

La Educación Bilingüe en el País Vasco: Problemas y Retos

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield

La situación que presentamos es la de la Comunidad Autónoma Vasca, situada en el norte de España. En esta comunidad conviven como lenguas oficiales el castellano y una lengua minoritaria, el euskera o vasco.

El euskera ha pasado por varios estadios: de ser una de las lenguas más antiguas del mundo, mantenida durante miles de años pese a su carácter oral (sin literatura escrita hasta el siglo XVI) vio reducido su uso de un 95% a un 20% en un corto periodo, desde finales del siglo XIX, debido a la fuerte inmigración y a la represión en tiempos de Franco (1938-1975). A finales de los 60, ya en el siglo XX, empezó su cultivo de modo ilegal en las escuelas denominadas *ikastolas* y, posteriormente, fue amparada legalmente ya en los 80.

Se han cumplido ya más de veinte años desde que el Estatuto de Autonomía (CAV, 1979) proclamó el euskera lengua oficial de la Comunidad Autónoma del País Vasco y se empezó la recuperación de nuestras propias instituciones. Una de las medidas fundamentales adoptadas en la Comunidad Autónoma del País Vasco fue la Ley 10/1982, Básica de Normalización del Uso del Euskera, que, tras reconocer los derechos lingüísticos de los ciudadanos, estableció los deberes de los poderes públicos con vistas a la consecución de la plena normalización del uso del euskera. Desde este momento, la inversión del desplazamiento lingüístico (*reversing language shift*) se convirtió en el eje central de la política lingüística de los años sucesivos.

Según Joshua Fishman (1990), la inversión del desplazamiento lingüístico aspira no sólo al fomento de la adquisición precoz del lenguaje, al dominio fluido de las diversas variedades de una primera o segunda lengua y a su uso corriente dentro de la escuela, sino también a la creciente funcionalidad social y a la transmisión intergeneracional de una lengua que todavía no ha llegado a ser el idioma materno de la mayoría de la población, de manera que cada generación sucesiva pueda partir de un punto más avanzado que aquél del que partió la anterior.

1. El País Vasco. localización geográfica y situación lingüística

El País Vasco es una región situada al borde del mar Cantábrico y de la frontera con Francia, relacionada estrechamente por lengua y tradición cultural con el resto de los territorios donde se habla vasco o euskera: Navarra¹ y tres provincias del País vasco-francés².

¹ Para la situación lingüística de Navarra, véase el libro de Blanca Urmeneta Purroy (1996). En él se ocupa de la génesis y evolución del movimiento de recuperación del vascuence en Navarra que se dio a partir del último cuarto del siglo XIX, del que fue detonante un hecho político: la derogación del régimen tradicional vascongado - los fueros- que agudizaría el malestar creado por una política uniformista y centralizadora que provocó la reafirmación de los valores autóctonos.

² Los vascos denominan *Euskal Herria* al conjunto de tierras en las que se habla euskera; también suele emplearse el término *Euzkadi* para parte de dicho territorio, entendido como unidad política. Euskal Herria es el nombre popular, histórico y nacional del País Vasco, que por su significación lingüístico-histórica ha comprendido, en su época de mayor extensión, además de las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca, las tres del País Vasco-francés (Lapurdi, Zuberoa y Benafarroa); Navarra y zonas como La Rioja; Samano (en Cantabria); el Valle de Mena, los Montes de Oca y la Bureba (en Burgos, Castilla-León); Jaca (en Huesca, comunidad de Aragón) y el Bearn (al sur de Francia, pero fuera de las tres provincias de este país antes señaladas).

Euzkadi es un nombre inventado en 1901 por Sabino Arana Goiri para denominar al conjunto de las tres provincias de la Comunidad Autónoma Vasca, las tres del País Vasco-francés y Navarra. Por las circunstancias de

El País Vasco tiene, según los censos de 1990 (País Vasco Norte) y de 1991 (CAV y Navarra) 2.872.593 habitantes, de los cuales la mayoría, 2.104.041 (73,25%) viven en la Comunidad Autónoma Vasca (integrada por tres provincias: Álava, Gipuzkoa y Bizkaia); en Navarra residen 519.277 personas (18,08%) y en el País Vasco Norte (Lapurdi, Baja Navarra y Zuberoa) 249.275 (8,68%).

Este territorio es compartido por varias lenguas (castellano y vasco en la C.A.V. y en Navarra; francés y vasco en el País Vasco-francés).

En este trabajo presentaremos algunos resultados referidos a la Comunidad Autónoma Vasca, donde, según el artículo 6 del Estatuto de Autonomía (llamado de Gernika), refrendado el 25 de octubre de 1979, el euskera, lengua propia del pueblo vasco, tiene el mismo carácter oficial que el castellano y todos sus habitantes tienen el derecho de conocer y emplear las dos lenguas.

Veamos a continuación algunas cifras que indican la competencia lingüística de sus habitantes.

En la Comunidad Autónoma Vasca 1.173.500 personas (67,35%) sólo saben castellano, en Navarra son 361.200 (85,87%) y en el País Vasco Norte 125.100 (58,80%).

Los bilingües son 401.500 (23,08%) en la C.A.V., 37.500 (8,90%) en Navarra y 66.200 (32,73%) en el País Vasco Norte.

Los bilingües pasivos, es decir, aquellos que hablan algo euskera o al menos lo comprenden son 148.700 (8,54%) en la C.A.V., 19.300 (4,58%) en Navarra y 14.700 (7,04%) en el País Vasco Norte.

En cuanto a monolingües de euskera serían 17.900 (1,03%) en la C.A.V., 2.700 (0,65%) en Navarra y 2.900 (1,43%) en el País Vasco Norte. Este grupo está formado por aquellas personas que no saben hablar 'bien' o 'bastante bien' el castellano, no obstante, la gran mayoría (76%) sabe hablar 'algo' castellano y sólo suponen el 1% de la población de Euskal Herria (23.500 personas). Este último grupo, verdaderamente reducido, no es tenido en cuenta en nuestro estudio.

Centrándonos en la Comunidad Autónoma Vasca, es interesante destacar que la distribución de los bilingües y monolingües es desigual: Gipuzkoa posee la cifra más alta de hablantes de euskera (2,02% de monolingües de euskera; 41,70% bilingües; 10,70% bilingües pasivos y 45,58% de monolingües de castellano), le sigue Bizkaia (0,68% de monolingües vascos; 15,83% bilingües; 7,51% bilingües pasivos y 75,98% monolingües castellanos) y, por último, Álava (0,00% monolingües vascos; 7,01% bilingