza pública son la segregación escolar, con índices escandalosamente altos en el País Vasco, y el problema lingüístico, con diagnósticos y estrategias encontradas sobre la mejor manera de impulsar el euskera atendiendo a las realidades sociolingüísticas de una sociedad compleja como la vasca. Otro tema importante, que también querríamos tratar siquiera mínimamente en el dossier a la vista de nuestra historia reciente, es el de los derechos humanos en el aula y las víctimas de la violencia política. Sin perder de vista en ningún momento un problema central al que se enfrenta la enseñanza pública, esto es, la tradicional falta de sensibilidad del PNV hacia lo público, algo evidente en todos los niveles, de infantil a la universidad.

Para hablar de todo ello hemos invitado a una serie de colaboradores y colaboradoras, a quienes agradecemos vivamente su participación en el dossier. Les caracteriza a ellos y ellas su experiencia práctica de muchos años y su conocimiento del medio y si todas las miradas no son coincidentes en el diagnóstico o en las posibles soluciones, sí hay una coincidencia básica fundamental, que es la defensa de lo público como elemento cohesionador imprescindible para conseguir una sociedad más justa y solidaria. ▀

Antonio Duplá y Ricardo Arana



GONZALO LARRUZEA ROMÁN

Licenciado en Filología Románica, Máster en Dirección y Gestión de Centros y Doctor en Didáctica y Organización Escolar. Su trayectoria profesional ha estado vinculada a la educación vasca en la que ha sido, en sucesivas etapas, docente, asesor, director e inspector hasta su jubilación, que no retiró. En su pasado también cuenta su experiencia como cooperante, sindicalista y actor en la política vasca. Fue uno de los principales impulsores de Zubiak Eraikiz, la Plataforma Ciudadana por la Participación y Cambio en Euskadi, promotora a su vez de una Iniciativa Legislativa Popular en 2018 para lograr una escuela inclusiva y en contra de la segregación escolar que consiguió reunir 17.030 firmas de apoyo. La primera iniciativa popular que pudo ser defendida (y rechazada) en el Parlamento vasco. Además de los artículos y entrevistas publicados en su blog personal, es autor de "La autonomía de los centros escolares. Análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad" (2013), "La dialéctica público-privado en la educación vasca" (2016) e "Inercias y sinergias en la educación vasca" (2022), todas ellas publicadas por Grupo Editorial Círculo Rojo.

"La Ley de Educación ha sido una oportunidad malograda para la Escuela Pública"

Ricardo Arana

Hace 15 o 20 años era habitual sacar pecho por la educación vasca, incluso se traían a colación referencias internacionales que alababan su modelo de éxito. ¿Por qué se ha deshinchado ese globo?

GONZALO LARRUZEA ROMÁN. No hago investigación, que es lo que se necesita. Por tanto, lo que pueda decir son elucubraciones a partir de lo que otros están poniendo encima de la mesa. Se puede decir que el uso generalizado de las tecnologías en el aula, muy por encima de la mayoría de las autonomías, no ha reportado mejoras, antes, al contrario, ha podido jugar en contra del crecimiento. Se puede hablar también de la creciente incorporación de alumnado inmigrante, que en su mayoría trae

niveles académicos más bajos, pero no es un fenómeno exclusivo nuestro. Lo que sí es nuestro es la creciente, casi abismal, diferencia de rendimiento respecto al alumnado autóctono, lo cual nos lleva de la mano a poner el foco en dos elementos cruciales: la segregación y la creciente generalización del modelo de inmersión. A mayor segregación, más se resienten los resultados del sistema. En nuestra comunidad la segregación es alta, afectando particularmente a la inmigración. Y en el tema lingüístico, frente a propuestas nacionalistas que de momento consiguen imponer su marco y que apuestan por un único modelo de inmersión para todo el sistema, van a apareciendo voces cualificadas, como Erramun Osa, Xabier ...

- Aierdi, Jon Sarasua, y otros, que hablan de la necesidad de tomarnos un tiempo para repensar las cosas. Si estas pueden ser explicaciones inmediatas, tengo para mí que nuestra crisis educativa es expresión de la crisis de nuestra sociedad vasca. Pero eso es harina de otro costal.

Tú tuviste la ocasión de conocer de cerca la gestación en abril de 2022 del Acuerdo Escolar titulado «Bases para la transformación de la educación vasca». ¿Cuál fue su intrahistoria y cómo fue posible el hito parlamentario de que fuera aprobado por el 92% de la Cámara Vasca?

G. L. R. Se dieron unas circunstancias difícilmente repetibles para que se volviera a alcanzar tan alto grado de acuerdo, entre ellas la conciencia de estar ante un pacto clave para el futuro del país. También contribuyó al éxito que fuera un texto de aluvión y con importante grado de ambigüedad que permitía diferentes interpretaciones. Los acuerdos se ven si han sido buenos o malos al final de su desarrollo, no antes, porque con determinados aspectos, según quién los gestione, se puede llegar a una política o a su contraria.

El Acuerdo se interpretó con carácter instrumental. Lo importante era sacar la ley, no el cocinado lento y participativo que obligaba a seguir negociando y desarrollando cada propuesta. Se puso el carro de la ley antes de los bueyes de la transformación del sistema.

Por mi parte, tuve la suerte de tener interlocución a título personal con las cuatro fuerzas firmantes. El texto inicial que presentó Educación, al parecer, fruto de una larga negociación con Bildu, estaba lleno de retórica educativa buenista, pero contenía muy pocas concreciones. Fui incluido dentro del abanico de interlocutores que tuvo el Departamento, lo que le agradezco al anterior consejero. Ello me permitió presentarles mi propuesta de 40 puntos que trataban de concretar ese primer texto difuso. Esa propuesta también la expuse en el Parlamento. Sobre esa base se reunieron Educación y Elkarrekin Podemos para negociar, teniendo a bien ambas partes invitarme a la reunión. Fueron dos sesiones maratónicas, dejándose todo el mundo pelos en la gatera y, también, permitiendo algunas ambigüedades que posibilitaron que el Departamento y su partido y a la vez Elkarrekin Podemos llegaran a un acuerdo. Luego tanto Bildu como el PSE no pusieron obstáculos a añadir al texto inicial el resultado de aquellas negociaciones, si bien las diferencias del PSE con Bildu sobre el nivel lingüístico que debe alcanzar el alumnado al final de la ESO estuvieron a punto de dejar fuera a esta última fuerza.

¿Qué papel otorgaba a la Escuela Pública Vasca dicho acuerdo?

G. L. R. El Acuerdo era una oportunidad para superar el dualismo inveterado de la educación vasca hacia una posición más hegemónica de la Escuela Pública. En la formulación de los principios se repitió que la Escuela Pública era el eje vertebrador. Pero el primer texto concretaba poco. Las 40 medidas a la que me he referido, que terminaron siendo 43, contenían concreciones para haber logrado ese objetivo. Pero se ve que se estaba jugando con marcos diferentes. Una de mis propuestas era que en el plazo de 8 años la Escuela Pública alcanzara al menos el 65% de la cuota del alumnado, asemejándose a la proporción en el resto del estado. Era una propuesta cuantitativa, pero significativa, que no fue aceptada por Educación. A partir de ahí, en el desarrollo de las siguientes medidas de planificación enseguida se vio que algunas propuestas del Acuerdo iban a ser interpretadas de muy diferente manera por los firmantes.

¿Hasta qué punto la Ley 17/2023 de Educación de la Comunidad Autónoma Vasca responde a lo acordado en aquel pacto de 2022 y qué ha supuesto esta Ley para la Escuela Pública Vasca?

G. L. R. Pese al formalismo de algunas reuniones periódicas, la gestión del Acuerdo no se llevó a cabo con la participación de los firmantes, sino que fue el Departamento de Educación quien lo gestionó. Se llegó a publicar un cronograma sobre el desarrollo de las medidas del Acuerdo, pero Educación enseguida puso la proa hacia la aprobación de la ley, algo en lo que contó con la colaboración necesaria del PSE, en este caso por incomparecencia, y de Bildu, que creyó que iba quedar consagrado el reconocimiento del carácter público de las ikastolas en el camino hacia una única red pública vasca que dejaba fuera a Kristau Eskola. Al final, de nuevo las cuestiones lingüísticas obligaron a Bildu a votar en blanco un texto que reflejaba muchas de sus propuestas.

En conjunto, se puede decir que la Ley fue una oportunidad malograda de transformación de la estructura del sistema. Al contrario, sirvió para apuntalar aún más lo que se aspiraba a transformar. El ejemplo más revelador es el engendro pseudo jurídico del Servicio Público Vasco de Educación. Lo que se pactó era un servicio vasco de educación, sin la palabra público, con la idea de poner a cero el contador en la concertada. Se mandataba al Parlamento para que definiera qué era un centro de interés social para luego reservar la financiación a quienes cumplieran sus requisitos. Pero solo sirvió para dar pátina de pública a toda la concertada.

Euskadi es la comunidad autónoma con mayor peso de la enseñanza concertada, pero al mismo tiempo existe un discurso pro-pública que aboga por la des-



aparición de esta concertación y por acabar con la dualidad del sistema educativo vasco. ¿Cuál es tu posición al respecto?

G. L. R. Suelo decir que no somos la URSS, sino una democracia liberal y, por tanto, no es posible negar la existencia a otras opciones diferentes a la Escuela Pública. Ahora bien, una cosa es eso y otra diferente es que un país que aspira a la cohesión y a un desarrollo armónico de su sociedad, debe ser capaz de poner en pie un proyecto hegemónico de Escuela Pública en el que las clases medias también se sientan a gusto y participen activamente del mismo.

Hay también otra línea de pensamiento que califica a las ikastolas como centros públicos, aunque su titularidad no lo sea. Sería la denominada «escuela comunitaria» junto a la escuela pública ¿Cómo te sitúas ante ese debate?

G. L. R. Aquí está el nudo gordiano de la vertebración del sistema vasco, que no quedó resuelto con la Ley. Es un tema con muchas aristas. Intentaré ser conciso. El sueño ilustrado, el de Condorcet, de un proyecto de educación universal, enseguida devino en algo mastodónticamente burocrático e inmovilista. Unas cohortes de alumnado institucionalizadas durante períodos cada vez más largos, organizados en rígidos compartimentos estancos por edades, materias y aulas concebidas como hueveras, que diría Fernández Enguita, aunque esto es común a toda la educación. Y, por otro lado, las cohortes de «servidores públicos» que buscan que su ejercicio esté más vinculado a la proximidad de casa, legítimo, que al proyecto educativo en el que se desempeñan, algo menos legítimo. El modelo estatal puro y duro no puede ser satisfactorio. Otra cosa es que, además, eso se mistifique con la poca o nula adhesión al Estado español por parte

de amplios sectores. Pero eso mismo ocurriría si el Estado fuera vasco.

Por oposición a ello, las ikastolas pusieron en pie un proyecto que, al menos en sus fundamentos, es más cooperativo y participativo. Otra cosa es que no corran buenos tiempos para la «lírica» participativa, tampoco para las ikastolas. Ahora bien, ese proyecto contestatario en la dictadura, con el paso de las décadas se ha hecho clasificatorio socialmente. Si mi proyecto cooperativo no acoge suficientemente alumnado pobre, alumnado inmigrante, ¿dónde queda mi pretensión de ser público?

Entre el Estado y el mercado debe haber capacidad para construir algo diferente. Y ese algo pasa por entender la educación como un bien común y, por tanto, gestionado por la sociedad, aunque regulado en sus posibles excesos por el Estado. Los países mediterráneos de tradición jacobina no lo tienen fácil. Y si hubiera un Estado vasco, no sería fácil reinventarse desde los poderes locales. Un debate irresuelto de la sociedad vasca es qué entendemos por público.

¿Cuál es tu análisis de la situación lingüística en la enseñanza vasca en general y en la Escuela Pública Vasca, en particular?

G. L. R. Ya me he referido a la generalización del modelo de inmersión como una posible causa, o al menos correlación, entre ese fenómeno y la bajada de los rendimientos académicos. Los límites de educar masivamente en una lengua diferente a la de casa o la del entorno van apareciendo cada vez con más claridad. La UNESCO ya ha advertido de la importancia de considerar la lengua de casa para la adquisición de los conocimientos. ¿Cómo compatibilizamos esto con una apuesta de la sociedad vasca por la revitalización del euskara por medio de la educación?

Desde luego ello no es compatible con el mantenimiento de los modelos lingüísticos, que ha sido funcional en su momento, pero que se ha convertido en un factor de segregación social y de reforzamiento de comunidades lingüísticas estancas. Pero la generalización de la inmersión puede también producir víctimas, especialmente entre quienes tiene menor capital cultural y económico. Hace poco, el euskaltzain y durante mucho tiempo responsable del Servicio de Euskara del Departamento de Educación Mikel Zalbide señalaba en Euskadi Irratia que no conoce ni un solo país que haya recuperado la lengua solo por su generalización en la enseñanza. Hasta ponía reparos al caso del hebreo.

No veo otro camino que el acuerdo, la gradualización, la consideración de las zonas sociolingüísticas, la planificación realista con diferentes plazos de cumplimiento, la ...

- aceptación proactiva de nuestra realidad, la interculturalidad, el translingüismo. Es posible ir midiendo el avance del euskara en la educación, pero no es posible apostar por que la educación de la noche a la mañana haga euskaldún completo a todo el alumnado. Más bien, las evaluaciones externas muestran que la expansión del modelo de inmersión –que es inmersión solo para una parte mayoritaria del alumnado, no se olvide–, no lleva aparejado un incremento del uso, ni del conocimiento del euskara.

¿Qué fortalezas y qué debilidades caracterizan a la Escuela Pública Vasca de hoy? ¿Está respondiendo a lo que cabría esperar de ella ante los nuevos desafíos?

G. L. R. Me gustaría hacer una reflexión previa: creo que la educación en su conjunto es muy funcional al sistema productivo capitalista, que libera a hombres y mujeres para que dediquen sus mejores esfuerzos a la producción mientras la institución tiene un público cautivo cada vez más años, sobre todo quienes aspiran a la parte superior de la sociedad. Ese carácter funcional hace que la Escuela resista contra viento y marea en su burbuja, incluso ante una Inteligencia Artificial muy posibilitadora y amenazante a la vez. Le aquejan también otros males: es una maquinaria burocrática que se mueve conforme a sus propias inercias y se alimenta de sí misma, sigue reproduciendo desigualdades, gobiernos y empresas se la disputan, es credencialista y un largo etcétera más. Pero hoy día no tiene alternativa.

Dicho esto, hay que reconocer que, en particular, la Escuela Pública Vasca sigue siendo un escudo protector de los más débiles, como pudo comprobarse en la pandemia. Además de seguir siendo eso, creo que el futuro debe pasar por integrar más al profesorado, cuyo malestar creciente me preocupa, buscando su efecto tractor y colaborativo y haciendo que se sientan partícipes y escuchados. El Acuerdo no contempló políticas sobre el profesorado. También pasa por trabajar los niveles educativos micros y locales y por reforzar la participación comunitaria.

¿Quién representa a la Escuela Pública Vasca? ¿Tiene voz propia?

G. L. R. Cuando se desarrolló el Acuerdo, se llegó a plasmar una idea muy acariciada por los socialistas y que todavía no se ha desarrollado: un Consejo de la Escuela Pública Vasca. ¿Es necesario? ¿No debería ser suficiente con que la Administración se tomara la Escuela Pública como propia? Hay que reconocer el esfuerzo de la actual Administración por impulsar y estabilizar las direcciones de los centros y por un «aggiornaniento» pedagógico, siempre de arriba abajo por lo que encuentra resistencias en muchos profesionales. Pero en cuanto a la vertebra-

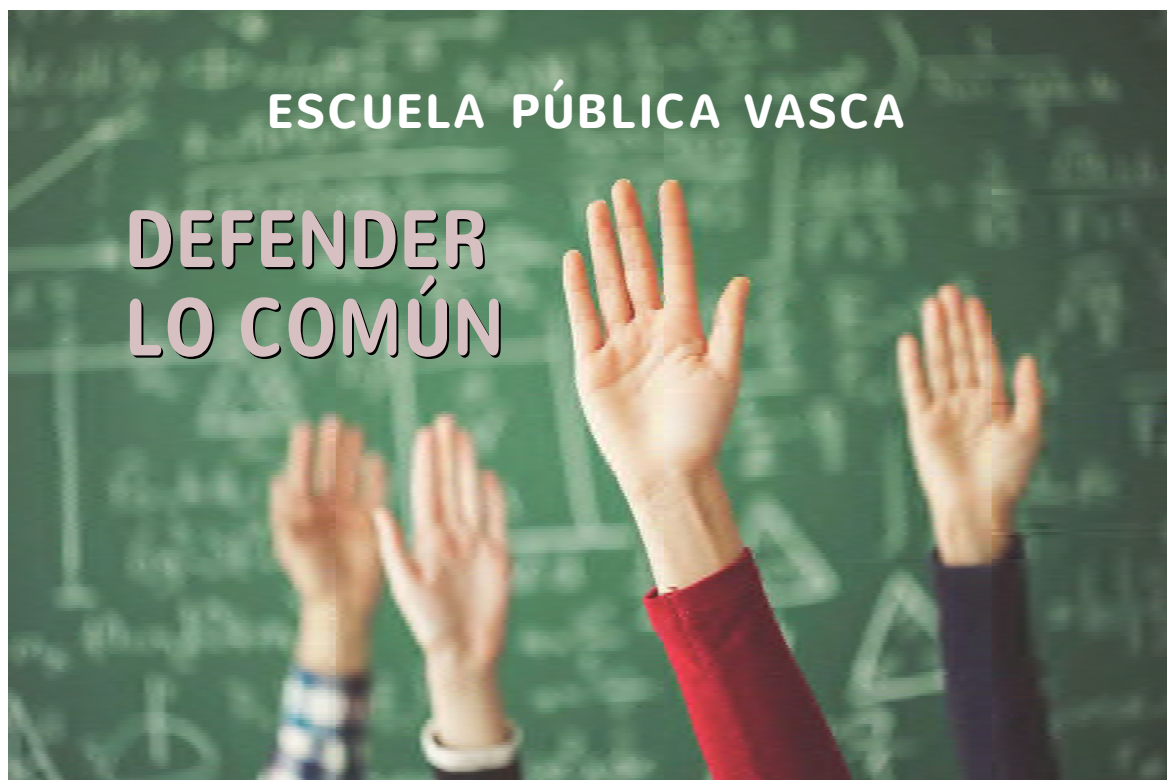
ción del sistema, ha terminado imponiéndose la visión del PNV de una Administración que se eleva por encima de las redes y pretende jugar un papel arbitral entre ellas, relegando la importancia de la titularidad y subrayando que lo que importa es la calidad, no su titular. Con órgano o sin él, la Escuela Pública no tiene quien la represente y las voces de algunos de sus agentes no son lo suficientemente plurales. Y más allá de consignas ideologizadas sobre la Escuela Pública como red única, lo cierto es que la Escuela Pública no tiene quién la piense.

¿A partir del Pacto de 2022 y de la Ley 17/2023 se han dado avances en la lucha contra la segregación? ¿Qué debemos esperar del documento presentado este mes de junio, denominado Eskola Bikaina Denontzat?

G. L. R. Pues en lo que respecta a los índices que permiten medir los progresos, como el índice de disimilitud,¹ no parece que haya habido avances. Al menos no los había hace dos años. Educación hizo bandera del mecanismo de reparto de alumnado como la panacea en la lucha contra la segregación. Además de que la aplicación progresiva de la medida prevé un despliegue lentísimo en 14 o 15 años, ha recibido críticas de todos los sectores por la falta de transparencia con que se ha venido haciendo. En cualquier caso, se ha dado cuenta de que es una medida insuficiente si no va acompañada por un conjunto mucho más completo de medidas.

Eskola Bikaina Denontzat ha nacido con la pretensión de ser el Pacto contra la Segregación Escolar. No me gusta ser caústico por sistema, pero hay que reconocer que es un proyecto que nace débil. Por un lado, por los contenidos, porque los nueve «proyectos» que proponen no tienen el nivel de desarrollo, concreción y respuesta integral que tuvo el Pacto contra la Segregación Escolar de Cataluña con sus 30 actuaciones y sus 189 medidas. En general todas adolecen de la retórica propia de Educación poco proclive a la concreción. El segundo aspecto de debilidad es la ausencia de actores importantes de distinto signo entre los firmantes, como son STEILAS, LAB, ELA, EHIGE, Ikastolas. Habría un tercer aspecto de debilidad que tiene que ver con la credibilidad que merece este Departamento a partir de la Ley de Educación. El propio Banco Mundial, nada sospechoso de izquierdismo, reconoce que a mayor presencia de enseñanza privada hay más probabilidades de que un sistema educativo sea segregador y aquí ese aspecto no se ha querido tocar. ▀

¹ El principio de disimilitud alude a la «proporción de alumnado de una determinada característica (extranjero, NEAE, ISEC bajo) que debería cambiar de centro escolar dentro de cada territorio para conseguir una distribución perfectamente equilibrada» (X. Bonal, G. Ferrer, A. Zancajo, Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi, GEPS-Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco-ISEI/IVEI, 2023, p.36).



**Francisco
Luna**

En la Unión Europea, el 83,6 % de los estudiantes de Educación Primaria y más de dos tercios en la Educación Secundaria estudian en centros de titularidad pública. En la mayoría de los países europeos la escuela pública no es una opción más, sino la infraestructura educativa básica, presente en todos los territorios, la que recibe a cada estudiante con independencia de su origen, renta, lengua familiar o necesidad de apoyo. La que hace efectivo el derecho fundamental a una educación de calidad.

Sin embargo, nosotros somos una auténtica excepción: nuestra enseñanza pública no universitaria supera levemente el 50% del sistema educativo e incluso en Secundaria está por debajo. Desde hace décadas vivimos en un equilibrio de redes inestable y ficticio, mientras la escuela pública acumula problemas y le pedimos lo que probablemente no puede dar.

Una escuela pública no es solo un centro financiado y gestionado por la Administración. De hecho, la práctica totalidad de los centros privados vascos están concertados. Sus rasgos esenciales e irrenunciables, los que le dan sentido, son: acceso universal, gratuidad real, inclusión, laicidad, participación de las familias y del profesorado, transparencia y rendición de cuentas. Sin duda, ha de garantizar buenos aprendizajes y competencias, así como evitar que la desigualdad social se traduzca en fracaso escolar, pero también ha de asegurar la convivencia entre personas de características y orígenes diversos y formar ciudadanos capaces de participar en una sociedad democrática y plural. En definitiva, su radical ne-

cesidad se basa en que es la red que ha de confirmar que el derecho a aprender existe también cuando resulta más difícil hacerlo efectivo.

LA REALIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA.

Sería absurdo negar que los centros públicos disponen de condiciones y recursos significativos, solo algunos datos: la media de estudiantes por docente en 2023-24 era de 8,3 (7,1 en ESO), con una reducción progresiva de los ratios de alumno por grupo; un gasto por estudiante de 12.484 € de la red pública, más de 4.500 € por encima de la media de España y, entre otros detalles, un buen contingente de personal especializado en educación especial, apoyo y orientación, así como una potente implantación en todos los territorios.

Con todos esos recursos, el sistema público acoge a la mayoría del alumnado de nivel socioeconómico bajo –el 40% de sus estudiantes recibe beca–, al 74% de todo el alumnado de origen extranjero (casi 10 puntos más que la media de España), distribuido además de forma heterogénea ya que cerca del 60% de este alumnado se concentra en solo el 29% de los centros públicos y la mayoría del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Una complejidad educativa creciente que hace que, como señala el *Plan estratégico para la transformación de la escuela pública* (en adelante *Plan estratégico*) sea evidente la «falta de recursos para abordar las problemáticas más complejas de los estudiantes» y «se complejice el proceso de seguimiento de las familias».

...

... Todos estos datos no deben entenderse solo como una debilidad, sino como una clara muestra de su papel como espacio de acogida e integración: en sus aulas se encuentra buena parte de la Euskadi plural de hoy. Sin embargo, ninguna escuela puede compensar por sí sola las desigualdades de ingresos, vivienda, empleo, idioma o acceso a actividades culturales. Cuando un centro acumula de manera creciente una proporción elevada de alumnado vulnerable, muy superior a su representación en el sistema educativo, aumenta el riesgo de segregación y de trayectorias académicas desiguales, como estamos constatando en nuestro sistema educativo desde hace tiempo.

De hecho, estas supuestas buenas condiciones no son suficientes para garantizar un aprendizaje de calidad a todo su alumnado. De manera reiterada, muchas evaluaciones y estudios nos indican que el sistema educativo vasco no va bien, tanto en su evolución propia como en la comparación con otros territorios, con porcentajes superiores a la media europea en los niveles bajos de rendimiento y porcentajes reducidos en los niveles de excelencia. Las propias evaluaciones de diagnóstico nos indican que en el modelo D (el 95% de la red pública) un alto porcentaje de alumnado de ESO no consigue alcanzar una competencia suficiente en euskara para garantizar un buen aprendizaje en esa lengua.

No hay duda de que la red pública ha sido y es el tronco básico del proceso de euskaldunización de la población vasca. No solo es quien más ha contribuido cuantitativamente al contacto y aprendizaje de esa lengua, sino quien lo ha hecho en contextos más difíciles. Sin embargo, el propio Plan estratégico señala que hoy «se detecta una reducción generalizada de la competencia lingüístico-comunicativa del alumnado en todas las etapas» y añade que por parte del profesorado «la adhesión a la lengua y a la cultura vasca resulta desigual». Un dato claro de la lentitud de los cambios es que, también según el Plan estratégico, a pesar de los esfuerzos desde hace décadas, solo «el 54,5% de los centros cuenta con Proyecto Lingüístico consensuado» y solo el 23,8% de los centros «han integrado firmemente el enfoque competencial», clave en el currículo vigente.

¿Y QUÉ SE PUEDE HACER? En el breve espacio disponible sería atrevido presentar un plan de mejora y transformación de nuestra educación pública. No partimos de cero, ya que el Gobierno Vasco ha aprobado el ya señalado I Plan Estratégico 2025-2028 (de una excesiva y poco útil complejidad que en muchos casos no responde a los problemas detectados) y ha puesto en marcha una Es-

trategia Integral para la Mejora de los Resultados Educativos. Por ello, solo me limito a enunciar cinco transformaciones que podrían ayudar a construir un modelo coherente de fortalecimiento de la escuela pública vasca, pasando:

a) *De una escuela que escolariza a todos a una escuela que consigue que todos aprendan:* La escuela vasca tiene que dejar de medir su éxito por su capacidad para escolarizar, promocionar o titular al alumnado y empezar a medirlo por su capacidad para conseguir que todos alcancen unos aprendizajes fundamentales, independientemente de su origen social, económico, cultural o lingüístico.

b) *De una distribución desigual de la vulnerabilidad a una escolarización socialmente equilibrada:* Esta es probablemente la transformación más importante desde el punto de vista de la equidad, porque no se puede pedir a los centros que compensen desigualdades que el propio sistema de escolarización produce o concentra. La segregación escolar no es un problema de determinados centros, es un problema de planificación del sistema que exige corresponsabilidad real y evaluable en todo el sistema.

c) *De una financiación uniforme a una financiación basada en las necesidades,* de forma que a mayor complejidad, mayor financiación y mayor dotación profesional como derecho asociado a la composición del alumnado.

d) *De una profesión docente sobrecargada a una profesión con tiempo, formación, carrera y reconocimiento.* Ningún cambio llega al aula si no varían las condiciones en las que trabajan los docentes, con menos burocracia, más tiempo para actuar colectivamente, disponiendo de una carrera profesional docente basada en competencias, con una potente mentoría para docentes noveles que convierta el conocimiento acumulado de los mejores docentes en capital profesional del sistema.

e) *De una política basada en programas a una política basada en objetivos, evidencias y evaluación.* El sistema educativo vasco tiene demasiados programas, planes y estrategias, el problema no es la falta de iniciativas, sino la dificultad para saber qué funciona, para quién, dónde y en qué condiciones.

Para acabar, defender lo público es proteger lo que es común, por ello, si Euskadi quiere una escuela pública fuerte, tiene que actuar para convertirla en el tronco estratégico preferente y no ser tratada solo como una de las dos redes que compiten por el alumnado. ▀

Francisco Luna.

Consejo Escolar del Estado. Ex director del ISEI-IVEI.



PAISAJE DESPUÉS DE LA NUEVA LEY DE EDUCACIÓN EN LA CAV

Potenciar la enseñanza concertada, ignorar la escuela pública.

José Manuel
Martínez

Maribel
López de
Luzuriaga

Adía de hoy, el balance de la Ley de Educación de la CAV y de las medidas que la han acompañado no puede ser más negativo por parte de quienes abogamos por un sistema público universal.

FOTOGRAFÍA DEL SISTEMA CON LA SEGREGACIÓN EN PRIMER PLANO. La segregación escolar es escasa en países donde la escuela pública es muy mayoritaria y aumenta allí donde el peso de la enseñanza privada es mayor. En la CAV casi la mitad (48%) del sistema educativo es privado-concertado, y hay estudios que dicen que es la comunidad que más segrega al alumnado en función del origen de su familia y la segunda por segregación socioeconómica; lo que tiene influencia directa y negativa en la integración social y en la normalización del euskera. Entre los aspectos positivos de nuestro sistema están el gasto público por alumno más elevado (9.868€), la segunda menor tasa de alumnado repetidor (5,6%), el menor porcentaje de abandono escolar (3,6%) y la mayor tasa bruta de personas graduadas en ESO y en Bachillerato del Estado español.

PAISAJE AL FONDO: EL SECTOR PRIVADO FORMA PARTE DEL SERVICIO PÚBLICO. En abril de 2022 vio la luz un farragoso «Acuerdo de bases para la transformación de la educación vasca» donde se recogían declaraciones de principios contradictorios entre sí. Es proba-

ble que cada uno de los partidos políticos firmantes (PNV, EHBildu, PSE, IU-Podemos, el 90% de la representación parlamentaria) viera suficientes elementos positivos como para no quedarse fuera. La Ley de Educación que derivó del Acuerdo sólo contó con el apoyo de los miembros del gobierno PNV-PSE. Tanto EHBildu como Podemos afirmaron que se habían traicionado los principios del acuerdo original en lo referente a la enseñanza pública y a la euskaldunización. Lo cierto es que aquel Acuerdo ya afirmaba que «la prestación del Servicio Público Vasco de educación se realizará a través de los centros públicos y concertados». Sobre esta piedra angular se construyó la Ley y todo su desarrollo normativo, añadiendo que la titularidad de los centros es indiferente y todos merecen financiación y trato equiparable. Todo esto no es sino una patraña para favorecer a una red privada que venía perdiendo peso dentro del sistema año tras año.

Así, en vez de restringir los conciertos educativos con la enseñanza privada a lo estrictamente necesario, la ley garantiza la financiación y la concertación educativa permanente al 100% y aumenta las cuantías y la extensión de los mismos. La zonificación y la planificación escolar benefician a la red privada so pretexto de tratar a las dos redes de forma igualitaria, y se atribuye el trato ventajoso que recibe la red privada a la decisión de las familias, como si tuviese la misma responsabilidad cualquier familia que debe escolarizar a una criatura que el Departa- ...

«En la plataforma Euskal Eskola Publikoaz Harro nos enorgullece la escuela pública que tenemos, y sobre todo la pelea que cada día libran miles de familias y profesionales del sector para sostenerla y mejorarla. No sobra nadie.»

... mento de Educación. Es el mismo disparate que guía algunas políticas en sectores como la sanidad, pensiones o cuidados, pero en esos ámbitos la ciudadanía aún es más reacia a morder el anzuelo.

LA GRATUIDAD Y LA NO SEGREGACIÓN EN LA ENSEÑANZA CONCERTADA SON UNA QUIMERA.

Tras décadas de financiación total de la enseñanza privada-concertada desde los 3 años (ahora desde los 2) a los 18, casi la mitad de nuestro sistema educativo lo conforman centros que compiten entre sí y con la red pública, que ofertan horas y servicios extras en la más pura lógica de mercado, que adoctrinan a un alumnado lo más homogéneo posible, que imparten modelos lingüísticos que no euskaldunizan, que contratan profesorado a dedo y que cobran cuotas obligatorias, es decir, que segregan. Los sucesivos gobiernos han permitido estas prácticas, algunas de ellas contrarias a la ley. Digamos lo que es obvio: la gratuidad de los centros concertados y el carácter inclusivo irían en contra de su propia identidad y de su voluntad de diferenciación. Las declaraciones de las patronales de la enseñanza privada son claras: «Las cuotas son imprescindibles». Creemos, además, que los servicios públicos deben ser gratuitos y universales, no así los privados.

EN LA BUENA DIRECCIÓN, PERO EN SENTIDO CONTRARIO.

La Administración manifiesta tener el objetivo de que la composición de cada centro escolar coincida lo más posible con la población de su entorno, es decir, de reducir la segregación escolar al mismo nivel que la segregación residencial. Compartimos ese objetivo y proponemos una vía sencilla: promover decididamente la matriculación en la red pública, que es la más inclusiva y de proximidad, y restringir progresivamente la enorme sobreoferta de la red privada, ofreciendo vías de publicación para los centros que lo deseen. Queremos justicia social y racionalización del gasto público.

La Administración, en cambio, ha optado por repartir a una parte del alumnado entre los centros para evitar que se concentre en exceso, lo que implica varias tareas: elegir qué tipo de alumnado hay que dispersar (el vulnerable, aunque se matricula en el centro más cercano), cuantificarlo (en vez de los habituales referentes del 25% de ISEC más bajo, o el 30% becario, han elegido la tasa AROPE¹, que ronda el 15%) identificarlo (mediante encuesta a las familias sin contraste de datos objetivos) y adjudicarle centro (mayoritariamente privado) contra su voluntad. Esto, a su vez, genera problemas porque los centros privados exigen pagos que ese alumnado no puede asumir, y ahí viene otro aumento de financiación a esos centros: la «mochila» por cada criatura vulnerable que acogen. Si el objetivo es destinar la mayor cantidad

posible de dinero público a manos privadas, la cosa va bien, y así lo atestigua el amplio consenso que consigue el Departamento de Educación cada vez que convoca algún foro de agentes educativos en el que las voces defensoras de lo público o no están o son ninguneadas, el último ejemplo ha sido la «Mesa contra la Segregación - Eskola bikaina denontzat» del curso 25/26.

HABLANDO EUSKARA EN CASTELLANO (O EN INGLÉS).

La Ley de educación y el Acuerdo de bases previo contienen consideraciones interesantes y declaraciones de intenciones que cualquiera de nosotras suscribiría, pero ya desde el Acuerdo se establece que el euskara, el castellano y una lengua extranjera vehicularán aprendizajes, es decir, la inmersión en euskara no existe, y la Ley ratifica la continuidad de los modelos lingüísticos. Ciertamente también estipula el nivel B2 para las dos lenguas oficiales al terminar la enseñanza obligatoria, pero la reacción de la Consejera cuando personas que han superado el Bachillerato fracasan en euskara en la PAU, parece indicar que el asunto del nivel no hay que tomarlo en serio. Paralelamente han adelantado la introducción del inglés de los 4 a los 3 años aun cuando la conveniencia de su impartición en la etapa infantil lleva años cuestionándose por parte de expertas, y han desmantelado el programa de formación del profesorado IRALE.

Queremos apuntar que el grueso de los modelos A y B se mantienen en la red privada, mientras la red pública sigue haciendo un enorme esfuerzo por hacer del euskara factor de integración de todo el alumnado. Atacar a la pública también es atacar la normalización del euskara.

LAICIDAD CRISTIANA. Consideramos la laicidad un requisito necesario para que el sistema educativo sea realmente comprensivo y respetuoso con todas las creencias. La Ley afirma simultáneamente que la educación es laica y que se respetará el carácter propio de los centros concertados (de los cuales las dos terceras partes son religiosos). En la práctica nada cambia, aunque en nuestra sociedad desciende progresivamente el número de creyentes y de practicantes.

HAY MOVIMIENTO, HAY ESPERANZA. En la plataforma Euskal Eskola Publikoaz Harro nos enorgullece la escuela pública que tenemos, y sobre todo la pelea que cada día libran miles de familias y profesionales del sector para sostenerla y mejorarla. No sobra nadie. ▀

José Manuel Martínez Fernández
Maribel López de Luzuriaga Alonso
(Euskal Eskola Publikoaz Harro)

¹ Proporción de personas en riesgo de pobreza o exclusión social (<https://sdg.eustat.eus/es/1-2-2>).



Derechos del alumnado en riesgo

**Aitor
Idígoras**

Las «nuevas» pedagogías, la tecnocracia y la burocracia, los liderazgos unipersonales y la necesaria neolingua para que el profesorado trague el nuevo modelo educativo que está siendo impuesto están copando el debate educativo, ahondando en un modelo neoliberal cuyos objetivos se alejan mucho de lo que debería ser el epicentro de la escuela: los derechos del alumnado.

El documento de la Comisión Europea de noviembre de 2012 presentó un «nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para animar a los Estados miembros a que tomen medidas inmediatas destinadas a garantizar que los jóvenes desarrollen las capacidades y competencias necesarias para el mercado de trabajo y para alcanzar sus objetivos en materia de crecimiento y empleo». ¹ Este modelo neoliberal, que subordina el derecho a la educación a planteamientos economicistas, con las «competencias» como eje, se lleva tejiendo más de dos décadas y está arrinconando a la escuela como garante del derecho a la educación de todo el alumnado. Muestra de ello es toda la normativa educativa, tanto vasca como estatal, que se ha desarrollado durante la última década. Desde Heziberri hasta la última Ley Vasca de Educación no es más que homilía pedagoga y privatizadora que invade la autonomía pedagógica de las escuelas públicas y que impone un corsé pedagógico a los centros educati-

vos. Así mismo, prioriza determinadas asignaturas, relegando a un segundo plano a aquellas áreas más humanísticas que aportan conocimiento en torno a la cultura, el pensamiento, la historia o el euskera.

La educación humanista, la igualdad de oportunidades, la necesidad del conocimiento y la transmisión de las culturas y lenguas propias como prioridad han desaparecido de las leyes que regulan los sistemas educativos. Estos conceptos sobreviven en muchas escuelas e institutos públicos vascos gracias a la implicación, los principios y la militancia que siempre ha mostrado el profesorado de la escuela pública vasca.

La orientación que se está pretendiendo dar al sistema educativo vasco no hubiese sido posible sin un relato que ha caricaturizado la educación impartida, denostando, por ejemplo, la necesidad de los conocimientos y la importancia de la memorización. Nadie niega la necesidad de reformar el sistema educativo en muchos aspectos, pero el Departamento de Educación no ha sabido poner el foco en el sitio adecuado, ha desconfiado de las aportaciones y experiencia de los educadores y no ha querido construir sobre lo que ha funcionado durante décadas (el modelo de inmersión lingüística, por ejemplo). Ha convertido en dogma la educación por competencias, no ha enfrentado el aprendizaje de la lengua vasca como prioridad fundamental y ha subordinado la organización •••

«El yugo ideológico que la red privada concertada pone a cada Departamento de Educación, y que este gustosamente asume, está condicionando los derechos del alumnado y el futuro del país. A pesar de lo evidente de la situación y de que llevamos décadas tropezando con la misma piedra, hoy existe menos regulación y más segregación que nunca.»

- • • del sistema educativo a los intereses de los centros privados y a su modo de entender la educación.

El sistema educativo vasco presenta niveles elevados de segregación y vulnerabilidad vinculados al origen extranjero y la pobreza, situándose junto a Cataluña como una de las comunidades en la que las decisiones tomadas por sus gobernantes más segregan al alumnado según su nacionalidad o procedencia. La segregación escolar es consecuencia directa de decisiones políticas que impulsan la desregularización, la privatización y la competitividad entre centros. Quien considere que con pedagogías mágicas, con algoritmos incomprensibles en la admisión del alumnado que convierten a niños y niñas en números o con políticas paternalistas y asistencialistas se va a solucionar el problema se equivoca. Todas y cada una de las teclas que toca el Departamento de Educación influyen, en un sentido u otro, en la segregación escolar. La segregación no es una cuestión tangencial sino estructural que condiciona el sistema educativo en todos sus aspectos, perjudica a todas las comunidades que formamos el sistema y deteriora la convivencia social.

El tratamiento de las lenguas fue el principal escollo a la hora de aprobar la Ley vasca de educación en la CAV. Finalmente, hubo un falso acuerdo que ni los propios partidos políticos implicados fueron capaces de explicar. Lo que sí pudimos constatar es que cada centro puede seguir haciendo lo que le venga en gana siempre y cuando garantice unas «competencias» mínimas. De nuevo, en lugar de regular el tratamiento de las lenguas, tanto en cada centro como en el sistema, atendiendo a criterios profesionales que garanticen el derecho de todo el alumnado, se apela a la «autonomía de los centros» y a la «libertad de elección de las familias», al histórico *laissez faire* que todos los partidos políticos que han gestionado el sistema han aplicado, el punto de encuentro de los partidos vascos y los centros concertados de titularidad privada, la salida fácil: que cada escuela decida. Paradójicamente, el Departamento de Educación pretende regular cómo debemos trabajar en el aula poniendo en cuestión la autonomía pedagógica de los centros públicos y la libertad de cátedra; pero, a su vez continúa con políticas desreguladoras en cuestiones básicas que deberían ayudar a unificar el sistema educativo y reducir la segregación escolar (admisión del alumnado, oferta de modelo lingüístico, actividades

extraescolares, digitalización, contratación del profesorado en centros concertados...)

El derecho del alumnado vasco a conocer las dos lenguas oficiales es un derecho que no puede depender de los deseos de determinadas familias o de la ideología o «carácter propio» de cada centro escolar. Pero tampoco puede quedar al albur de acuerdos políticos. Al igual que nadie puede negar el derecho a aprender matemáticas o ciencias a nuestro alumnado, nadie ni ningún «acuerdo» político puede poner en cuestión este derecho.

Durante décadas el sistema educativo vasco ha evolucionado hacia un modelo de inmersión lingüística que ha demostrado ser muy efectivo. Miles de niños y niñas de familia no euskaldún han aprendido euskera en el modelo D y sus resultados académicos han sido buenos. La anterior Ley de Escuela Pública Vasca y la normativa desarrollada impulsaron la inmersión lingüística dentro de un marco que hablaba de enraizamiento de todo el alumnado. La escuela pública vasca ha demostrado que la inmersión en entornos diglósicos, con recursos suficientes, en un entorno escolar motivado y con una normativa que acompañe, funciona. Este ha sido el camino para garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado vasco, con el aprendizaje de las dos lenguas oficiales.

Sin una planificación coherente contra la segregación escolar que fortalezca la escuela pública, sin una estrategia multifactorial que impulse el aprendizaje del euskara y sin confianza en la capacidad de profesionales y centros para mejorar y avanzar imponiendo un corsé pedagógico asfixiante, no será posible enfrentar los retos actuales de nuestro sistema educativo. El yugo ideológico que la red privada concertada pone a cada Departamento de Educación, y que este gustosamente asume, está condicionando los derechos del alumnado y el futuro del país. A pesar de lo evidente de la situación y de que llevamos décadas tropezando con la misma piedra, hoy existe menos regulación y más segregación que nunca. Por eso no es una exageración decir que los derechos de nuestro alumnado en cuestiones fundamentales están en riesgo. ▽

Aitor Idígoras
Maestro en la educación pública

¹ www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/union-europea/2012/rethinking.html.

EEPA!



Arantza
Fernandez
de Garayalde

Pasa den mendeko 80ko hamarkadan Euskal Eskola Publikoaren Aldeko mugimenduak akronimo hori hartu zuen izen. Erronka ez zen makala: ikastolak sare publikora bideratzea, eskola publikoa euskalduntzea, haur-populazio osoa eskolatzea, ikastetxeen kudeaketara demokrazia eramatea, ezkutuko kurrikuluma azalaraztea eta eraldatzea... hori guztia genuen egiteko. Izenburu egokia iruditu zait oraindik orain ere eskola segregazioaz, euskalduntzeaz, eta, orokorrean, Euskal Eskola Publikoaz aritzeko.

Ez dut asmorik aspaldiko kontuetara alferrik bueltatzeko, baina nabarmendu nahi dut gaurko «erronka berrri» asko eta «munduaren konplexutasun» erraldoiak beti izan ditugula gure aurrean, baita instituzio eskolarretik oso urrun bizi diren familiak, jatorri atzerrikoak ez izan arren. Agian bide berean gabilta beti hezkuntzan, protagonistak (sailburuak, teknikariak, ikastetxeetako langileak, ikasleak eta abar) berriztu arren, gakoak ez dira funtsean asko aldatu. EAEko esperientziara mugatuko naiz, berebiziko oihartzuna izaten ari direlako erkidego honetan hartu dituzten neurriak; Nafarroan funtsezko kezka eta erronka komunak baditugu ere, egunerokoak ez daude sinkronizatuta.

EEPAra bueltatuz, garai haietan (1985-1987 urteetan) ezarri ziren ikastetxe pribatuekiko itunak, non hezkuntza doan emateko beste diru jasotzeko bete beharreko baldintzak ezarri ziren. Zoritxarrez asmatu genuen salatzean ikastetxeek ez zituztela sekula baldintzak beteko, ituntzea unibertsala izango zela eta guztion dirua bideratuko zela guztiontzat ez ziren ikastetxeak sostengatzera. Askí da alderatzea 1987ko dekretua eta 2023ko Legea ustezko baldintzak modu zehatzagoan jasotzen zirela garai haietan frogatzeko, eta hala ere, tarteko ha-

markada guztietan kasu bakar batean kendu zioten ituna ikastetxe bati¹. Beraz, baldintzak bete beharrik ez, baina eskola itunak gero eta etapa gehiagoetara zabaldu dira, ez derrigorrezkoetara ere. Horrela estatu (eta EB) osoko sare pribatu indartsuena eratu da EAEn, irakas-kuntza ez unibertsitario arautuaren ia %50a izatera iritsi dena; itundu gabeko ikastetxe pribatuen (pribatu-pribatu horien) portzentajea estatu osoko txikiena da, ministerioaren arabera ikasleen %0,9koa baino ez da².

Laburbilduz: sare pribatu erraldoia eta ia %100ean itunduta dugu. Hortik bi ondorio datoz: alde batetik eskola segregazioa oso altua da, etxebizitzena baino handiagoa, eta, bestetik, hezkuntza politika aldatu nahi izanez gero, erraza litzateke sare pribatua kontrolatzea, diru publikoaz hornitzen ari baikara haien gastu guztiak (instalazioak, langileak, funtzionamendua, konponketak...) Kuota altuenak kobratzen dituztenek ere ez lukete ezta ikasturte bat ere iraungo diru publikorik gabe, beraz, administrazioak ahalmen osoa du sare pribatuaren funtzionamendua baldintzatzeko.

Hezkuntza sareen sistema dualak segregazioa sortzen edo areagotzen duela diot, zeren eta sare pribatuaren oinarria ikastetxea aukeratzeko ustezko eskubidean baitatza, hau da, ideologia, edo sinesmen, edo maila sozioekonomiko bereko familiak elkartzeko aukera ematean. Horrek kohesioaren eta elkarbizitzaren kontra bete betean jotzen du, ikasleek jasotzen dituzten esperientziak eta hartu emanak haien antzekoen artekoetara mugatzen dira eta; dinamika horrek, berez, inguruaren ezezagutza sustatzen du, eta erraz haz ditzake arrazakeria edo aporofobia bezalako gaitz larriagoak. Horrela ulertuta, segregazioak ikasle guztiei eragiten die, eta bere osotasunean saihestu beharreko praktika da.

...

«EEPA!ra bueltatuz, garai haietan (1985-1987 urteetan) ezarri ziren ikastetxe pribatuekiko itunak, non hezkuntza doan emateko beste diru jasotzeko bete beharreko baldintzak ezarri ziren. Zoritxarrez asmatu genuen salatzean ikastetxeek ez zituztela sekula baldintzak beteko, ituntzea unibertsala izango zela eta guztion dirua bideratuko zela guztiontzat ez ziren ikastetxeak sostengatzera.»

- • • Segregazioaren alde mingarriena eta ezagunena da maila sozioekonomiko apaleneko ikasleak hainbat ikastetxetan isolatuta geratu direla, espektatiba altuak edo etxeko euskara edota ikastetxeetara errekurtsu gehiago (denbora, antolakuntza...) eman ohi dituzten familia autoktonoetatik bereizita, gainerako familiek ihes egin eta gero. Ihesa horren oinarrian gezurtatu behar dugun usatea dago: familien ISEK³en eta ikasleen emaitza akademikoen artean korrelazio positiboa dago, baina ez dago arrazoirik pentsatzeko emaitza horiek ikasleen artean «kutsatu» ahal direnik, kanpoko probek (ebaluazio diagnostikoak, PISAk, UsaPek...) ikasleei EAEko ikastetxeek egiten dieten ekarpen akademikoa antzekoa dela frogatzen dute, titularra eta osaera edozein izanda ere, beraz, ikasle pobreengandik aldentzeko joerak, segregazioa sustatzeaz eta ikasle horiek bereziki kaltetzeaz gain, ez die gainerako ikasleei onik egiten.

Egoera prekarioan bizi diren ikasleak alboratzea ez da eginkizun berria, baina ez da beti modu berean gauzatu. Ikasle horiek hezkuntza sistematik kanpo uztea zen aspaldiko bidea, ondoren, derrigorrezko hezkuntza beneratzen unibertsala bihurtu zenean, hizkuntza ereduak segregaziorako tresna bihurtu ziren, eredu horien helburu nagusia ez bazen ere, baizik eta orokorrean euskararen hedapena oztopatzea, edo, gutxienez, lausotzea, gehien bat erdaldun soila zen sisteman. Ustez derrigorrezkoa zen euskararen ezagutza ez bermatzeak sare publikoan, familiak (langile askorekin batera) borroka egitera behartu zituen; logikoa denez, baliabide eta maila soziokultural nahikoa zutenak izan ziren aitzindariak D ereduak lortzen haien geletan eta ikastetxeetan, eta baliabide eta errekurtsu gutxien zituztenak, azkenak. Oso lotsagarria izan da urteetan bizi izan dugun A ereduaren luzapena, erabateko segregazioan murgilduta, oso emaitza akademiko kaskarrak lortzen zituzten ikasleek arlo guztietan... Gaur egun, sare ia osoa D ereduakoa da, ez dago loturarik hizkuntza ereduaren eta ikasleen ISEKen artean.

Sare pribatuan panorama nahasiagoa da: B ereduaren daude ikasle gehienak, D ereduaren pixkanaka gora doa, eta A ereduaren bi muturreko ikastetxeak daude, batzuetan ISEK altueneko ikasleak daude, eta besteetan baxue-
netakoak.

Sare publikoa euskalduntzea ez da lan erraza izan, urteetan zehar milaka pertsonen (haietako asko ez euskaldunak) egindako esfortzuari zor diogu une ho-

netan EAEn bizi diren haur guztiek euskaraz ikasteko aukera izatea, hezkuntza publikoan segregazioa saihestu izana eta euskara guztion izatea. Lana ez dago bukatuta, euskaraz ikasleek lortzen duten maila ez da hizkuntza normalizatu bati dagokiona, horrekin lotuta euskararen erabilerak bultzada handia behar du (idatzi hau egiten ari naizenean Bilboko Konpartsek neurriak iragarri dituzte aurtengo Aste Nagusirako) Baina aurrerapenak ukaezinak dira. Aurtengo UsaPek probaren eskutik zenbait datu ikusi ditugu: gero eta ikasle gehiago datoz D eredutik; gero eta ikasle gehiagok egiten dute azterketa euskaraz, euskaraz egindakoen batz besteko nota altuagoa da gaztelaniaz egiten dutenena baino; euskarazko azterketa dela eta, progresiboki gehiago eskatzen zaie ikasle guztiei, garai batean irakasleekin egin zen bezalaxe.

Euskarak guztioi eragiten digu, ez gara (bakarrik) banakakoen eskubidea defendatzaileak, baizik eta gizarte-riaren ondare baten babesleak, hemen bizitzeagatik lan hori egokitu zaigulako. Ez litzateke zilegi gurea bezalako gizarte aberatsak hizkuntza betiko galtzea.

EEPAren garaian oraindik ereduaren sistema garatu gabe zegoela, segregazioa sare pribatuarekin lotzen genuen. Urteak pasa ondoren, agerian dago lotura horrek bere horretan darraiola, datu gehiago ditugu orain: ISEK baxuko (%25 baxueneko) ikasleen %86a sare publikoan dago, sare pribatuak betetzen duen papera, salbuespenak salbuespen, eskola segregazioa sustatzea da.

Garai bateko EEPA mugimendua ez da inoiz desagertu, Eskola Publikoaren Mahaia urteetan funtzionatu zuen, une honetan Euskal Eskola Publikoaz Harro Topagunea dugu... Eskola haur eta nerabeentzako zaintza eta laguntza sistema publiko zabal baten bihotza izatea nahi genuke. Eta feminista, laikoa eta unibertsala izatea... eta horren guztiaren hazia egungo eskola publikoa da, non giza eskubideak diren oinarri komuna, ez sinesmen, ideologia edo estatus sozial zehatz bat. ▀

Arantza Fernandez de Garayalde.
Maistra jubilatua.

¹ HIESAk jotako andre baten semea kanporatzeagatik, hain zuzen ere.

² Altuena Madrilgoa da, %17,8koa; estatuan batz bestete %8,6.

³ Indize Sozioekonomiko eta Kulturala



**Ricardo
Arana**

Este verano, gran parte de la información ha sido mediatizada por el eclipse solar, un fenómeno astronómico que ocurre cuando algo se interpone en la trayectoria del sol, bloqueando su luz. Ha durado poco, afortunadamente. Aunque estamos bastante hartos de este cuerpo celeste que nos ahoga con interminables olas de calor, sabemos que su energía nos es imprescindible. Si su ocultamiento fuera prolongado, gran parte de la vida desaparecería.

Pues bien, algo también se ha interpuesto entre la escuela pública y nosotros: una política lingüística. Una política caracterizada por la priorización del aprendizaje y uso de una lengua por encima de todo lo demás, el euskara, que relega su carácter comunicativo para cobrar seña identitaria. En este sentido, la interceptora de nuestra escuela pública recuerda mucho a la que también nos eclipsó durante largos años, la escuela nacional franquista, asentada sobre un único dios, una única patria y una única lengua, como marcaba la Ley de 17 de julio de 1945.

En la Euskadi de hoy, la inmensa mayoría de los niños y niñas, el 95% concretamente, ya ha comenzado a los dos años de edad su andadura en el sistema educativo. Más del 85% lo hace con el euskara como único medio para vehicular sus aprendizajes, aunque solo sea la primera lengua del 20% de las familias. En la escuela pública, la inmersión se acentúa aún más. Este curso, únicamente un pequeño centro en la Montaña Alavesa utilizará las dos lenguas oficiales en la enseñanza de los más pequeños. El 99% de los niños y niñas que hayan optado

por la escuela pública no trabajarán nada en castellano, ni aunque sea la lengua predominante en su entorno.

En la mayoría de sus aulas, los niños de áreas castellanohablantes pueden llegar a pasar los primeros seis años de su escolarización sin ningún contacto organizado con la que es la primera lengua en su hogar. Durante ese tiempo no recibirán ningún estímulo en este idioma, ni realizarán ninguna actividad, ni accederán a materiales en esa lengua. Ni una canción, ni un ripio, ni una frase que no sea en euskara les llegará procedente de su profesor o profesora. Incluso serán animados a no utilizar el castellano y es probable que hasta sean reprendidos por hacerlo. Y, posteriormente, no realizarán ningún trabajo en esta lengua, salvo el de la asignatura correspondiente. El derecho al aprendizaje en la lengua materna queda reducido a vascohablantes.

¿Por qué esta elección tan descabellada, desaconsejada por todos los organismos internacionales? Porque eso es en Euskadi, una elección de la familia teóricamente tan libre como la de escoger centro público o centro privado. Eso sí, una decisión a la que se llega tras la identificación del castellano como lengua ajena, en contraposición a «la nuestra», a la «de aquí», a la «propia». Aunque ello no sea verdad ni lo haya sido nunca, como explicaba Koldo Mitxelena. Y de rondón, la estigmatización, bien labrada, de la utilización de esta lengua en la enseñanza de niños y jóvenes.

Pero se necesitaba algo más para que triunfase tal ingeniería social: la ocultación de los daños que ocasiona el desprecio de la lengua del entorno más próximo al alum-

• • •

**«Se necesitaba algo más para que triunfase tal ingeniería social:
la ocultación de los daños que ocasiona el desprecio de la lengua
del entorno más próximo al alumno en su aprendizaje.»**

- • • no en su aprendizaje. La cara oculta del eclipse. Hay que esconder por todos los medios, antidemocráticos incluidos, los terribles efectos que está teniendo, especialmente en la población no vascohablante con menos recursos. Hay que mentir, con todas las letras, desde el Gobierno a la Universidad, porque nuestra Academia también está convocada al engaño.

Primero, propagando falacias como que «en el caso de las lenguas dominantes, el entorno (los media, las familias, el paisaje lingüístico,...) asegura la capacitación en dicha lengua en la mayoría de sus usos». Parece impropio del ámbito académico ignorar precisamente el papel de la escuela en el aprendizaje de las lenguas y considerar una presunta suficiencia del entorno en el que se desenvuelve la persona para que esta aprenda correctamente un idioma. Pero así lo afirma «Enseñar (lenguas) en contextos multilingües», manual profusamente citado, editado por nuestra universidad pública e ilustres autoridades académicas.¹ Pese a que es la escuela la que enseña a leer, a escribir y a hablar correctamente, y no la calle. Pese a que es el aula el espacio en el que se trabaja sistemáticamente, tanto a nivel oral como escrito, la comprensión, la expresión, la interacción, y la mediación lingüística en los niveles más avanzados, y no ninguna plaza.

Pero nuestros doctores aventuran, además, que en la medida en que los resultados en castellano de nuestros estudiantes «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». Pasemos del embuste y juzguemos la propuesta, ahora que ya está totalmente implantada. ¿Cuáles son sus resultados?

Para una gran parte de estudiantes, fracaso. Quienes no superan los niveles iniciales en las distintas competencias son cada vez más, y la influencia en sus resultados del capital lingüístico previo y el nivel socioeconómico propio no hace sino crecer, como lo aseveran absolutamente todas las investigaciones, impactando de lleno en los centros públicos. Su mayor complejidad se ignora y la equidad se desprecia. Sí, con la excusa de evitar una segregación visible hemos puesto en marcha una invisible que reserva las posibilidades de éxito escolar a la población vascohablante y/o con más recursos. Pero, ¿y qué pasa con la propia lengua vasca?

La generalización de la inmersión lingüística en nuestro país no sirve para un conocimiento más profundo y un mayor uso del euskara, pese a estos altos costes. En 2009, con un 15% de familias en las que el euskara era su lengua habitual y un 55% de alumnado en modelo D, el total de estudiantes, no solo el escolarizado en modelo D, que en 2º curso de ESO no superaba el nivel inicial de euskara era el 38%, y el que se situaba en un nivel avanzado el 18%. En 2025, con un 19% de familias con el euskara como lengua principal y con más del 80% del alumnado escolarizado solo en esa lengua, no supera el nivel inicial el 42% y el que se encuentra en nivel avanzado solo alcanza el 20%. Eso pese a la «cocina» del último dato publicado. El anterior, con menos indicios de manipulación, lo situaba en el 52% y el 14% respectivamente. Generalizar la inmersión es perjudicial y también inútil.

Esta es la cara oculta del astro que eclipsa a nuestra escuela pública. Y en la oscuridad, ¿qué ocurre con sus centros? Tres datos actuales, también ocultados por nuestros trumpistas dirigentes. Empezando desde abajo. De las 1.518 nuevas plazas de titularidad pública para alumnado menor de dos años a crearse antes del 31 de mayo de este año, comprometidas por nuestro Gobierno en la Conferencia Sectorial de Educación de 2021, solo hemos activado 596, y ello incluyendo 175 plazas puestas en marcha fuera del plazo de cómputo. Pese a recibir para ello nada menos que 15 millones y medio de euros provenientes de fondos europeos. Del programa Udaleraiki de ayuda a los municipios para sostener sus centros públicos de Educación Infantil y Primaria dotado con 10 millones de euros, no hemos ejecutado en 2025 un solo euro. Ni en los años del Covid, el Gobierno vasco había dejado de financiar a los ayuntamientos para atender estas necesidades. Acabemos. La liquidación del presupuesto de 2025 confirma que de los 95 millones de euros presupuestados para construcciones en centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria hemos gastado menos de 35 millones. Casi dos tercios parte del presupuesto para obras no se han ejecutado.

Así tratada, la escuela pública ve mermada su capacidad para aportar la acción equitativa y educadora que precisamos. Y en este caso, la sombra proyectada por la temible escuela nacional sí sirve para algo, para ocultar la pérdida. ▽

¹Joaquín Dolz e Itziar Idiazabal (coords.), Enseñar (lenguas) en contextos multilingües, Bilbao: Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, 2013.

Hezkuntza publikoak hezkuntza publikokoak baztertu



Mikel Basabe
Irati Casanova

Unibertsitate publikoek diskriminatu egiten dituzte batxilergoa hezkuntza publikoan ikasitako ikasleak. Ez diot nik: Nafarroako Ararteko Patxi Vera Donazarrek dio, Q22/914 Ebazpenean. Pentsatzekoa den legez, Arartekoak xehe-xehe landutako ebazpena eman zuen. Horretarako, hauxe egin zuen, lehenengo-lehenengo: «(...) solicitó al Departamento de Educación y a la Universidad Pública de Navarra los datos referentes a las calificaciones del bachiller y la EvAU de los últimos cinco cursos académicos».

Datu horiek aztertuta, hauxe egiaztatu zuen, Nafarroan espediente oneneko ikasleak dituen ikastetxeari dagokionez: «Resulta muy poco probable que, en el caso de un colegio en el que, sistemáticamente, todas las promociones de alumnos y alumnas cuentan con las notas más elevadas en el bachiller, esto no tenga una correlación, si no absoluta o exacta, sí al menos sustancialmente similar en las calificaciones de la EvAU, considerado un periodo de tiempo relevante como el que ofrece una serie de seis años. No parece razonable que todos y cada uno de los años, sin excepción, la nota del bachiller sea la

más elevada de todos los centros, y que, llegada la EvAU, ese resultado no tenga el mismo reflejo». Gauza bera batxilergoko bigarren espediente onenak dituen ikastetxearekin. Biak ala biak, opusen ikastetxeak.

Horregatik, hauxe ondorioztatzen du Arartekoak: «No se aprecia una correlación, a juicio de esta institución, razonable». Zeren artean? Bada, Opusen ikastetxe horietako ikasleek batxilergoan jasotzen duten espedientearen eta selektibitatean lortzen dituzten emaitzen artean. Garbi esanda: batxilergoko notak puztu egiten dizkiete.

Horiek horrela, hauxe ebatzi zuen Nafarroako Arartekoak: «Recomendar al Departamento de Educación que vele por que las calificaciones del bachiller otorgadas por los centros educativos no comprometan los principios de igualdad, mérito y capacidad que rigen en el acceso a la universidad, adoptando las medidas oportunas a tal fin; y, a la vista de los resultados registrados, que presenten indicios de sobrevaloración, recomendarle que entre a supervisar lo actuado por los colegios a los que se ha hecho referencia».

...

**«"Derrigorrezko bigarren hezkuntza amaitzean, Europako Erreferentzia
Esparru Bateratuko B2 maila lortu beharko da bi hizkuntza ofizialetan".
Gogoratu lege hori EAJk, EHBilduk eta PSE-PSOEk diseinatu eta adostu zutela,
azken unean Bildu bildurtu eta alde bozkatu ez bazuen ere.»**

••• Ez pentsa gero, garrantzi txikiko auzia dela: unibertsitatean sartzeko notaren % 60 batxilergoko espedienteak ematen du; hau da, unibertsitatean karrera aukeratzeko unean, selektibitateko azterketak baino 20 puntu gehiago balio du batxilergoko espedienteak.

LOTSAMANGARRIA. Badakigu Oposa ez dela lotsatzen, ezta lotsatuko ere. Zerk ematen digu, orduan lotsa? Bada, ebazpen hori 2023ko otsailaren 14koa dela... eta gauzek bere horretan jarraitzen dutela: espediente pribatuak puztu, pribatuetaiko ikasleek errazago izan dezaten gustuko duten karrera unibertsitate publikoan egitea. Publikoko ikasleen kaltetan, jakina.

Kasu! Ikastetxe pribatuak (kontzertatu zein ez) edonon puzten dituzte espedienteak, ez bakarrik Nafarroan. Begiratu, esaterako, "Noticias de Navarra" egunkariak, Espainiako Hezkuntza Ministerioaren datuak oinarri hartuta, 2026ko ekainaren 8an argitaraturiko honako koadro honi:

Esandakoa: pribatueta, puztu eta puztu. Gogoratu espainolez egiten diren karreretarako ikasle guztiak lehiatzen direla, ikaspostu bat nork lortuko. Extremadurako ikasle pribatu sinestezin horiek (bitik batek lortzen du 9 puntutik gorako espedienteak) Leioan ikas dezakete Medikuntza: gurean ikaspostua lortzeko abantaila handia dute, batxilergoan eman dizkieten notak direla eta. (Bide batez: har ezazue denbora tartetxo bat, eta azter itzazue hizkuntza ofizial bakarreko autonomia-erkidegoetan hezkuntza publikoko ikasleen emaitzak ere. Ulergarriak egiten zaizkizue? Sinesgarriak?)

ENGAINATU GURA GAITUZTE. Horiek horrela, eta benetako arazoari itzuri egiteko, seme-alabak sare pribatueta bidaltzen dituztenek selektibitatean ipini gura dute fokua, unibertsitate sartzeko ikasleen arteko berdintasuna zelan lortu eztaba datzen denean. Gezurretan ari dira. Selektibitateko notek, beren gabezia guztiekin (egun bakarreko kalifikazioa izatea, hezkuntza ofizial bi dituzten erkidegoetako ikasleek azterketa bat gehiago egin behar izatea, ausaz egokitzea zuzentzaile bigarren hezkuntzakoa edo unibertsitatekoa, etab.) doiago

Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad (EPAU)

Resultados por comunidad autónoma de realización

Nota de Bachiller. Distribución por tipo de matrícula, convocatoria y naturaleza del cer

Unidades: Porcentaje

	Total	Centro Público	Centro Privado	Privado Conc
	De 9 a 10 2024	De 9 a 10 2024	De 9 a 10 2024	De 9 a 10 2024
	Total	Total	Total	Total
Total	18,62	16,28	24,42	21,80
1 Andalucía	23,81	20,68	33,50	-
2 Aragón	19,85	15,82	37,60	27,58
3 Asturias (Principado de)	21,59	19,50	27,98	-
4 Balears (Illes)	11,91	10,45	24,81	13,29
5 Canarias	23,95	21,95	33,83	21,42
7 Cantabria	16,13	14,82	-	21,42
8 Castilla-La Mancha	19,41	18,01	27,60	28,07
10 Castilla y León	17,21	14,36	23,85	23,57
11 Cataluña	11,65	9,78	14,89	12,50
14 Comunitat Valenciana	16,96	15,07	23,83	20,94
16 Extremadura	23,50	21,71	48,28	30,10
17 Galicia	15,35	13,49	22,40	-
18 Madrid (Comunidad de)	18,94	14,44	24,94	18,82
19 Murcia (Región de)	26,66	24,40	40,00	32,85
20 Navarra (Comunidad Foral de)	14,10	9,81	-	19,93
21 País Vasco	16,47	13,34	-	19,00
21 Rioja (La)	16,31	14,07	27,45	22,03



erakusten dute ikasle bakoitzaren maila. Baita euskara-azterketan zero izan diren eliteko A ereduko ikasleena ere. Horiek zero izan dute Euskar-
an, ez dutelako Iñigo Urkullu lehendakari zela batxilergoko curriculumaz zehaztu zuen 76/2023 Dekretuak ezarritako maila erakutsi. Are gehiago: hurrengo deialdietako azterketa diseinatzean EHUK eta Hezkuntza Sailak (bien artean diseinatz-
en baita selektibitatea) atzera egiten ez badute, A ereduko ikasleen zeroak ohiko bihurtuko dira, 2023ko dekretuan ez ezik, 17/2023 Hezkuntza Legeko 67. artikuluan ezarritako maila ere ez du-
telako lortuko. Alegia: «Derrigorrezko bigarren hezkuntza amaitzean, Europako Erreferentzia Esparru Bateratuko B2 maila lortu beharko da bi hizkuntza ofizialetan». Gogoratu lege hori EAJK, EHBilduk eta PSE-PSOEK diseinatu eta adostu zutela, azken unean Bildu bildurto eta alde bozkatu ez bazuen ere.

Bazterketa ez dator, beraz, selektibitate, batxilergoko espediente puztuetatik baino. Konponbidea ez da, beraz, Erresuma osoan selektibitateko azterketa bera egitea, ez eta erkidego elebidunetako hizkuntza propioaren nota kontuan ez hartzea ere, epaile elebazarrek eta seme-alabak euskara bako eliteko ikastetxeetara bidaltzen dituztenek horrela gurako luketen arren. Berriro ere diot: benetako diskriminazioa batxilergoko espediente puztuetan dago. Izan ere, atalase-nota altuena duten karreretako azken ikaspostua ez

dute ehunekoez zehazten, milakoek baizik. Eta gogoratu: espediente % 60, selektibitatea % 40.

Esaterako: 2025-26 ikasturtean (artikulu hau idazteko unean 2026-27ko daturik ez zegoen artean), EHUKo zortzi karreratan eta NUPeko lautan 12tik gorako nota behar zuten ikasleek, ikaspostua lortzeko. Ariketa erraza da: korrelazioa al dago, batxilergoko 2. mailako publiko/pribatu ehunekoen eta karrera horietako 1. mailako ikasleentzat jatorrizko sareen artean? Ala pribatuetako ikasle gehiago dago, erkidego bakoitzean sare horrek duen pisuari dagokiona baino? 2025-26 ikasturteko EAEn matrikulan ikusten denez, batxilergoko 2. mailako ikas-

leen % 47k ikasi du publikoan, % 53k pribatuetan. EHUn espainolez ikasteko diren 12 puntutik gorako karreretako 1. mailan islatu al da ehunekoen banaketa hori? Eta 12 puntutik gorako euskaraz ikasteko karreretako 1. mailan ikasleen % 61 al da institutu publikoko ikaslea? Ezen datuen arteko erlazioa betetzen ez bada, bazterketa-egoera baten aurrean baikaude. Hezkuntza publikoak, hezkuntza publikokoak baztertu.

KONPONBIDE ERRAZA. Pentsa litekeenaren kontra, konponbide errazeko auzia da. Erlijioak hezkuntza publikotik egozteko koldarregia izan den PSOEn ez diogu eskatuko, noski, unibertsi-tate publikoetako plazak, lehentasunez, institutu publikoetako ikasleentzat gorde ditzala: ez bakarrik ez dira ausartuko; nago, baina daturik ez dut, buruzagi sozialisten (eta jeltzaleen, eta bilduen, eta popularren) seme-alaba gehienak pribatuetako ikasleak direla.

Beste zerbait proposatu beharko dugu, beraz, aukera-berdintasuna eta kohesio soziala hezkuntza publikoaren indarraren arabera dela pentsatzen dugunok. Hauxe, esaterako: karrera guztietako 1. mailako ikaspostuetan, sare bakoitzak erreserbatu izan dezala erkidego bakoitzeko batxilergoko 2. mailako matrikulagatik dagokion ehuneko berbera. Horrela, hezkuntza publikoko ikasleak ez dira espediente puztuko pribatuetakoekin lehiatuko.

LA ESCUELA PÚBLICA VASCA, LOS GRUPOS MINORITARIOS

La escuela surgió para construir homogeneidad e implantar un ideario político-identitario-cultural-religioso en el corazón de la ciudadanía europea. Por ello, su relación con la diferencia encarnada por otros grupos no ha sido especialmente positiva. Su principio de igualdad exigía el borrado masivo de categorías socioculturales de grupos y personas. Una abstracción o ficción del liberalismo *whig* que imagina a la persona como un ser desprovisto de rasgos para edificar la legitimidad de la igualdad.

Desde la perspectiva actual, más respetuosa con modelos más complejos de ciudadanía, la escuela reincorpora la diferencia. Esta no es una tarea fácil y puede reducirse a lo que podemos denominar la «espuma de la diversidad». Desde aquí, queremos analizar las limitaciones, tanto en su comprensión como aplicación, de la educación intercultural.

Cuestión previa y fundamental al introducirse en la propuesta intercultural es revisar con honestidad la relación que nuestras sociedades europeas han establecido con la diferencia sociocultural. Como bien dice X. Besalú, Europa ha generado una cultura de la identidad, pero no ha sido capaz de generar una cultura de la diferencia. Nuestra relación con el diferente, fuese interno (hereje, pagano, mujer, pobre, gitana) o externo (colonizada, esclavo, conquistado), ha estado marcada por la dominación, la exclusión y/o la invisibilización.¹

Con estos antecedentes, nuestro país parece haber descubierto la cuestión de la educación intercultural a raíz de la llegada de personas migrantes desde las últimas décadas del siglo pasado. Así, educación intercultural aparece vinculada a la población migrada y, sobre todo, a sus descendientes, muchos de ellos nacidos en Euskadi. Esta conexión cuasi exclusiva entre migración y educación intercultural tiene consecuencias en cómo se ha pensado y diseñado una política para atender a la «diversidad» en la escuela vasca: si la educación intercultural tiene que ver con la migración, necesitan educación intercultural los centros que tienen alto porcentaje de población de origen migrante.

Sin embargo, la educación intercultural debe extenderse a todos los centros educativos independientemente de su composición. La educación intercultural ha de basarse en el reconocimiento de que en un aula todo el alumnado es diferente. Si se dirige exclusivamente a inmigrantes pobres

o población gitana, se oculta que estos diferentes no lo son sólo por su cultura, sino ante todo por su condición socialmente poco o nada integrada. En este caso, tal y como denuncia Delgado, la educación intercultural deja de ser un instrumento para la integración y se convierte en: «el motor conceptual que permite dar por buena una taxonomía de los individuos y de los grupos que presume la condición crónicamente conflictiva de algunos de ellos por causa de su cultura, escamoteando el origen sobre todo legal, social y económico de sus problemas de adaptación».²

Este mal uso de la idea de interculturalidad tiene que ver, sin duda, con la utilización que se hace de una noción tan equívoca como es la de cultura. Cualquier pedagogía intercultural rigurosa exige de la administración y de la comunidad educativa repensar esta noción. En caso contrario, el aula se convertirá en un lugar de folklorización y exotización que puede legitimar el fundamentalismo cultural o nuevo racismo cultural.

La reflexión pasa, en primer lugar, por aceptar que tan culturales son quienes llegan como quienes nos consideramos «autóctonos». Y, en segundo lugar, se trata de pensar la cultura en términos de prácticas, convenciones y significados. Hablamos por tanto de contextos, de procesos móviles y cambiantes. Hay que desterrar la idea de que el comportamiento humano puede ser explicado por la «cultura», encerrar a las personas en jaulas culturales e identitarias que generalmente se corresponden con estereotipos absurdos encerrados en los límites territoriales de los estados-nación (salvo para el caso del continente africano que, peor aún, es pensado como si de un país se tratase). Por mucho que nos empeñemos, las culturas no dialogan, no tienen entidad; quienes dialogamos somos personas en contextos socioeconómicos específicos, con bagajes y prácticas culturales muchos más complejos y móviles de lo que pensamos.

Si partimos de esta reflexión, aparecen toda una serie de actuaciones que sería conveniente evitar en las aulas (y fuera de ellas) por mucho que sean propuestas bienintencionadas. Se trata de no caer en lo que en Francia han denominado pedagogía del *cous-cous* y en nuestro país «interculturalidad a la Benetton»: introducir en el currículo aspectos folklóricos o costumbres de las supuestas «culturas» de origen del alumnado totalmente descontextualiza-

Andrea Ruiz Balzola

Xabier Aierdi Urraza

«La propuesta pedagógica intercultural no ha tenido desarrollo en nuestras aulas y centros escolares más allá de celebraciones bienintencionadas y ciertos gestos que, lamentablemente y aunque no sea su intención, acaban por sumarse a discursos y prácticas que legitiman la exclusión social y la desigualdad.»



dos, convertir a los previamente catalogados como diferentes en étnicos o repetir machaconamente que hay que promover la diversidad.

La diversidad cultural no hay que promoverla, es un hecho empírico, está ahí. Lo que hay que promover y en lo que hay que educar, tal y como dice Carbonell i Paris, es en la igualdad. Y esto es algo mucho más difícil, porque la diversidad cultural es, como hemos dicho, un hecho, pero la igualdad es un convencimiento.

El grave problema que presenta este tipo de actuaciones y prácticas en el aula es que acaban reproduciendo los mecanismos de segregación, discriminación y exclusión que se trataba de evitar. Se construye una minoría a la que se califica como diferente con base en argumentos de corte culturalista que no se aplican al resto, generando así una divisoria con los que se piensan y son pensados por el sistema educativo como «normales». Pero la anomalía constituyente del diferente, por mucho que se disfraza de idiomas, religiones o costumbres diferentes, es en realidad su lugar social de origen. A la larga, la desigualdad social y económica quedará justificada y legitimada con argumentos de corte culturalista naturalizando desde la escuela el contexto socioeconómico y político en el que se sitúa.

¿De qué trataría entonces la educación intercultural? De, por ejemplo, descentrar el currículo escolar y nuestra propia mirada como educadores. Hay suficientes herramientas desde hace mucho tiempo y no vamos a desarrollarlas aquí, pero basta pensar en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Se pueden enfatizar las conexiones o seguir pensando que las sociedades han vivido encerradas y separadas entre sí como islas autónomas que de vez en cuando o eran invadidas o se iban a conquistar. Se pueden ignorar siglos de políticas de exclusión e invisibilización en nuestro país con la minoría gitana o darle su lugar en los

textos y en el aula. Se puede enseñar que los grupos y las sociedades humanas nos caracterizamos por la mezcla y el intercambio o seguir aferrados a un concepto de «cultura» romántico-idealista que encierra peligrosos sueños de autenticidad o pureza.

Una última reflexión que atañe a las peculiaridades y complejidad del escenario vasco. En nuestro ámbito educativo, la educación intercultural se reduce y limita al aprendizaje del euskara por parte de la población de origen extranjero. Esta reducción tiene que ver con el proceso de naturalización propio de los estados-nación y, especialmente, de las naciones que aspiran a tener un estado y que hace que diversidad cultural siempre vaya de la mano de diversidad lingüística, como si ambas fuesen equivalentes.

Pero la diversidad cultural no se reduce a la lingüística. Las formas lingüísticas son parte de las formas culturales, y entre ambos tipos de formas no tiene que haber necesariamente una correspondencia. La conjunción «y» entre ambas se ha hecho tan frecuente que parece que hemos acabado naturalizando y asumiendo que ambas formas de diversidad son una y la misma. Sin embargo, detrás de esta confusión hay una larga historia política que culmina con la burda idea de que la cultura lo es de un estado-nación distinguido de todos los demás por su lengua nacional³. Idea que se enfatiza y trata de reforzar aún más, como es lógico, por parte de minorías nacionales que aspiran a tener un estado.

La propuesta intercultural debe ir mucho más allá. Sin embargo, en la última Ley de Educación, la educación intercultural parece quedar reducida al aprendizaje del euskara y en el texto solo aparece mencionada cuando de alumnado de origen extranjero se trata. Ambos déficits requieren una revisión sustantiva.

En suma, podemos decir que la propuesta pedagógica intercultural no ha tenido desarrollo en nuestras aulas y centros escolares más allá de celebraciones bienintencionadas y ciertos gestos que, lamentablemente y aunque no sea su intención, acaban por sumarse a discursos y prácticas que legitiman la exclusión social y la desigualdad. ▀

¹ Besalú, X. (2022): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.

² Delgado, M. (2001): *Diferencia y desigualdad en la escuela*, en *El cor de les aparences*, Blog de Manuel Delgado.

³ Díaz de Rada, A. (2012): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.

Una ley sin apenas desarrollo

La Ley de Educación del País Vasco fue aprobada el 21 de diciembre de 2023. Sustituía a la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993 que había marcado el devenir de la enseñanza en Euskadi durante treinta años. Aprobada finalmente con los votos favorables del PNV y PSE y la abstención de EH Bildu, pese a los casi tres años transcurridos, apenas ha tenido un desarrollo reglamentario y son numerosos los decretos que están a la espera de ser elaborados. Entresacamos algunos de aquellos que afectarán, cuando sean aprobados, a la escuela pública, en algunos casos directamente, y en otros indirectamente al ser parte del conjunto del sistema.

Decreto por el que se establecen los criterios para la organización de la red de centros y para la programación de la oferta y se regula la escolarización y matriculación.

Tradicionalmente, la educación vasca ha separado en dos normas distintas la recopilación de directrices en materia de planificación de la oferta educativa y de admisión del alumnado, pero en 2023, con carácter previo a los debates del Acuerdo Educativo y la Ley Vasca de Educación, el ejecutivo aprobó una norma que unificaba ambos aspectos. Recurrido por el sindicato STEILAS y la federación de asociaciones de padres y madres de la escuela pública Ehige, dicha norma fue anulada por el TSJPV en 2025 y únicamente sigue en vigor pendiente de la resolución del recurso elevado por el Gobierno vasco. Regula aspectos tan relevantes como las ratios para conformación de grupos o las condiciones de acceso a los centros educativos. Se trata, por lo tanto, de una norma fundamental para el desarrollo de la nueva ley.

Decreto que regula la garantía de gratuidad del servicio educativo y Decreto por el que se regula el Régimen de Conciertos Educativos y el Sistema de Pago Delegado en los Centros Privados Concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

El decreto que regula los conciertos educativos es una de las normas en vigor más antiguas del País Vasco, ya que data nada menos que de 1987, y desde entonces solo ha tenido ligeros retoques, funda-

mentalmente para adaptarse a los cambios en la ordenación de las enseñanzas. Establece el procedimiento y los requisitos para la suscripción, modificación y renovación de los conciertos educativos. Su relación con el anunciado nuevo Decreto de gratuidad es directa, toda vez que uno de los aspectos que en Euskadi más se critica es la falta de aplicación de las condiciones de gratuidad exigibles. El Gobierno se ha pronunciado en numerosas ocasiones, antes y después de la aprobación de la ley, por su modificación y siempre aparece en los planes normativos anuales, pero nunca ha llegado a concretarse siquiera un borrador.

Decreto por el que se regula el régimen de autonomía de los centros educativos y Decreto que regula los términos y condiciones para la suscripción de contratos programa.

Todos los centros educativos «financiados con fondos públicos» tienen garantizada la autonomía en los ámbitos pedagógico y organizativo y de gestión de procedimientos y de recursos humanos, tecnológicos y materiales, así como en la gestión económico-financiera, según reconoce el artículo 95 de la Ley y amplía el artículo 100. Pero hace falta una normativa que concrete los márgenes y procedimientos de esta autonomía, así como los contratos-programa, instrumentos en los ámbitos jurídico, económico y financiero alineados con este concepto de autonomía escolar.

Decreto que regula el Consejo de la Escuela Pública Vasca.

La Ley Vasca de Educación compromete en su artículo 48 la creación de un órgano, el Consejo de la Escuela Pública Vasca, para ejercer como interlocutor de la escuela pública. Fruto de un debate de larga trayectoria en el País Vasco, fue una demanda del PSE en la negociación de la ley, aceptada pero acogida con menor interés por parte del PNV y EH Bildu. Su alcance puede ser meramente testimonial, lo más probable vista la vida que se le ha querido dar al Consejo Escolar de Euskadi estos últimos años, o de aglutinador de la escuela pública vasca. En todo caso, sigue sin conocerse el proyecto del Gobierno.

Los editores del dossier





Centro Memorial de las Víctimas del Terrorismo, Gasteiz.

La desigual presencia del testimonio de las víctimas del terrorismo en las aulas

**Raúl
López Romo**

La presencia del terrorismo en los currículos escolares es insuficiente. Durante años, su tratamiento dependió de la iniciativa individual de una parte minoritaria del profesorado, así como del impulso de unas pocas entidades de la sociedad civil. Entre ellas, destacaron organizaciones no gubernamentales como Bakeaz («Por la paz»), centros académicos como el de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto o fundaciones del entramado asociativo de las víctimas, como las dedicadas a Fernando Buesa y a Miguel Ángel Blanco. Solo en fechas relativamente recientes (sobre todo con el final de ETA) se han desarrollado proyectos impulsados por las instituciones orientados a proporcionar materiales didácticos específicos y a promover la escucha del testimonio de las víctimas en las aulas.

Uno de los desarrollos más relevantes en la enseñanza sobre el terrorismo en España ha sido precisamente la incorporación progresiva del testimonio de las víctimas como recurso pedagógico. Este proceso, iniciado a principios de la década de 2000, desde luego no ha culminado. Actualmente hay cuatro autonomías que gestionan independientemente sus programas presenciales de víctimas educadoras: País Vasco, Navarra, Comunidad Valenciana y Castilla y León. En el resto de España cualquier centro lo puede solicitar a la Dirección de Apoyo a Víctimas del

Terrorismo del Ministerio del Interior, que lo gestiona. El problema es que el número de alumnos alcanzados sigue suponiendo una pequeña parte del sistema educativo (menos del 5%), lo que deja sin efecto la noble intención de contribuir a la prevención de la radicalización violenta, especialmente en lugares como Euskadi, que es donde más falta haría. ¿Por qué esta carencia? Porque persisten incomodidades y prejuicios que sirven de pretexto para no hacer los deberes.

En el caso concreto del testimonio es verdad que hay que ser especialmente cuidadosos: su utilización debe evitar el partidismo, la estigmatización de colectivos y los mensajes de odio y de venganza. Para ello, resulta imprescindible que se inserte en un marco didáctico previamente trabajado. La actividad más eficaz no consiste en centrarse única y exclusivamente en el testimonio: antes o después hay que situarlo históricamente para que el alumnado comprenda el significado de lo que escucha. Todas estas precauciones están ya integradas en los programas de víctimas educadoras (Adi-adian, Eskutik, Educar para la convivencia, etc.), pero siguen existiendo desconfianzas procedentes de una parte del profesorado, de padres y madres y también del ámbito político. El ruido procedente de la controversia partidista, que en torno a este tema alcanza tonos especialmente altos, no ayuda en absoluto. •••

«La comprensión del pasado puede contribuir a reforzar la cultura democrática y a afrontar con mayor solidez posibles formas de radicalización violenta. En este sentido, la educación debe desempeñar un papel fundamental en la construcción de una memoria crítica y rigurosa sobre el terrorismo, transmitiendo principios básicos como la dignidad humana y el respeto al pluralismo.»

- • • Cuando el testimonio se presenta sin explicaciones de contexto, puede generar conmoción, pero no necesariamente comprensión. Integrado en una unidad didáctica estructurada, en cambio, se convierte en un valioso instrumento de aprendizaje. Las evaluaciones realizadas tras la aplicación de programas que combinan preparación previa, encuentro con víctimas y reflexión posterior muestran cambios perceptibles en las actitudes del alumnado. Entre ellos destacan el aumento del rechazo explícito a las organizaciones terroristas y una mayor valoración de la memoria como herramienta social. Como se ve, este tipo de efectos no se limitan al plano cognitivo, es decir, a un mayor conocimiento de los detalles de lo ocurrido. También inciden en la percepción del papel del individuo frente a la violencia.

El empleo de testimonios, recursos audiovisuales y otros materiales interactivos conecta el conocimiento histórico con el lenguaje de las nuevas generaciones. Por eso, entre los materiales didácticos puestos a disposición de la comunidad educativa se incluyen videotestimonios de víctimas educadoras y de nietos pertenecientes a la denominada tercera generación; cómics como "Dolor y memoria" y "Manos blancas"; el videojuego educativo "Yo sobreviví al terrorismo"; video-scribbling (basados en ilustraciones) dedicados a explicar qué es el terrorismo, su historia en España y los procesos que conducen a su deslegitimación; así como un glosario de términos relacionados con el terrorismo explicados en videos breves por un conjunto de expertos.

El profesorado manifiesta reservas sobre algunos recursos. Los libros de texto suelen percibirse como insuficientes: la gran mayoría de los docentes (92%) considera que los manuales carecen de profundidad, de propuestas de actividades o de testimonios que permitan trabajar el tema adecuadamente. En consecuencia, aquellos que abordan este tema lo suelen hacer recurriendo a materiales alternativos, especialmente audiovisuales.

La práctica real muestra que algunos centros han desarrollado proyectos ambiciosos que integran unidades didácticas, testimonios y actividades de reflexión. En otros casos, el tratamiento del terrorismo sigue dependiendo de la iniciativa personal del docente. Las metodologías empleadas reflejan esta heterogeneidad. Predominan el uso de material

audiovisual y los debates guiados, por ese orden. En menor medida se recurre a los libros de texto. A mayor distancia se sitúan la realización de trabajos de investigación o las visitas a lugares de memoria.

Hay que tener en cuenta que un porcentaje apreciable del alumnado aún justifica la violencia política. Entre los estudiantes de secundaria que visitan el Memorial de las Víctimas del Terrorismo, con sede en Vitoria-Gasteiz, que son en su mayoría alaveses de centros concertados (Kristau Eskola), hablamos del 15%, con una menor proporción entre las chicas (12,93%) que entre los chicos (16,59%). Es una significativa diferencia de género que ya se ha detectado en otras encuestas. Además, casi uno de cada cuatro considera que los primeros atentados de ETA, cometidos durante la dictadura franquista, tuvieron sentido o estuvieron justificados. Queda, por tanto, mucho trabajo por hacer, y más si consideramos que los programas de víctimas educadoras, o visitas como la del citado Memorial, apenas tienen presencia en la red pública vasca. No hace falta ser un lince para ver detrás la mano de la izquierda abertzale, fuertemente implantada en ella.

Lógicamente lo ideal es que la llegada de testimonios al aula esté respaldada por un equipo (la dirección del centro y del departamento, los compañeros) y más si se hace dentro de un proyecto que abarque varias asignaturas (historia, valores éticos, filosofía, lengua...). Ahí es donde se multiplican los problemas. Por poner un ejemplo concreto, en los cinco años que lleva abierto el museo del Memorial de las Víctimas del Terrorismo (desde junio de 2021) apenas han acudido a visitarlo 137 alumnos procedentes de la red pública vasca, de la mano de tres profesores. Uno de ellos dejó de hacerlo a raíz de sufrir un boicot en su centro. Dos de los tres son docentes de religión. En el curso 2025-2026 acudieron más de 3.600 alumnos en total, de los que casi mil procedían de Álava. Al encuestarles, obtuvimos que el 92% era partidario de que este tema figure en los planes de estudio.

El trabajo en el aula, el contacto con testimonios y la realización de otros programas inmersivos (como visitas a lugares de memoria) produce efectos perceptibles. Se observa un refuerzo del rechazo a la violencia y una mayor valoración de la necesidad de una memoria democrática. La justificación de la violencia política cae

Un alumno del colegio Berrio-Otxoa se asoma a una ventana del centro educativo tras el atentado con coche bomba en el que ETA asesinó al policía Modesto Rico en Bilbao, en 1997. Centro Memorial de las Víctimas de Terrorismo/Fidel Raso.



del 15 al 9%, al tiempo que pierde apoyo la idea de «pasar página» como forma de abordar los conflictos recientes.

Resumamos lo principal en varios puntos que puedan ser útiles. En primer lugar, es conveniente potenciar la formación del profesorado. La enseñanza del terrorismo requiere herramientas específicas que no siempre forman parte de la formación inicial. En segundo lugar, subrayamos la necesidad de integrar este tema de forma más explícita en el currículo, ya que su ausencia o su tratamiento superficial suelen traducirse en un abordaje igualmente limitado en el aula. En tercer lugar, se confirma la eficacia de combinar la contextualización histórica con el testimonio; sin embargo, los estudiantes que tienen acceso a esta doble experiencia siguen siendo una minoría en España. Allí donde no sea posible contar con un testimonio presencial, se puede sustituir por vídeos o textos que ya hemos visto que están disponibles. En cuarto lugar, es preciso evitar la instrumentalización partidista de la memoria, promoviendo enfoques críticos y no dogmáticos. Las herramientas que las disciplinas académicas ponen a disposición de los docentes son igualmente válidas para abordar este tema que para cualquier otro episodio de nuestra historia. En quinto lugar, es recomendable fomentar prácticas inmersivas, como el testimo-

nio directo de víctimas educadoras o las visitas a lugares de memoria.

Diferentes profesionales, asociaciones e instituciones trabajan para situar el tema del terrorismo en el lugar que le corresponde dentro de la educación. Durante décadas, el terrorismo fue un factor central en la vida política y social del país, aunque su presencia en el sistema educativo resultó limitada y fragmentaria. Esta ausencia se relaciona tanto con la proximidad temporal de los hechos como con la dificultad de abordar un fenómeno cargado de implicaciones morales y políticas. Con el paso del tiempo, este escenario ha ido transformándose. Para las nuevas generaciones, el terrorismo pertenece al ámbito de la memoria transmitida y no al de la experiencia vivida. En este contexto, la escuela adquiere un papel clave en la construcción del conocimiento sobre el pasado reciente.

La comprensión del pasado puede contribuir a reforzar la cultura democrática y a afrontar con mayor solidez posibles formas de radicalización violenta. En este sentido, la educación debe desempeñar un papel fundamental en la construcción de una memoria crítica y rigurosa sobre el terrorismo, transmitiendo principios básicos como la dignidad humana y el respeto al pluralismo. ▽

Base de datos de PISA-OCD

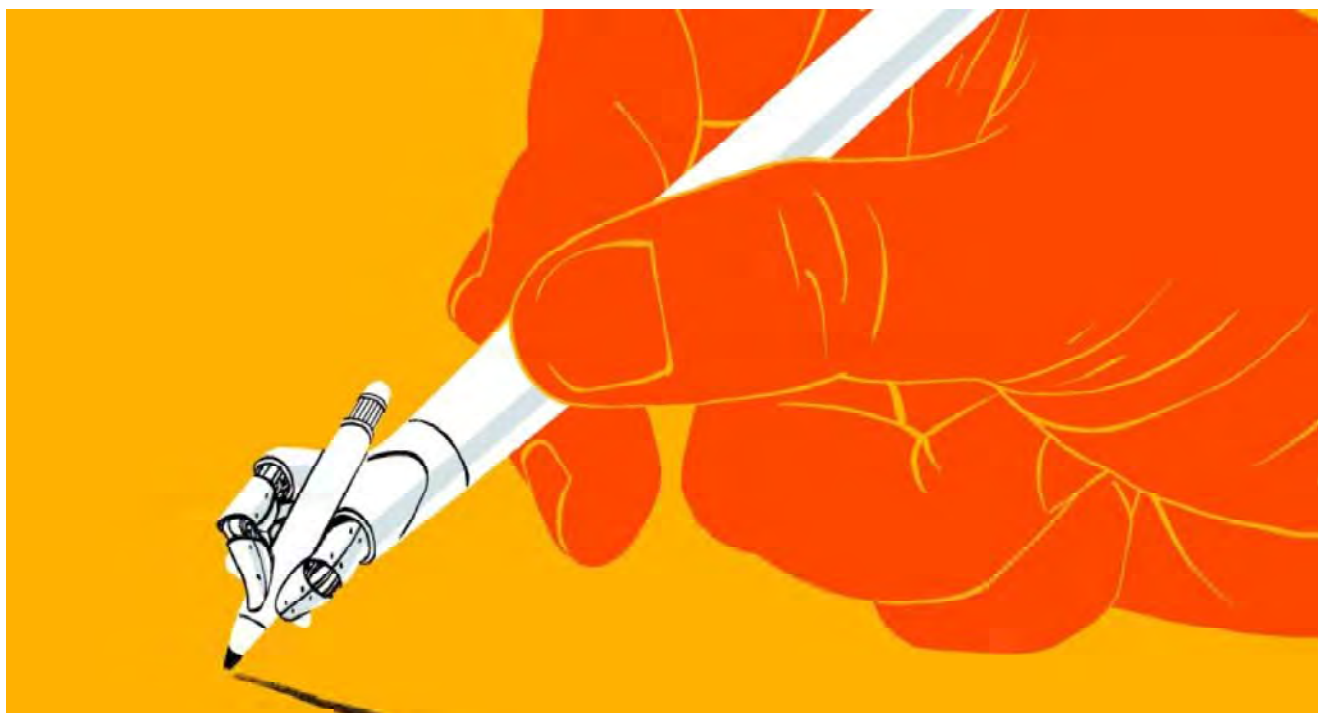
DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN EL ALUMNADO VASCO

por centros públicos y privados, lengua del hogar y lengua en la que ha realizado las pruebas de PISA 2025

En cursiva los datos sin fiabilidad estadística por su escaso tamaño en la muestra reducida en esta edición

Centros por titularidad, lengua del hogar y lengua de la prueba*	Número de estudiantes	Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
CENTROS PÚBLICOS	857	396	442	435
Lengua del hogar castellano	561	396	440	433
Lengua del hogar euskara	182	421	472	465
Otras lenguas del hogar	63	373	409	401
Prueba en castellano	194	426	428	444
Prueba en euskara	663	387	447	432
Lengua del hogar castellano / prueba en castellano	156	436	436	454
Lengua del hogar castellano / prueba en euskara	405	380	442	425
Lengua del hogar euskara / prueba en castellano	1	—	—	—
Lengua del hogar euskara / prueba en euskara	181	421	472	465
Otras lenguas del hogar / prueba en castellano	24	410	406	418
Otras lenguas del hogar / prueba en euskara	39	351	410	391
CENTROS PRIVADOS	999	439	475	479
Lengua del hogar castellano	704	445	477	483
Lengua del hogar euskara	249	428	478	475
Otras lenguas del hogar	—	—	—	—
Prueba en castellano	428	472	480	498
Prueba en euskara	571	412	472	464
Lengua del hogar castellano / prueba en castellano	390	476	484	502
Lengua del hogar castellano / prueba en euskara	314	404	467	457
Lengua del hogar euskara / prueba en castellano	9	—	—	—
Lengua del hogar euskara / prueba en euskara	240	427	480	476
Otras lenguas del hogar / prueba en castellano	17	478	461	467
Otras lenguas del hogar / prueba en euskara	15	374	450	424

*La lengua de la prueba era castellano para estudiantes de modelos A y B y a elección del centro en modelos D. En esta edición del estudio PISA, el Gobierno vasco no ha pedido a la OCDE resultados por modelos lingüísticos.



DIFERENCIAS DE RENDIMIENTO EN EL ALUMNADO VASCO por ISEC*, lengua del hogar y lengua en la que ha realizado las pruebas de PISA 2025

Se excluyen los estratos que por el escaso tamaño de la muestra su resultado carece de fiabilidad suficiente

Cuartiles ISEC	Lengua del hogar	Lengua de la prueba	Número de estudiantes	Competencia lectora	Competencia matemática	Competencia científica
Q1	castellano	castellano	180	440	442	462
Q1	castellano	euskara	159	361	424	407
Q1	euskara	euskara	39	396	440	434
Q2	castellano	castellano	123	464	470	489
Q2	castellano	euskara	209	393	453	440
Q2	euskara	euskara	77	407	463	454
Q3	castellano	castellano	109	484	490	503
Q3	castellano	euskara	166	400	459	449
Q3	euskara	euskara	156	421	477	472
Q4	castellano	castellano	128	487	498	516
Q4	castellano	euskara	170	413	480	464
Q4	euskara	euskara	145	447	496	494

* El índice socioeconómico y cultural (ISEC) es un estándar internacional y actúa como predictor de rendimiento educativo. El primer cuartil lo compone el 25% del alumnado más desfavorecido socioeconómicamente, el cuarto cuartil corresponde al 25% más favorecido.

Fuente: base de datos de PISA-OCD. Tratamiento: Iñigo Fernández de Lucio-El Correo.

VVAA

Euskal irakaskuntza aztergai (Análisis de la educación bilingüe en castellano),

Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de publicaciones del Gobierno Vasco, 2007.

Obra imprescindible para entender la enseñanza bilingüe en Euskadi, muestra el trabajo de varios grupos organizados por el Departamento de Educación del Gobierno vasco y tiene una curiosa historia, ya que la edición en papel fue secuestrada por la propia Administración educativa y solo vio la luz con el cambio de gobierno producido en la IX legislatura. La edición digital en euskara corrió mejor suerte ya que siempre estuvo disponible en el catálogo EIMA.

Juan Manuel Moreno Olmedilla y Lucas Gortazar de la Rica,

Educación universal. Por qué el proyecto más exitoso de la Historia genera malestar y nuevas desigualdades, Madrid, Debate, 2024

Este libro es realmente un viaje por todo el mundo para conocer las derrotas cosechadas este siglo por el ambicioso proyecto global de la educación. Pero el texto no es solo una colección de desengaños, ya que también abre vías y aporta propuestas para lograr que siga siendo la mayor empresa de expansión del conocimiento de la historia de la humanidad, evitando su fracaso y alumbrando una nueva etapa.

Mariano Fernández Enguita,

¿Es pública la escuela pública?, Bilbao, Cisspraxis, 2002.

Un título que el tiempo ha convertido en un texto canónico sobre la escuela pública. Su autor es una de las personas con mayor elaboración sobre la educación en España y una de las voces críticas con trayectoria más reconocida. Más recientes y completas sus obras "Más escuela y menos aula. La innovación educativa en un cambio de época" (Morata, 2018) o "La quinta ola. La transformación digital del aprendizaje, de la educación y de la escuela" (Morata, 2023).

Gonzalo Larrucea,

La dialéctica público-privado en la educación vasca. Historia, realidad y superación,

Bilbao, G. Ediciones Beta III Milenio, 2017.

Elaborado con anterioridad a los debates de la nueva Ley Vasca de Educación, este texto sigue siendo una reflexión muy pertinente sobre una de las principales dualidades de la educación vasca. Una obra que analiza sus consecuencias para la equidad y el aprendizaje, buscando escapar de clichés ideológicos y maniqueos predeterminados. No se detiene ahí su autor, que incide en bosquejar un futuro deseable.

Inger Enkvist,

La buena y la mala educación o el dominio del lenguaje,

Madrid, Ediciones Encuentro, 2025.

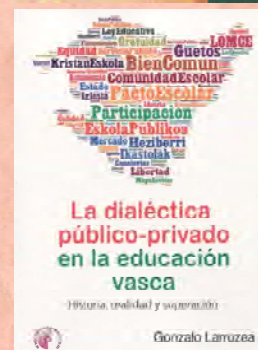
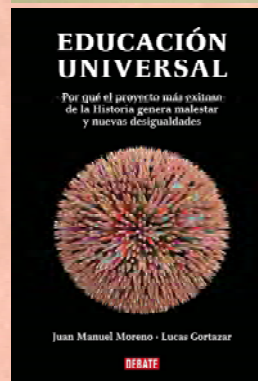
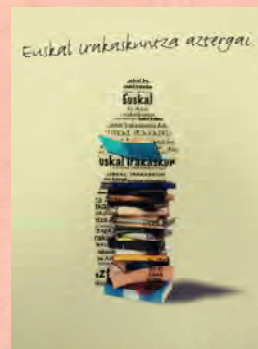
Corrección y actualización del original publicado en 2011, este título es una revisión de algunas de las ideologías y prácticas que han marcado la educación el pasado siglo y siguen, en buena medida, marcando este. Una propuesta de cambio desde una perspectiva de búsqueda de mayor calidad en el proceso de enseñanza, enfatizando la exigencia de esfuerzo, la relevancia del aprendizaje de los contenidos y el papel protagonista de la lengua en el mismo.

Xavier Bonal, Gerard Ferrer, Adrián Zancajo,

Desigualdades socioespaciales en la educación en Euskadi,

GEPS-Eusko Jaurlaritza/Gobierno Vasco-ISEI/IVEI, 2023.

A petición del Departamento de Educación del Gobierno vasco, este informe fue elaborado por expertos en segregación educativa del centro de investigación sobre Globalización, Educación y Política Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona, y ofrece un diagnóstico de las desigualdades educativas socioespaciales y los desequilibrios en la educación vasca, especialmente en los niveles de la Educación Infantil y Básica.





Paranal, en Chile

Inaki Irazabalbeitia

Abuztua astronomiaren hilea izan dela ziurta dezakegu ezparik gabe. Eklipsea gora eta behera ibili gara abuztuaren 12ko gertakariaren harian. Komunikabideetan jori jorratu dute gaia eta, batzuetan, gehiegizko atentzioa ez ote zitzaion jartzen ari otu zitzaidan batzuetan. Egia esan, eklipseak jende anitzen eskura jarri ditu astronomiako kontzeptu batzuk eta astronomia bera. Milaka lagun jarri lagun hurbildu ziren eklipsea ikusteko izan zitezkeen tokietara. Nahiko nuke gehienak hurbildu ez izana, 'bertan egon ninduan eta ikusi egin nian' esan ahal izateko argazki bat erakutsirik, baizik eta naturaren misterioen aurrean interesa eta jakinmina zutelako.

Badakit jakin, eklipsea ikusi ondoren mendian gelditu zirenak ez zirela gutxi izan. Gaur hartan bertan, oskarbia lagun, izar uxoa ikusteko parada egon zen: pertseidak. Hain segur, izar uxoez aparte, zeruan azkar higitzen ari ziren beste argi-puntu batzuk atzemango zituzten. Igual ohartu ez. Izan ere, 16.000 bat satellite eta 40.000 inguru objektu artifizial txikiagoak orbitatzen ari dira Lurra gaur egun. Espazio-zabor ugari dago hor goian eta hasiera bestetik ez da.

Abuztuaren 12aren bueltan normalean leitzen ditudan hedabideetan bizpahiru aldiz topo egin nuen Kessler-en sindromea delako kontzeptuarekin. Kontzeptu berria niretzat! Zer da, bada? Lurretik gertuen dagoen orbitan espazio-zaborraren kopuru batera iritsita, bertan dauden objektuek maizago pairatuko lituzkete elkarren arteko talkak eta horrek objektu gehiago sortuko lituzke eta ondorioz, aldi berean, talka berriak egiteko probabilitatea handituko luke, oso kaotiko eta arriskutsu bihurtuko lukeelarik inguru estralurtar hurbilena (https://eu.wikipedia.org/wiki/Kessler_sindrome). Halaber, astrofisikariak oso kezkatuta daude zeruaren itxura ere kanbiatu egiten delako eta zailtzen duelako bereaien lana.

Zergatik bihurtu da Kessler-en sindromea hizpide orain? Mundu agente publiko eta pribatu asko hurrengo urteotan espazioratu eta orbitan jarri nahi duten satelliteen kopuruaren iragarpenak egin berri dituzte. Kopurua izugarria da. Adibidez, gorago aipatu ditudan 16.000 satellite horietatik

10.000 Elon Musk-ek jaurtitakoak dira Starlink sarea osatzen joateko. Gainera, beste ehun milaka batzuk jaurtitzeko asmoa ere badu. Halaber, 2025aren hondarrean jakin zen Txinako gobernuak 200.000 satellite inguru espazioratzeko helburua duela. Mareagarria kopurua!

Zenbat objektu kabitzen dira Lurraren orbitan? 2022ko ikerketa batek 200-900 km arteko orbitetan 12,6 milioi objektu sartzeko aukera teorikoa proposatu zuen. 2024ko azterketa zehatzago batek, berriz, 10 eta 100 milioi satellite arteko tartea aipatu zuen. Denentzat tokia egon daitekeela eman lezake, baina kalkulu horiek ez dute behar bezala jasotzen benetako espazio-orbitalaren konplexutasuna. Izan ere, arazoa ez da espazio fisikoa agortzea, baizik eta orbitak trafiko-sistema bihurtzea eta trafiko hori kontrolatzea.

Estatuek, enpresek edo partikularrek espaziora jaurtitzen dituzten objektuak arautzen duen nazioarteko legedirik ez dago. Hortaz norberaren ahalmenen eta estatuek beren lurraldean ipini ditzaketen mugen baitan dago. Oihanaren legea nagusi!

Dena den, espazio-zaborrak eragin ditzakeen arazoak mugatzeko, txikiagotzeko eta berroneratzeko ari da lanean Lurretik Haratagoko Espazioa Bake-helburuekin Erabiltzeko Batzordea (COPUOS) izenekoa. Egun 110 estatuk osatzen dute. Egitasmo egokia da, baina jada espazioan dugun objektu-kopuru handia eta datozen urtetan jaurtiko diren satellite piloak aintzat hartuta, emaitza adierazgarriak ez lortzeko arriskua benetakoa da.

Seguruenik, etorkizunean arazoa ez da izango zenbat satellite kabitzen diren, baizik eta zenbat satellite kudeatu ditzakegun segurtasunez. Satellite-jaurtiketak kontrolatzea, talkak saihesteko sistemak, hondakinen kontrola, satelliteen desorbitatzea eta nazioarteko koordinazioa ezinbestekoa izango da arazoari konponbide egoki eta zentzuzkoa eman nahi bazaio. Bien bitartean barra libre!

Honek guztiak déjà-vu sentimena eragin dit eta gizakiok behin eta gehiagotan harri berean estropezu egiteko dugun abilezia gogorarazi. ▽

10 años después del Brexit

La frustración de salir de la UE por la derecha

Cuando se han cumplido ya diez años desde el Brexit, la economía y la sociedad británicas siguen ensimismadas, preguntándose por las raíces de la crisis por la que atraviesan. ¿Fue un error abandonar las instituciones europeas? Lo cierto es que, pese a las reticencias históricas de sucesivos gobiernos conservadores, y las cautelas mantenidas por diversos gobiernos laboristas, la UE representaba, para Gran Bretaña, un paraguas cuya falta se está dejando sentir en muchos aspectos, lo que hace interesante conocer lo que está pasando en ese país.

Las relaciones entre el Reino Unido y la UE siempre fueron conflictivas. Como señala Donald Sasson, ya en los tiempos de Margaret Thatcher se observaba a la Unión Europea como una entidad a la que había que exprimir, intentando sacar lo máximo y contribuir lo mínimo. Y, a pesar de haber participado en la elaboración del Acta única de 1986, la visión que la dama de hierro tenía de la UE era la misma que la adoptada décadas después por muchos brexiteers, a saber, que Bruselas era una burocracia cara y sobredimensionada con la que había que marcar distancias.

Por eso, cuando en 2016 se planteó, por parte del gobierno de David Cameron, la decisión de llevar a cabo un referéndum sobre la pertenencia a la Unión, se estaba volviendo, de manera electoralista, sobre un asunto acerca del que sucesivos gobiernos británicos habían estado mareando la perdiz a lo largo de varias décadas. Baste recordar que, si bien la entrada en 1973 del Reino Unido en el Mercado Común Europeo se produjo por decisión parlamentaria, varios años después, en 1975, el gobierno laborista de Harold Wilson llevó a cabo una consulta sobre la permanencia, que se saldó con una amplia mayoría a favor (67% de los votantes), pese a lo cual, poco después, los propios laboristas plantearían, en su manifiesto electoral de 1983, la retirada de las instituciones comunitarias.

Convendría recalcar que este constante ir y venir, estas contradicciones permanentes sobre la pertenencia del Reino Unido a la UE, han dejado una profunda huella en el devenir del proyecto europeo y de las instituciones comunitarias. Thatcher fue una antieuropea que, sin embargo, consiguió contaminar a la UE de sus ideas neoliberales y lo mismo sucedió posteriormente con sucesivos gobiernos británicos, tanto conservadores como laboristas. Entre estos últimos cabría recordar el triste papel jugado por Tony Blair, con su famosa tercera vía,

abiertamente privatizadora y continuista respecto a las políticas neoliberales de sus antecesores Thatcher y Major.

Por eso, cuando en 2016 se celebró el referéndum que acabó sacando al Reino Unido de la UE, pudo parecer que se trataba de un episodio más en la larga cadena de conflictos, amenazas y desavenencias entre el Reino Unido y las instituciones europeas. Pero la realidad fue muy otra. Lo que ocurrió realmente fue que el resultado del referéndum alumbró un nuevo escenario de crisis que poco tenía que ver con las promesas planteadas por los partidarios de la retirada.

Desde que se implantó el Brexit las cosas han ido mal en Gran Bretaña, poniendo de manifiesto que, dada la complejidad del entramado económico y social europeo, la opción de abandonar las instituciones comunitarias puede tener, según como se plantee, costos importantes. En la actualidad, el Reino Unido se encuentra en una crisis política, económica y social considerable, que se manifiesta, entre otras cosas, en los seis primeros ministros y ministras que se han sucedido desde 2016. Una crisis política permanente ante la incapacidad de afrontar con cierto éxito las reformas económicas y sociales.

El resultado del Brexit fue interpretado inicialmente como consecuencia de varios factores, entre los que se encontraban las falsas promesas de un futuro de prosperidad y menos inmigración fuera de la Unión, y, por otra parte, un voto de castigo contra el establishment de Londres en un contexto de descontento popular por la desindustrialización y la crisis en el mundo rural.

Pero la realidad es que el triunfo del Brexit en el referéndum de hace diez años se sustentó, como recordaba el propio ex primer ministro Starmer, en una triple mentira difundida desde el populismo de extrema derecha: que el país iba a ser más rico; que la inmigración se iba a reducir drásticamente; y que el país iba a ser más seguro. Ninguna de estas tres premisas se ha cumplido.

Por un lado, el crecimiento económico se ha reducido drásticamente. La mayoría de los estudios señalan que el crecimiento en estos últimos 10 años ha sido entre un 6% y un 8% menor que el que se habría registrado dentro de la UE.

La libra esterlina, por su parte, sufrió una fuerte devaluación tras el Brexit, habiéndose elevado asimismo la factura de la deuda británica, como consecuencia del aumento en los costes de financiación. Hoy en día, 10 años después del Brexit, la libra esterlina se encuentra aún muy lejos del tipo de cambio anterior al referéndum.

Carlos Berzosa
Koldo Unceta



La inversión empresarial ha sufrido un fuerte descenso en estos años, estimándose la misma en una cifra cercana a un 18% menor. Y el consumo también se ha debilitado, como consecuencia de la inflación y los elevados tipos de interés.

Por otra parte, la idea del *Global Britain*, la propuesta de abrir la economía del Reino Unido a otras zonas del mundo al margen de la UE, se ha demostrado muy complicada, por no decir imposible de llevar a la práctica, dadas las profundas interrelaciones existentes entre el mercado británico, y la realidad económica del resto de los países europeos. El Reino Unido puede separarse institucionalmente de la UE, pero es mucho más difícil hacerlo en lo que afecta a la realidad económica.

En lo que respecta a la inmigración, tampoco se han cumplido las promesas, ya que la misma no se ha reducido. Simplemente ha cambiado el origen de los flujos. La caída drástica de trabajadores comunitarios ha sido reemplazada por una llegada record de ciudadanos procedentes de India, Nigeria o Pakistán, lo que ha provocado las mayores cifras de inmigración neta de la historia moderna del Reino Unido.

La crisis socioeconómica que sacude a Gran Bretaña, tiene también una traducción en el campo político. Los dos grandes partidos están profundamente divididos respecto a esta cuestión, lo que hace que la población no reciba señales claras por parte de ninguno de ellos y que la única formación política con un mensaje claro sea la liderada por Nigel Farage (Reform UK).

Diversos analistas hablan de una frustración generalizada que tiene dos grandes manifestaciones. Por un lado, esos millones de jóvenes que propugnan un regreso hacia la UE y, por otra parte, el creciente apoyo al populismo de extrema derecha que representa Reform UK, que es quien capitaliza en mayor medida esa frustración. Y en medio, unos partidos tradicionales, el conservador y el laborista, incapaces de ofrecer propuestas concretas sobre este asunto.

Es preciso tener en cuenta, además, que el Brexit se apoyó en gran medida en un fuerte nacionalismo británico, pero de raíz inglesa. Ni en Escocia, ni en Irlanda del Norte, ni en algunas zonas de Gales, ganó el Brexit, que sí lo hizo claramente en Inglaterra, que representa el 85% de la población británica.

Transcurridos diez años desde el Brexit, la situación del Reino Unido es claramente peor que la que existía con anterioridad. ¿Quiere eso decir que no hay alternativas fuera de la UE, y que no es una buena propuesta la idea de abandonar la Unión? En nuestra opinión, el asunto requeriría una reflexión más amplia, que supera las posibilidades de extensión de este artículo, y que necesariamente debería abordar el análisis de las fuertes relaciones existentes entre los mercados de unos y otros países europeos.

Lo que está claro, es que la deriva neoliberal de las instituciones europeas que se ha producido en las últimas décadas, reduce mucho las posibilidades de una transformación social progresista dentro de la Unión. Por ello cualquier propuesta que se ofrezca en clave progresista, sea dentro o fuera de las instituciones europeas, pasa por un giro radical en las políticas públicas, que revierta ese sesgo neoliberal, y ponga a los derechos de las personas y no los intereses de las empresas en el centro del debate.

Sin ese giro radical, sin esa nueva orientación de las políticas públicas, plantear una salida de las instituciones europeas como alternativa a la situación actual, carece por completo de sentido. Cuidado con las falsas promesas que no tienen base alguna. Si algo muestra el ejemplo del Reino Unido es que las propuestas de salida de la UE, si se realizan por la derecha, están condenadas al fracaso. ▀

Carlos Berzosa es Catedrático jubilado de Economía Aplicada y fue Rector de la Universidad Complutense de Madrid

Koldo Unceta es Catedrático jubilado de Economía Aplicada de la UPV/EHU

Las venas abiertas de los Townships

El laberinto de la xenofobia en la Sudáfrica pos-apartheid

Hilaria Vianeke

El único país africano que integra el G20, el único del continente que ha logrado organizar una Copa Mundial de Fútbol y el mismo que dio al planeta una lección imperecedera de igualdad al dismantelar el apartheid de la mano de Nelson Mandela, atraviesa hoy un preocupante retroceso histórico.

Desde hace varios meses, Sudáfrica es escenario de una alarmante violencia que expulsa a machetazos a la ciudadanía africana. Se trata de una amarga paradoja: muchas de estas personas provienen de naciones que dieron su apoyo incondicional al pueblo sudafricano en sus años más oscuros de lucha comunitaria. Estos brotes xenófobos contra la población migrante negra ya se han cobrado múltiples vidas, proyectando imágenes deplorables que avergüenzan al mundo y resquebrajan el incuestionable legado de Madiba.

Gran parte de la sociedad sudafricana parece ignorar un dato demográfico crucial: de sus 63 millones de habitantes, los extranjeros –incluidos los indocumentados– apenas representan el 5%. Es decir, la raíz del desempleo masivo y la escasez de recursos no reside en la inmigración, sino en una deficiente gestión interna. Sudáfrica sufre una desigualdad obscena: el 10% más rico de la población, predominantemente blanca, concentra el 80% de la riqueza nacional.

Mientras tanto, el Banco Mundial señala que el 24% de los migrantes africanos malvive en los townships (los barrios marginales), donde se ven forzados a competir por mínimos servicios básicos con los sudafricanos más desfavorecidos. Este es el sector vulnerable que se siente abandonado por el Estado desde que Mandela dejó el poder en 1999.

Desde entonces, ninguno de los cinco jefes de Estado que han sucedido a Mandela –en su mayoría pertenecientes al Congreso Nacional Africano (CNA)– ha logrado corregir estas profundas asimetrías estructurales entre la minoría blanca y la mayoría negra. Este estancamiento social terminó por pasarle factura al

CNA en las urnas: el histórico partido perdió su mayoría absoluta y se vio obligado a formar un inédito gobierno de coalición para sostener las riendas del país.

Las cifras de esta crisis son demoledoras: el desempleo general alcanza el 32% y escala hasta un alarmante 58% entre la juventud, a lo que se suma una de las tasas de criminalidad más altas del planeta. Incapaz de realizar una autocrítica interna, la población de a pie ha convertido a los inmigrantes en el chivo expiatorio de sus propios males.

Grupos xenófobos radicalizados operan bajo la consigna de «Sudáfrica para los sudafricanos», desatando una trágica guerra de pobres contra pobres que evoca los peores fantasmas de 2008, cuando las manifestaciones terminaron con el asesinato de 60 extranjeros. Entre estas organizaciones destacan el movimiento March and March, impulsado por la locutora Jacinta Ngobese Zuma, y el partido ultranacionalista Operación Dudula; ambos coinciden en exigir un blindaje fronterizo, deportaciones masivas y una política de estricta prioridad nacional.

Ante este escenario de polarización, destaca la oposición liderada por Julius Malema. Este líder, que se autodefine como panafricanista, marxista-leninista y ultranacionalista de izquierda, inició su carrera muy joven en el CNA, llegando a presidir su Liga Juvenil entre 2008 y 2012. Sin embargo, su retórica extremista y las acusaciones de sembrar la división racial provocaron su expulsión fulminante del partido.

Tras su salida, Malema capitalizó en 2013 el descontento de las clases bajas negras y fundó los Luchadores por la Libertad Económica (EFF). Bajo una estética paramilitar de boinas y camisetas rojas, se posiciona como un defensor radical de Palestina, antisionista y militante por la expropiación de tierras fértiles a los blancos bóeres sin compensación, además de exigir la nacionalización de las minas de diamante y platino.

«A los líderes tradicionales sudafricanos, con su postura hostil a la emigración, se les acusa de haber perdido el espíritu Ubuntu africano –la filosofía del "yo soy porque nosotros somos"–, traicionando la unidad, la hermandad y el patrimonio ético de la humanidad que un día defendió Nelson Mandela.»



El colapso del sistema sanitario público replica este esquema segregacionista: las ambulancias asisten con prontitud a los barrios acomodados, pero ignoran sistemáticamente las emergencias en los townships. Esta precaria realidad se fractura aún más con la llegada de flujos migratorios de países vecinos empobrecidos, forzados a disputar el mismo suelo y los mismos recursos con los locales marginados. La oposición exige ahora que los líderes tradicionales, muchos de ellos alineados de forma peligrosa con las protestas ciudadanas, demanden al Ejecutivo una estrategia realista y la valentía política necesaria para

A pesar de haber sido condenado por instigar al odio racial en el pasado, la voz de Julius Malema es, actualmente, la que más se opone dentro de la oposición a los ataques xenófobos contra la población negra africana. Malema denuncia la parálisis del presidente Cyril Ramaphosa, a quien acusa de instrumentalizar el descontento social como una cortina de humo para desviar la atención de sus propios escándalos de corrupción y lavado de activos, especialmente tras el hallazgo de millonarios fajos de dinero ocultos en una de sus propiedades.

Asimismo, la administración de Ramaphosa ha fallado en dar respuesta al desabastecimiento de medicamentos para pacientes con VIH y tuberculosis, una crisis agudizada tras la retirada de los fondos de la agencia estadounidense USAID. Esta suspensión responde a las profundas tensiones diplomáticas entre el magnate Elon Musk, Donald Trump y el propio Ramaphosa. Trump llegó a recriminar públicamente al mandatario sudafricano que, al poseer una fortuna personal valorada en más de 400 millones de euros, debería ser su propio gobierno quien financiase la atención de estas patologías endémicas.

Por su parte, Malema sostiene que el apartheid no ha desaparecido, sino que se ha sofisticado. Denuncia que los bóeres retienen de forma desproporcionada el control agrario, que los empleos de calidad están reservados para la población blanca o las élites negras alineadas con el poder, y que la educación de élite queda confinada a reductos de mayoría blanca como Ciudad del Cabo o Johannesburgo.

afrontar las reformas estructurales pendientes.

A nivel internacional, el rechazo del continente hacia la xenofobia sudafricana se ha hecho notar con fuerza, incluso durante la participación de los Bafana Bafana (la selección sudafricana de fútbol) en los torneos internacionales. En las redes sociales y en las calles de muchos países vecinos, la reprimenda ha sido clara: buena parte de la ciudadanía africana se ha posicionado históricamente a favor de cualquier selección que juegue contra Sudáfrica.

Además, la opinión pública echa de menos que figuras clave del deporte, las artes y otros sectores de la sociedad civil sudafricana se posicionen firmemente sobre lo que ocurre en el país más al sur del continente. Mientras tanto, los gobiernos de países como Nigeria, Malawi y Mozambique, en lugar de emitir condenas diplomáticas enérgicas, se han limitado a enviar vuelos para repatriar a sus ciudadanos.

La ciudadanía africana reprocha la actitud de los líderes tradicionales sudafricanos, quienes en sus discursos justifican la situación exigiendo a las demás naciones que mejoren sus economías y sistemas educativos para dejar de emitir emigrantes hacia Sudáfrica. Con esta postura hostil, se les acusa de haber perdido definitivamente el espíritu Ubuntu africano –la filosofía del «yo soy porque nosotros somos»–, traicionando la unidad, la hermandad y el patrimonio ético de la humanidad que un día defendió Nelson Mandela.

Hilaria Vianeke es Doctora en Admón. y Políticas Públicas por la EHU. Asesora en las Juntas Generales de Bizkaia.

Javier Milei y su carrera contra el tiempo

Equipo Editorial de
¿Y ahora qué?

Aumenta la intolerancia al duro ajuste económico, cae su aprobación y crecen las dificultades para lograr un segundo mandato. Mientras tanto la oposición aún carece del consenso para transformarse en una alternativa que logre concitar el apoyo mayoritario de la población.

A principios de año la mayoría de los encuestadores en la Argentina pronosticaban que Javier Milei se encaminaba hacia su segundo mandato. Es decir, le otorgaban altas posibilidades de triunfar en las elecciones de 2027, ya sea en primera vuelta o en un hipotético balotaje.

Sin embargo, a fuerza de acumularse el desgaste producido por el ajuste económico perpetuo, durante los últimos meses comenzó a producirse una acelerada caída tanto de la aprobación de gestión como de la intención de voto del líder libertario. Javier Milei llega al segundo semestre de 2026 con un capital político mermado, aunque esa suerte de desmoronamiento no tiene como contrapartida (por lo menos aún) el fortalecimiento de la oposición.

La aprobación presidencial cerró julio en 34%, después de haber alcanzado 51% en enero. Sin embargo, el núcleo mileísta continúa prácticamente intacto: la aprobación dentro de ese segmento se mantiene en 95%. El problema está fuera del núcleo. Entre los votantes PRO, el partido de derecha del ex presidente Mauricio Macri, la aprobación es de 51% y entre los independientes, de 27%. La coalición que hizo posible la victoria de Milei en 2023, aunque reducida, sigue mostrando la misma estructura: una base propia muy cohesionada y una periferia prestada, mucho más sensible al desempeño económico y a la expectativa de futuro.

La variable central para entender ese deterioro sigue siendo la tolerancia al ajuste económico con sus efectos sociales. En enero, 49% consideraba que el sacrificio económico iba a valer la pena; en julio esa proporción fue de 33%. La aprobación de Milei, que terminó el mes en 34%, se mueve prácticamente en paralelo.

El dato es todavía más importante cuando se lo cruza con voto. La intención de voto a Milei también acompaña casi exactamente la tolerancia al ajuste: la

correlación entre ambas variables es del 93% y, en la serie observada, según un estudio de la consultora QSocial, por cada punto que cae la tolerancia, el voto presidencial retrocede aproximadamente 0,9 puntos. En julio, con una tolerancia de 33%, el voto a Milei se ubicó alrededor del 31%.

Esto cambia la forma de leer el Gobierno. Su principal capital político no fue la satisfacción con el presente, sino la disposición social a aceptar un coste a cambio de una mejora futura. Mientras el sacrificio conservó sentido, el deterioro material podía convivir con apoyo político. El problema aparece cuando el esfuerzo deja de ser leído como inversión y empieza a ser vivido simplemente como pérdida.

Los datos económicos de julio muestran que esa tensión continúa. El 45% evalúa negativamente la situación económica del país y apenas el 11% la considera positiva. En la comparación con dos años atrás, 66% cree que la economía está peor. Y hacia adelante, 46% espera que la situación económica del país empeore durante el próximo año, frente a 23% que espera una mejora.

La economía de las familias es todavía más exigente. El 63% afirma que su situación económica personal está peor que hace dos años; 70% dice que su nivel de endeudamiento personal o familiar aumentó en el último año y 69% tuvo que generar ingresos adicionales para cubrir gastos habituales o sostener su nivel de vida. A eso se suma que 66% conoce a un familiar o alguien de su círculo cercano que experimenta alguna pérdida con su trabajo en los últimos tres meses. O fue despedido, o sufrió una reducción salarial o siente que su estabilidad laboral está en riesgo.

Son datos que limitan cualquier explicación puramente comunicacional. La tolerancia al ajuste no cae porque el Gobierno haya perdido una discusión discursiva: cae porque una parte creciente de la sociedad no encuentra todavía una recompensa perceptible al esfuerzo realizado. Más bien, sucede lo contrario.

Hasta acá, el cuadro parecería llevar a una conclusión lineal. Pero los datos electorales muestran otra cosa. Solo 30% dice hoy que prefiere la reelección de

«Una parte considerable de los argentinos desaprueba al Gobierno, pero eso no significa que haya encontrado una alternativa que considere mejor. Cuando se pregunta qué sería peor para el país en 2027, las respuestas quedan prácticamente empatadas: 43% dice que sería peor que gane Milei y 42% que sería peor que gane el peronismo.»



Milei, contra 63% que preferiría que no fuera reelecto. Sin embargo, cuando la pregunta deja de ser plebiscitaria y aparecen alternativas concretas, la distancia se reduce de manera significativa.

La Libertad Avanza lidera la intención de voto por espacio con 27%, apenas dos puntos por encima del peronismo, que obtiene 25%. En un escenario con nombres propios, Milei alcanza 31% y Axel Kicillof 29%. En otro escenario, frente a Sergio Massa, Milei vuelve a ubicarse en 31%, contra 22% del dirigente peronista.

La explicación está en el carácter relacional del voto. Una parte considerable de los argentinos desaprueba al Gobierno, pero eso no significa que haya encontrado una alternativa que considere mejor. Cuando se pregunta qué sería peor para el país en 2027, las respuestas quedan prácticamente empatadas: 43% dice que sería peor que ganase Milei y 42% que sería peor que ganase el peronismo.

Ese empate es probablemente el activo electoral más importante del oficialismo. No expresa entusiasmo; expresa rechazo cruzado. Milei puede conservar competitividad incluso con baja aprobación si una parte de quienes están decepcionados con su gestión sigue viendo a la alternativa como un riesgo equivalente o mayor.

El problema opositor aparece con claridad en otro dato: 63% considera que la oposición no está prepa-

rada para gobernar en 2027 y solo 27% cree que sí. El descontento con el Gobierno y a la vez la confianza en quienes podrían reemplazarlo se combinan, sumando incertidumbre al futuro político del país.

Por eso, el deterioro oficialista no se convierte automáticamente en transferencia electoral. El malestar abre una oportunidad, pero la oferta política tiene que capturarla. Ahí está el territorio decisivo de 2027: no en los núcleos duros, sino en los electorados prestados, fragmentados y todavía disponibles.

Si hubiera que elegir las variables que van a definir el próximo año, la aprobación presidencial no sería la primera. La principal sigue siendo la tolerancia al ajuste. Los modelos contruidos sobre la serie muestran la magnitud de su impacto: con una reducción de la tolerancia al 28%, el voto a Milei podría caer hacia 25%.

La segunda variable es la expectativa económica. No alcanza con «estabilizar» indicadores macroeconómicos si esa estabi-

lización no llega a la experiencia cotidiana de ingresos, deuda, empleo y consumo. La sociedad argentina, especialmente los sectores asalariados, los jubilados y los jóvenes que buscan empleo, necesitan una mejora perceptible, y la economía de Milei viene destruyendo el tejido productivo a punto tal de alcanzar el record de cierre de empresas con un promedio de mil compañías por mes.

La tercera es la capacidad opositora para convertir rechazo en alternativa. Si el escenario sigue organizado por el miedo al otro, el Gobierno conserva chances aun con un nivel de aprobación bajo. Si aparece una oferta capaz de absorber a los independientes y a los votantes PRO desencantados sin activar el rechazo al peronismo, la ventaja defensiva de Milei puede desaparecer rápidamente.

La conclusión sigue siendo incómoda para todos. El Gobierno perdió buena parte del consenso que convalidaba el brutal ajuste llevado adelante, pero todavía no perdió la elección. Su competitividad depende cada vez menos de la fidelidad propia y cada vez más de dos factores que no controla por completo: que la economía vuelva a producir expectativa y que la oposición continúe sin convertir el descontento en una alternativa mayoritaria. ▽

¿Y ahora qué? es una revista crítica alternativa que se edita en Argentina, con la que Galde mantiene una línea de colaboración.

Sánchez juega su última baza rodeado de riesgos

(Viene de la página 9)

- ... significar una cesión permanente al independentismo; podría significar, precisamente, buscar una forma de Estado capaz de integrar su diversidad sin convertirla en una amenaza. Una España en la que ser vasco, catalán, gallego o español no tenga que plantearse como una elección excluyente y en la que la descentralización pueda entenderse como una forma de fortalecer la convivencia y no como una amenaza permanente a la unidad.

Para la izquierda, esa debería ser una batalla política propia y también una batalla democrática. El problema es que el debate territorial continúa siendo utilizado por la derecha como una herramienta de movilización electoral. Cualquier acuerdo con Cataluña o Euskadi es presentado inmediatamente como una amenaza a la unidad nacional, mientras cualquier intento de normalización es interpretado como una concesión. El resultado es un terreno político en el que la discusión racional sobre el modelo de Estado queda subordinada a la lógica del agravio. Sánchez podría intentar romper esa dinámica, pero tendría que asumir el coste político de hacerlo, incluido el que pueda producir dentro de su propio partido.

Porque el debate territorial atraviesa al PSOE. Una parte de los socialistas entiende que la España autonómica necesita evolucionar hacia un reconocimiento más claro de su pluralidad, mientras otra teme que cualquier movimiento en esa dirección sea interpretado como una cesión ante el independentismo. La cuestión, por tanto, no será simplemente negociar con los nacionalistas para conservar una mayoría parlamentaria, sino construir una propuesta capaz de explicar al conjunto de España por qué una nueva relación territorial puede ser beneficiosa para todos. Negociar puede permitir a Sánchez conservar el po-

der; solo una propuesta política más amplia puede permitirle conservar una mayoría.

Y aquí es donde Europa vuelve a aparecer como la gran baza del presidente. El 4 de mayo, con la segunda vuelta de las presidenciales francesas, puede convertirse en un momento especialmente significativo para un continente que se encuentra ante una disyuntiva cada vez más evidente: aceptar el desplazamiento de la política hacia posiciones cada vez más próximas a la ultraderecha o reconstruir un espacio progresista capaz de disputar el futuro desde la democracia, la redistribución y los derechos.

Sánchez puede intentar presentar las próximas elecciones españolas no únicamente como una disputa entre partidos nacionales, sino como parte de esa batalla europea. Puede reivindicar que España representa una excepción en un continente donde la derecha avanza y donde la socialdemocracia ha perdido buena parte de su antigua hegemonía. Puede intentar aparecer como uno de los últimos dirigentes europeos dispuestos a plantar cara a una derecha que ha asumido cada vez más argumentos de la ultraderecha y a defender que la respuesta a la inseguridad, la desigualdad y la incertidumbre no puede ser simplemente más nacionalismo, más exclusión y más miedo.

Pero convertir Europa en la gran carta electoral también entraña riesgos. Ningún marco europeo puede sustituir indefinidamente una gestión convincente de los problemas nacionales. La ciudadanía puede comprender que existe una batalla continental contra la extrema derecha y, al mismo tiempo, seguir preocupada por el precio de la vivienda, los salarios, los servicios públicos, la seguridad o la calidad de las instituciones. Ninguna bandera europea puede ocultar indefinidamente esas preocupaciones.

Por eso la estrategia de Sánchez solo funcionará si consigue unir ambas dimensiones: la defensa de un proyecto progresista dentro de España y la reivindicación de un centroizquierda europeo que parece haber perdido buena parte de sus referentes. Su desafío consiste en demostrar que ambas cosas forman parte de la misma batalla. Que defender los servicios públicos es también combatir a la ultraderecha. Que garantizar derechos laborales es también combatir a la ultraderecha. Que ofrecer vivienda y seguridad económica es también combatir a la ultraderecha. Que construir una Europa social es, en definitiva, una de las mejores maneras de impedir que el miedo se convierta en la principal fuerza política del continente. ▀



GAZA, DE SOLIDARIDAD, VIDA,...



Pasaia, Gipuzkoa. Balcón solidario. Foto: **Daniel Folk**

Khan Younis, sur de la Franja de Gaza. 18 de mayo 2026. Foto: **Mahmou Issad**



«Defender la universidad. Salvar la democracia. El ataque neoliberal contra la institución universitaria»

Cada nuevo curso escolar vuelven los debates sobre los diferentes modelos de educación y las formas institucionales que la sociedad tiene para acceder al conocimiento. La educación, tanto la que se adquiere en el ámbito de las relaciones privadas y familiares como en las sociales y en las instituciones formativas, es siempre un terreno de disputa ideológico, un campo de influencias políticas y un laboratorio para ensayar la organización de la sociedad. Las maneras de habitar el mundo se conjugan con el verbo aprender y, para ser más exactos, también con desaprender, en la medida que podemos poner en cuestión los saberes dominantes y las formas de vida heredadas.

Casi todas las organizaciones internacionales que reflexionan sobre el sentido de la educación en el mundo han llegado a un acuerdo unánime para definir su finalidad fundamental: garantizar que cada persona, sin excepción y sin exclusiones, desarrolle sus cualidades personales y potencias cognitivas para poder participar en igualdad de condiciones en la vida social y democrática. Sin ir más lejos, la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) nos recuerda que es un derecho fundamental, un bien público y una responsabilidad colectiva, indispensable para el ejercicio de todos los demás derechos.

Durante décadas, las políticas sociales han estado encaminadas a la aplicación de este principio universal. El sistema público de enseñanza –como la sanidad, los cuidados comunitarios y la cultura– ha sido siempre el mejor instrumento para garantizar el acceso de las capas de población más desfavorecidas a los procesos de aprendizaje y formación. El gran proyecto de educación universal formulado durante el periodo de la Ilustración y sus diferentes implementaciones republicanas posteriores han tenido extraordinarios avances, pero también han sufrido importantes derrotas. El idealismo de aquellos preceptos universalistas se ha enfrentado a la cruda realidad del mundo y su materialidad clasista y racista. Todavía hoy, la des-

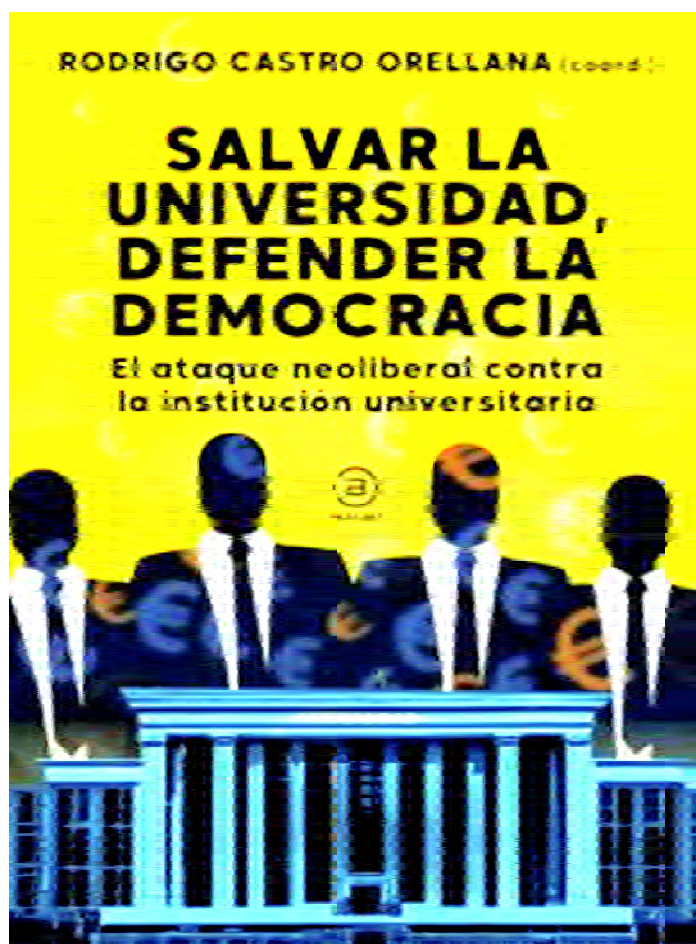
igualdad y la segregación escolar cumplen una función muy útil para legitimar y proteger intereses y privilegios de las élites sociales y económicas.

Es evidente que la degradación paulatina de los servicios públicos en todo el mundo es el último capítulo de expropiación de bienes comunes implementados durante décadas por políticas progresistas. Los últimos años, esta operación está afectando especialmente a la Universidad que, como dijo Jacques Derrida en "Universidad sin condición", debería ser el lugar de libertad incondicional donde poder cuestionar, investigar y decir lo que exige la búsqueda de la verdad. Escribió este texto para defender el papel de las humanidades y el pensamiento crítico como las mejores herramientas para resistir ante cualquier tipo de dogma, presión política, económica y tecnológica. Para Derrida, la Universidad debe ser un espacio para generar conocimientos y a la vez poder problematizarlos, porque así se permite la irrupción de nuevas experiencias y posibilidades en el orden de los saberes. Si esta institución dejase de cumplir esta labor desaparecería uno de los principales espacios públicos en el que la sociedad puede explorar sus límites y pensarse a sí misma de manera radical.

Sin embargo, como se puede leer en "Salvar la Universidad", defender la democracia. El ataque neoliberal contra la institución universitaria, recopilación de textos coordinado por Rodrigo Castro Orellana de la Universidad Complutense: «Las ideas que la modernidad consiguió instalar en la cultura a través de enormes esfuerzos del pensamiento y acción durante siglos hoy se descomponen ante nuestra mirada asombrada. La libertad se degrada en un grito de guerra que oculta el desprecio hacia el otro, los discursos que apuestan por la igualdad son perseguidos y descalificados sistemáticamente, y las prácticas de solidaridad entre los seres humanos resultan cada vez más escasas frente al auge de un individualismo totalitario. Por otra parte, el valor de la veracidad desaparece como consecuencia de engaños espectaculares que saturan las pantallas informativas».

Santiago
Eraso
Beloki

«El derecho a poner en cuestión el derecho, sea por la vía de la autoridad represiva, sea por la vía de la colonización económica, es totalitario. Por este mismo motivo la universidad es la garantía de la democracia y convertirla en una mera fábrica es una forma de abolirla.»



Esta publicación intenta mostrar, a partir del caso paradigmático de Madrid, la existencia de una compleja operación que acompaña al desarrollo del capitalismo contemporáneo en diferentes lugares del mundo y que produce la ruina de la Universidad pública como institución democrática. Se trata de un proceso devastador para la sociedad que se ejecuta mediante diversos mecanismos, unos más directos y evidentes, y otros más sutiles pero no por ello menos eficaces a largo plazo, que se van aplicando sin prisa pero sin pausa: infrafinanciación y asfixia presupuestaria; mercantilización mediante el aumento de tasas y matrículas y consiguiente endeudamiento del alumnado; precarización del cuerpo docente y de investigación; intervención directa en la autonomía institucional con la implementación de gobernanzas corporativas; subordinación del conocimiento a la demanda empresarial y al desarrollo de campus universitarios privados más adaptados a los intereses económicos de las élites.

La Universidad deja de ser así una comunidad democrática, autónoma, centrada en el conocimiento y en la formación de personas para convertirse en un laboratorio donde seleccionar y formar nuevas camadas de jóvenes encargados de conservar, con todas las herramientas sociales y científicas a su alcance, el dominio de las élites de las que surgieron. En cierto modo, se podría hablar de cierta «eugenesia social», orientada a la lógica de la selec-

ción de clase y a la reproducción de las jerarquías de poder.

Lamentablemente, como escribió Mark Fisher en "Realismo capitalista", este proceso se ha llevado a cabo con el beneplácito de los gobiernos internos de la propia institución, fuesen de derechas o de izquierdas. Como está ocurriendo con la sanidad, es un proceso de privatización que viene de largo para el que ha sido necesario legislar a favor de determinadas retóricas que predicen los enormes beneficios de la colaboración público-privada, aunque en realidad esa palabrería es un subterfugio para que las empresas privadas puedan intervenir en la gestión económica y en el control de los contenidos académicos.

Parafraseando a Laura Llevadot, profesora de filosofía contemporánea de la Universidad de Barcelona, en el capítulo

«Es la universidad una fábrica» de la mencionada recopilación, es en virtud de su incondicionalidad que la universidad es objeto de diversas furias apropiadoras. Instancias económicas y políticas quisieran concluir con esta posibilidad, la de cuestionar la institución, la economía y la política. El derecho a decirlo todo, y a decirlo públicamente, el derecho a decir la verdad a la cual se llega a través de una investigación, el derecho a investigar la verdad misma, su concepto, su posibilidad y sus condiciones de aparición pone en jaque a los que necesitan imponer su verdad única y autoevidente, es decir, a los fascistas, que lo son, aunque no porten banderas españolas y no se presenten como tales.

Si, como afirma Derrida, la democracia es el único sistema abierto en el que se garantiza el derecho a criticarlo todo públicamente, incluida la propia democracia, su concepto, incluso su paradigma constitucional y la autoridad del derecho, si lo que define la democracia es, en definitiva, el derecho a poner en cuestión el derecho, entonces cualquier intento de eliminar este derecho, sea por la vía de la autoridad represiva, sea por la vía de la colonización económica, es totalitario. Por este mismo motivo la universidad es la garantía de la democracia y convertirla en una mera fábrica es una forma de abolirla. ▀

Fenómeno Zetak, reimaginar la comunidad.

Asier
Odriozola
Otamendi

Desde que el pasado mes de junio, tras su concierto Mitoaroa III en el estadio de San Mamés, el grupo Zetak anunció una nueva actuación en Vitoria-Gasteiz para enero de 2027, la expectación es máxima. Tanto es así que el Buesa Arena se llenará no una, sino tres veces. Sólo quedan un puñado de entradas a la venta. Aunque se conocen muy pocos detalles sobre el espectáculo, más de 30.000 personas asistirán al último hito musical del País Vasco.

La trayectoria de este grupo de música pop electrónica en euskara, liderado por el arbizuarra Pello Reparaz (1990), ha sido meteórica desde su creación en 2019. La combinación de elementos tradicionales del folklore con lenguajes y texturas electrónicas ha tenido una recepción excepcional, llegando a calar en diferentes segmentos de edad y hasta fuera del País Vasco. La participación de Reparaz en uno de los programas más populares del prime time de la televisión española da cuenta de su impacto externo, así como de la posición que ha alcanzado el grupo como nuevo escaparate de la música vasca. Su crecimiento, exponencial social y digitalmente, y la adhesión de sus seguidores, cuasi religiosa, invitan a reflexionar sobre su capacidad de atracción, pese a (o precisamente por) hacer del folklore su principal reclamo.

El mismo Reparaz ha reconocido su compromiso con la lengua y cultura vascas. Ha admitido también que cantar en euskara es una elección que va más allá de puras preferencias estéticas. Esta apuesta es un posicionamiento en un marco y género musicales dominados por lógicas de mercado que fomentan la homogeneización de estilos. Curiosamente, encasillarse en una cultura autóctona es justamente lo que tiene mayor tirón popular, también entre el público no local –la colaboración con artistas catalanes es reveladora en este sentido. El espectáculo "Mitoaroa", una trilogía de conciertos que combina una serie de elementos culturales, folklore y lengua con imaginarios histórico– legendarios y de ciencia ficción, es el mejor exponente de ello. Periodistas y fans destacan la originalidad de la propuesta, el magnetismo y la personalidad de Reparaz, al igual que la forma de relatar y escenificar la historia, la tradición y los mitos del País Vasco.

No obstante, hay otros factores que explican el fenómeno. Acceder a expresiones de culturas minoritarias desde soportes digitales de alcance masivo como YouTube o Spotify puede parecer curioso o contradictorio. Sin embargo, el caso de Zetak, además de cuestionar ese prejuicio, sugiere que la interacción entre folklore y tecnología (otra supuesta yuxtaposición antitética) es más íntima de lo que parece.

La relación entre ambos aspectos es fundamental para entender uno de los efectos más visibles del fenómeno Zetak: la creación de la comunidad. O más bien, siguiendo al teórico Benedict Anderson, la imaginación de ésta. En su estudio clásico "Comunidades imaginadas" (1983) el historiador explica que las naciones se sostienen en la creencia de que los integrantes de una sociedad forman una comunidad limitada y soberana. Pero añade también que esa comunidad es, ante todo, imaginada. Según su argumento, la imposibilidad de conocer a todos los miembros de esa comunidad, o de saber de su existencia, obliga a creer en la ficción compartida de que un grupo de individuos que hablan una misma lengua y que comparten similares rituales, experiencias y elementos culturales forman un todo homogéneo y diferenciado del resto. Para ello, defiendo Anderson, el sistema económico y las herramientas tecnológicas que éste procura son básicos, pues ofrecen los medios técnicos y culturales necesarios no tanto para construir la comunidad, sino para difundir la idea de que efectivamente existe una.

Ha llovido mucho desde que Anderson publicó su libro. Puede que la «ceremonia masiva extraordinaria» de leer un periódico no sea tan revolucionaria hoy en día –quizá porque cada vez se lee menos, en general–. Ni siquiera el hecho de ver la «lengua vernácula impresa» es ya un medio tan indispensable para establecer «campos unificados de intercambios y comunicaciones». Sin embargo, su tesis no ha perdido validez. La idea de comunidad no ha desaparecido ni de nuestro vocabulario ni del campo político actual. Porque ahora, más que el papel impreso, es la pantalla la que posibilita esa ceremonia masiva. Y es precisamente ese medio tecnológico el que crea nuevas redes de intercambios y comunicaciones.

«Zetak no ha reinventado los mitos, sino la forma de integrarlos en nuevos medios y favorecer su difusión a mayor escala. Ha conseguido, en definitiva, que la comunidad pueda seguir siendo imaginada.»



Concierto
Mitoaroa III
en el estadio
de San Mamés

La relación entre Zetak y el mundo digital es estrecha, como sugiere su capacidad de conectar con amplias capas sociales en el País Vasco. Lo ha sido desde prácticamente sus inicios, y se intensificó con la pandemia de la Covid-19. Una de sus canciones más famosas, «Zeinen ederra izango den», se lanzó en pleno confinamiento, tras conseguir la implicación de muchos seguidores: el videoclip contenía una selección de las más de 9.000 grabaciones que enviaron los fans. Así, al igual que otros artistas actuales de gran proyección, para Zetak internet y las redes sociales se han convertido en las plataformas fundamentales para la difusión y consumo de su música, pero también para generar mayor adhesión. Las canciones de Zetak se escuchan y ven a través de los ordenadores o los teléfonos móviles; de la misma manera, materiales asociados a conciertos y lanzamientos (vídeos de ensayos, promociones, entrevistas y otros contenidos) se publican y propagan mediante canales digitales. Aunque estas prácticas forman parte del mundo musical internacional y nacional, la dinámica comunicativa de Zetak sí ha conseguido algo nuevo en el espacio vasco: una posición de influencia inédita por parte de una formación local. Paradójicamente, aunque se trate de una relación distante en lo físico, el medio digital ha conseguido conectar de forma más directa e íntima con seguidores de distinta edad y procedencia, y con ello, favorecer una idea de colectividad.

Pero Zetak ha destacado también por ofrecer conciertos de asistencia masiva, algunos incluso televisados por Euskal Telebista. Indudablemente, la adhesión al grupo y el sentido de pertenencia a una comunidad necesitan también su ceremonia catártica. Por la narrativa que las estructura, por la cantidad y variedad de los artistas invitados, por su aparato técnico y audiovisual, y por su impacto mediático y social, las actuaciones están lejos de ser solo música. Quizá la música sea el eje vertebrador, pero Zetak es también un despliegue multidisciplinar que, de forma ecléctica, combina teatro,

danza, vídeo y hasta experiencias sensoriales. Por ejemplo, en la segunda parte de "Mitoaroa", en Donostia, los asistentes escucharon la música a través de auriculares inalámbricos para favorecer, en palabras de los organizadores, una «total inmersión sonora» –como si se tratara de una emulación del "Gesamtkunstwerk" de Richard Wagner–.

El fenómeno Zetak presenta rasgos wagnerianos cuando se observan su concepción integral de la música y su apasionada recepción, incluso entre quienes recelan de su éxito o denuncian algunos vicios que el grupo genera, a veces involuntariamente (como el "FOMO", la cultura del "sold-out", el postureo en redes, etc.). Pero como sucedió con las innovaciones de Wagner hace siglo y medio, el vínculo entre folklore y tecnología, o entre el mito y el medio, se ha reforzado con Zetak. El montaje técnico en sus grandes conciertos y el uso de plataformas digitales actúan como dispositivos de creencia colectiva. En un contexto de creciente homogeneización cultural, Zetak recrea un contenido simbólico desactivado o debilitado, y lo conecta a un medio capaz de generar simultaneidad masiva, como las redes, internet o las plataformas de streaming. Zetak no ha reinventado los mitos, sino la forma de integrarlos en nuevos medios y favorecer su difusión a mayor escala. Ha conseguido, en definitiva, que la comunidad pueda seguir siendo imaginada. ▀

Economía inclusiva.

Conceptos básicos y algunos debates.

La idea de plantear un trabajo como el que se recoge en las páginas de este libro parte de una doble constatación. Por un lado, la recurrente insatisfacción generada por el enfoque económico convencional a la hora de explicar e interpretar la realidad, insatisfacción que ha inspirado las reflexiones y preocupaciones de muchas generaciones de economistas trabajando al margen de la ortodoxia. Y, en segundo término, la percepción de que los avances producidos en la crítica de dicho enfoque convencional lo largo de las últimas décadas (avances provenientes de la economía marxista, la economía feminista, la economía ecológica, o la economía institucional), se han venido produciendo de manera separada, centrándose en ámbitos y esferas de la realidad diferenciados entre sí, y analizándolos desde perspectivas parcialmente desconectadas, limitando de esta forma su alcance y potencialidad.

Partiendo de estas premisas, un nutrido grupo de académicos y académicas, provenientes del ámbito de la Economía Crítica, coordinados por Oscar Carpintero como responsable de la edición, decidieron acometer la ingente tarea de poner en relación los avances generados en las diferentes escuelas heterodoxas que se oponen al pensamiento dominante, en la búsqueda de un pluralismo integrador, capaz de avanzar al mismo tiempo hacia una mayor interdisciplinariedad. Como señalan sus autores, se trataba de plantear un marco conceptual y analítico en el que pudieran integrarse categorías básicas de estos enfoques críticos que resultan relevantes a la hora de explicar el funcionamiento del sistema económico, y ello con el objetivo de dar cuenta de los conflictos y desigualdades que recorren dicho sistema. Hablamos, como ya se ha apuntado, de escuelas de pensamiento como la economía feminista, la economía postkeynesiana, la economía ecológica, la economía marxista o la economía institucional, las cuales han avanzado, cada una por su parte, en el análisis de los conflictos sociales, ambientales, de género, o políticos, que el enfoque económico convencional ha venido dejando de lado.

A lo largo de varios años de trabajos y debates, los autores del libro han logrado transitar un camino no exento de dificultades, ya que, como ellos mismos reconocen, no todas las categorías manejadas por las diferentes aproximaciones son del todo coherentes, ni muestran los mismos énfasis sobre unas u otras cuestiones. Por ello, tras un primer capítulo marco, en el que

se plantean las bases para una mirada inclusiva sobre la representación de la actividad económica, el libro discurre a través de dos planteamientos diferentes y complementarios, que tratan de ir dando cuerpo a la propuesta que da título y sentido a la obra. Por un lado, la parte más conceptual, que se refleja en el capítulo 2, intenta consensuar una serie de categorías comunes presentes en los diferentes enfoques, categorías en las que puede haber diferencias que, a juicio de los autores, no son insalvables. Y, por otra parte, proponiendo algunos debates que interpelan en distinta medida a estos diferentes enfoques que están en la base de la idea de una Economía inclusiva, cuestión a la que se dedica el capítulo 3.

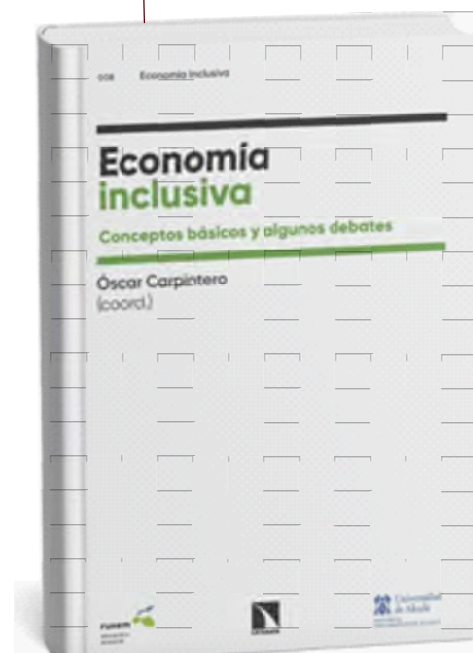
El libro se cierra con un último capítulo en el que se plantean algunas reflexiones finales, entre las que destaca la conveniencia de ir más allá de una crítica compartida a la economía convencional, y la necesidad de superar la tendencia hacia un cierto aislacionismo de los enfoques heterodoxos, evitando sectarismos y mejorando la disposición para aprender unos de otros mediante el diálogo, abriendo paso a la defensa de un pluralismo elemental en el acceso y difusión del conocimiento científico-social en el ámbito de la economía.

Estamos ante una obra muy importante para revertir la tendencia histórica del pensamiento económico, el cual ha sido proclive a ocultar en la matriz epistemológica básica algunas dimensiones esenciales para una comprensión cabal de la actividad económica. Dimensiones que, como el entorno físico, el espacio doméstico, o el carácter social de los procesos, han sido orilladas, mientras se centraba fundamentalmente la atención en la producción mercantil. Por el contrario, la Economía inclusiva, que se defiende en esta obra, asume, como señalan sus autores, la condición sistémica de la economía, y defiende una perspectiva teórica que considera todas las dimensiones que intervienen de forma determinante en la actividad socioeconómica.

Koldo Unceta
Catedrático jubilado de Economía Aplicada de la UPV/EHU

**Koldo
Unceta**

Economía inclusiva.
Conceptos básicos
y algunos debates.
Oscar Carpintero(coord.)
FUHEM-La Catarata-
Universidad de Alcalá.



"Críticas-autocríticas, gestos y puentes"



Argituz

**Antonio
Duplá**

"**C**ríticas, autocríticas, gestos y puentes"* es el último libro de Sabino Ormazabal. Tristemente, en este caso el adjetivo último tiene un sentido definitivo, terminante. No se trata del último libro que ha publicado, el más reciente, al que puedan seguir otros. No habrá más libros de Sabino Ormazabal, no al menos escritos directamente por él. Sabino falleció bruscamente el pasado 18 de agosto en Donostia, sorprendiendo a todo el mundo la noticia, porque nadie podía pensar en una eventualidad como esa ante una persona tan vital y dinámica como él.

El libro está publicado por la Asociación de Derechos Humanos Argituz, con ayuda del Departamento de Justicia y Derechos Humanos del Gobierno vasco. Argituz, colectivo en el que Sabino Ormazabal desarrollaba una intensa actividad, tiene como objetivos, según leemos en su página web, «impulsar una cultura basada en el respeto de los Derechos Humanos y concienciar sobre el uso del Derecho Internacional en la investigación de violaciones cercanas, comparándolas con las ocurridas en Euskal Herria». En esa página web se detallan los distintos informes y trabajos acometidos por Argituz en la perspectiva de defensa de los Derechos Humanos y la recuperación de la convivencia social, como son los distintos volúmenes de "Hacia una memoria compartida" (Lasarte, Andoain, Rentería, etc.), en los que tanto empeño puso Sabino.

El libro no es un libro al uso, comenzando por el hecho de que no tiene índice, aunque su estructura interna

quizá no lo necesite. Se trata de un recorrido, ordenado cronológicamente por años, de 1961 a 2024, que recopila episodios, testimonios, críticas y autocríticas, «gestos y puentes» –tal y como se recoge en el título– relacionados con la violencia que ha asolado nuestro pequeño país durante décadas. Básicamente se distinguen unos amplios bloques cronológicos (Fase 1. Segunda etapa del franquismo y primeros años de la llamada transición, pp. 7-31; Fase 2. A partir de la aprobación de la Constitución española en diciembre de 1978, pp. 31-41; Fase 3. Con las elecciones generales en las que gana el PSOE el 28 de octubre de 1982, se da por «terminada oficialmente» la Transición en el Estado español, pp. 42-156). En el breve Prólogo que abre el libro se reconoce el carácter abierto de la obra, la voluntad de aunar voces distintas que puedan contribuir a reconstruir la convivencia rota durante tanto tiempo.

De alguna forma, el libro es un material de trabajo para reflexionar, para discutir, para intentar buscar puntos de encuentro. Ahí está su riqueza fundamental, la de proporcionar mucha información, muchos datos, de manera imparcial, sin tomas de postura previas, pero con voluntad de acercamiento y de propiciar reflexiones, tanto individuales como colectivas, que ayuden a restañar heridas, a buscar acercamientos, a construir sociedad. Se trata de una aproximación que podría parecer insuficiente por abusar de las referencias a todas las violencias, a todos los sufrimientos, de una manera excesivamente generalizadora, sin acotar responsabilidades concretas y evitando definiciones y etiquetas claras. Esa crítica es admisible, vistas las distintas y dramáticas vivencias que ha provocado nuestra historia reciente. Pero ello no resta valor al libro como aportación seria y bienintencionada, además de ampliamente documentada, a una reflexión necesaria.

En cierta medida, se podría decir que el trabajo refleja bien la propia personalidad de Sabino. A raíz de su muerte se han escrito varios obituarios, de personas más o menos cercanas a él, pero es interesante destacar una importante coincidencia en todos ellos. Hablan de una persona capaz de conversar, de escuchar, de respetar las distintas opiniones, que no convierte al adversario político en un enemigo irreconciliable y rechazable (incluso eliminable, como precisamente hemos sufrido aquí), que es capaz de mirar hacia las distintas orillas y tender puentes. Esas personas son imprescindibles y no abundan, de ahí la profunda tristeza ante su pérdida.

***Sabino Ormazabal Elola,**

"Críticas-autocríticas, gestos y puentes", Argituz, 2025

Cepillar al gato

A sí se titula el primer libro publicado, a sus ochenta años, por la escritora inglesa Jane Campbell.

Nacida en Inglaterra, la autora pasó su infancia y juventud en la actual Zambia y en las islas Bermudas. Pero a los treinta años se instaló definitivamente en su país de origen y ejerció como psicóloga en Oxford durante cuarenta años.



Jane Campbell

El libro se compone de trece relatos y un epílogo titulado «desnudarse», donde expone lo que supone para una persona mayor que la desnuden sin su consentimiento y lo que supone que una se desnude voluntariamente (aunque sea de forma metafórica), y donde nos explica el porqué de estos relatos y las características específicas de cada personaje. Observamos así que tienen varios elementos en común: son mujeres septuagenarias (viudas, separadas o divorciadas), que no tienen problemas de salud, que viven solas (salvo alguna excepción) y que disponen del dinero necesario para hacer el tipo de vida que desean. Las mujeres que aquí aparecen no responden al prototipo de mujeres de su edad, rompen los moldes y no están dispuestas a que otros decidan por ellas. Por otra parte, el deseo sexual sigue estando presente en su vida.

Es el caso de Linda, que, tras la muerte de su esposo, vuelve a las orillas del río Zambeze para recuperar una historia de amor que quedó interrumpida hace décadas. Por su parte, Susan, ingresada en un hospital geriátrico, siente que se ha enamorado de la enfermera que cada mañana la atiende. Y Nell, tras la muerte de su esposo, da rienda suelta a las fantasías lésbicas que ocultó durante su matrimonio.

Dice la autora que el incesto es omnipresente e innegable, sobre todo el que se produce entre padres e hijas, que no a todo el mundo le afecta por igual y que no todo el mundo queda traumatizado por esa experiencia. Así las cosas, en uno de los relatos la protagonista nos cuenta cómo en su adolescencia su padre se acostaba con ella. Han pasado muchos

años desde entonces, pero la protagonista lo cuenta con naturalidad. En sus palabras no hay ira ni rabia. Tampoco hay ningún reproche hacia la actitud del padre. Sencillamente ocurrió.

A Martha no le gusta cómo se dirige a ella el robot que acaban de traerle para que se sienta acompañada. Le dicen que ya tiene nombre, pero a ella no le gusta. Y, aunque le recomiendan que sea corto, ella prefiere llamarle como su filósofo favorito: Schopenhauer. La convivencia entre ambos resulta bastante difícil, hasta que Martha toma una decisión inesperada. Relato en el que se

mezclan ironía y humor negro, con menciones a los filósofos de cabecera de la protagonista.

En el relato que da título al libro, la protagonista, que vive con su hijo y su nuera, va repasando las relaciones con algunos hombres de su vida mientras cepilla al gato que tienen en casa, y establece ciertos paralelismos entre su vida y la vida del gato. Pero dos hechos van a cambiar el equilibrio de la familia. Por una parte, su nuera tendrá un bebé; por otra, el médico le ha diagnosticado alergia a los gatos. De momento, se habla de deshacerse del gato. Lo que no sabe nuestra protagonista es en qué medida le afectarán a ella esos cambios.

Relatos sugerentes, relatos extraños y sorprendentes, que no dejarán indiferente a nadie.

Begoña Muruaga



Abusos de la Antigüedad y "slopaganda" en la geopolítica de 2026

En un año geopolíticamente muy convulso, marcado entre otros contextos por las reiteradas agresiones ilegales de Estados Unidos e Israel, la propaganda bélica en las redes sociales parece haber estado más centrada que nunca en frivolarizar y en deshumanizar los conflictos armados y sus consecuencias. En concreto, la propaganda generada mediante IA, de fácil creación y de rápido consumo, ha jugado un papel central. Recientemente, se ha acuñado el término *slopaganda*, para definir ese contenido de baja calidad, escaso valor estético y ético y de producción y difusión masivas. Un artículo del medio *The Conversation* advertía de que la *slopaganda*, lejos de ser una moda pasajera, supone «un cambio en cómo se ejerce el poder y se crea la realidad en el siglo XXI».

La segunda administración Trump, desde sus redes oficiales, está liderando esta tendencia a la que rápidamente se han unido otros tantos gobiernos. Querría comentar brevemente dos ejemplos que han recurrido a la Antigüedad como argumento de autoridad para vehicular su *slopaganda*.

El 6 de marzo las redes oficiales de la Casa Blanca difundieron un breve vídeo que contenía una rápida sucesión de clips de películas de Hollywood y series muy conocidas. El vídeo, pensado como propaganda bélica para justificar los bombardeos sobre Irán, iba acompañado de la frase «JUSTICE THE AMERICAN WAY». Me interesa detenerme en el segundo clip, en el que podemos ver a Máximo Décimo Meridio, protagonista de *Gladiator* (2000) pronunciando la famosa frase «fuerza y honor». El abuso político de esa película, que ha moldeado el imaginario colectivo sobre la antigua Roma en el siglo XXI, no es nuevo. Otros elementos del film y esa frase en particular llevan un cuarto de siglo siendo empleadas para difundir la ideología neocon primero, y el movimiento MAGA después. Fuera de EE.UU. también hay muchos ejemplos de grupos de extrema derecha apelando a una idea muy reduccionista del pasado romano a través de esta película. VOX, por ejemplo, lo utilizó en un spot electoral de 2016. El tema ha ido ganando interés entre los aca-

démicos, como demuestra el reciente libro del clasicista Curtis Dozier, quien analiza precisamente el uso del pasado greco-romano por parte de esos grupos para justificar políticas de odio: *The White Pedestal* (2026, Yale University Press).

El 2 de abril Trump amenazaba con devolver a Irán a la Edad de Piedra, lo que se interpretó incluso como una posible agresión con armas nucleares tácticas, que por suerte no llegó a producirse. En ese contexto, diversas embajadas iraníes a través de sus redes apelaron al pasado y al rico patrimonio arqueológico persa aqueménida y sasánida, en un relato esencialista que conectaría el presente iraní con esos imperios de la Antigüedad. «En una época en que aún viváis en cuevas buscando fuego, nosotros estábamos inscribiendo los derechos humanos en el Cilindro de Ciro», respondía una embajada iraní a un tweet en el que Hegshet, secretario de guerra estadounidense, repetía la amenaza de Trump. La misma idea se transmitió a través de varias imágenes generadas con IA en las que Trump era representado como un cavernícola frente a un majestuoso rey Ciro. Esos posts, con su ironía y su troleo, tuvieron amplia difusión fuera de Irán y ayudaron incluso a generar una visión más positiva de ese Estado entre la sociedad occidental.

Frente a la cruda realidad material de los bombardeos, este tipo de alusiones históricas pueden parecer anecdóticas. Sin embargo, la inteligencia artificial está inundando nuestra visión del pasado y eso preocupa a los historiadores, que ya teorizan sobre el desafío que puede suponer la IA a la historia y la memoria, tal y como analiza, entre otros, el muy recomendable libro de Alberto Venegas: *Pasado sintético* (Marcial Pons, 2026). Asistimos a un flujo imparable de imágenes y vídeos que producen una visión extremadamente reduccionista y acrítica del pasado, sin ningún respaldo documental, sesgada desde muchos puntos de vista y que no ayuda a la comprensión de las complejas realidades que habitamos en el presente, ni tampoco las de tiempos pretéritos.

Oskar Aguado-Cantabrana



Juan Zapater

En Roma no se apreciaba mucho a Odiseo, al que allí llamaban Ulises. La etimología de su nombre ya nos señala alguna pista: "El que provoca odio". Por otra parte, la lectura detenida de sus peripecias determina un mal diagnóstico. Si como enemigo era temible, como amigo resultaba funesto. Pero no, si los romanos no apreciaban a Odiseo no era por gafe, aunque murieron todos sus hombres y provocó la muerte de todos sus amigos. Ni uno solo de los argonautas regresó a Ítaca. Tan solo él, el marido ausente de una Penélope rodeada de pretendientes sedientos de trono con los que el arquero hizo una carnicería.

No, a Odiseo no se le tenía simpatía en la ciudad del Capitolio ni por su extrema crueldad, ni por sus iracundas venganzas. A Odiseo no se le apreciaba en la tierra de César porque era siervo de la mentira. La clave de su legendaria astucia solo poseía una voz, un veneno, un cuchillo: el del engaño permanente. Odiseo mintió siempre. Todos los días, en todas partes, a diosas y héroes. Ni fue fiel, ni tuvo compasión, ni supo ser honesto. Demasiado humano en un mundo de titanes y leyendas, se supo débil, vulnerable y efímero. De manera que hizo del engaño su mejor arco. Lo del caballo de Troya fue un juego de niños. Y como acontece con los niños, supo de la perversidad. Fue maligno sin malignidad, cruel sin conciencia de serlo.

Ocurrió que siglos después, cuando Homero inmortalizó su existencia y el paso del tiempo y la acción de los copistas pusieron épica y lirismo a su biografía, el eterno superviviente se hizo leyenda. Aquel poema se transformó en un relato fundacional. La Odisea fue, es y seguirá siendo la Biblia de los paganos, la partitura de los psicoanalistas y la madre de (casi) todos los relatos. Y en cuanto fuente de alegorías, es manantial susceptible de ser explotado a la luz de todos los filtros. El que Christopher Nolan ha aplicado, responsable del guion y de la realización, obedece a su ADN autorial. Nolan ha hecho con Ulises, lo mismo que con Batman: hurgar en las sombras, desvelar la cara



oculta, desenterrar sus muertos y agitar el fantasma del conservadurismo de quien desconfía del otro porque se conoce a sí mismo.

Nolan, cuyas últimas películas dejaban al descubierto que cuanto más se acerca a lo real más le traicionan sus duelos, venía de una mala racha por más que el Oscar –o precisamente por eso– le hubiera sonreído. Su superficial cántico patriótico en Dunkerque; su empanada con Tenet –un desvitaminado plagio de Origen–; o su patética visión del holocausto de EEUU en Japón con un Oppenheimer corroído por la desazón, denotaban que el autor de Memento se había olvidado de quien una vez llegó a ser.

En La Odisea, un relato vertebral que articula la historia de la narración occidental (y el cine narrativo), Nolan ha devorado los ecos de Homero aliñados con los espejismos de Hollywood. Esto es, ni atiende ni entiende las leyes de la cronología, carece de rigor histórico y no muestra res-

«Tiempo de cambio como el de Troya. Tiempo donde los clarines del apocalipsis resuenan por los obscenamente ricos en un mundo viejo. Por los que deliran y agonizan anclados a la mentira, como Odiseo.»

peto a la palabra escrita. Ha hecho lo que ha querido, pero sabe lo que quiere: espectáculo. Apuntado a la corrección política, su Elena es negra y su Sinón, los bulos decían que sería Aquiles, lo interpreta Elliot Page, quien interpretó a la joven embarazada de Juno. Un Sinón, el último soldado griego, clave para que los troyanos admitieran el caballo que provocaría su muerte, que no nació en Homero sino en la Eneida de Virgilio.

Nada de eso le preocupa al director británico-estadounidense. Nolan sacrifica todo en favor de la estética. ¿El resultado?: fascinante y arbitrario, estremecedor y tan hijo de su tiempo como lo fue el Ulises de Kirk Douglas, el que pisaba las uvas a toda prisa para emborrachar a Polifemo, al que se presentó bajo el nombre de Nadie. Nadie ni nada malogrará que la Odisea de Nolan se dé un baño de multitudes. Con escenas de terror escalofriante, con estampas icónicas de alta belleza y solemne y hueca retórica, millones de personas la admirarán. Tal vez algunos miles rastreen, tras ella, en las palabras de Homero para encontrar su esencia primigenia, la que aquí brilla mucho pero respira poco. En todo caso, este Odiseo con un Matt Damon magistral, escarba en la mala conciencia del presente. En la sensación de vivir el final de un tiempo. Tiempo de cambio como el de Troya. Tiempo donde los clarines del apocalipsis resuenan por los obscuramente ricos en un mundo viejo. Por los que deliran y agonizan anclados a la mentira, como Odiseo. ▼



La odisea (The Odyssey)

-Dirección y guion: Christopher Nolan a partir de la obra de Homero.

-Intérpretes: Matt Damon, Tom Holland, Zendaya, Anne Hathaway, Lupita Nyong'o, Robert Pattinson, Benny Safdie y Charlize Theron.

-País: EEUU.

-Año: 2026.

-Duración: 172 minutos.

**Gipuzkoako
Foru Aldundia**
Diputación Foral
de Gipuzkoa



**Kultura, Lankidetzta,
Gazteria eta
Kirol Departamentua.**

LOREN ARSEGUET - CONCHA CASTEL - ANTON ELOSEGI - ALBERTO SURIO - NORMA VÁZQUEZ
OIHANE ZULET - JULEN REKONDO - VICTOR APARICIO - ITZIAR EIZAGIRRE - LOURDES OÑEDERRA
GONZALO LARRUZZEA - ANTONIO DUPLÁ - RICARDO ARANA - FRANCISCO LUNA - AITOR IDÍGORAS
MARIBEL LÓPEZ DE LUZURIAGA - JOSÉ MANUEL MARTÍNEZ - ARANTZA FERNÁNDEZ DE GARAYALDE
MIKEL BASABE - ANDREA RUIZ BALZOLA - XABIER AIERDI URRAZA - RAÚL LÓPEZ ROMO
IRATI CASANOVA - INAKI IRAZABALBEITIA - CARLOS BERZOSA - KOLDO UNCETA - HILARIA VIANEKE
EQUIPO EDITORIAL "AHORA QUÉ?" - SANTIAGO ERASO BELOKI - ASIER ODRIÓZOLA OTAMENDI
DANIEL FOLK - BEGOÑA MURUAGA - OSCAR AGUADO/CANTABRANA - JUAN ZAPATER - ITZIAR BADOS

www.galde.eu
Edición digital
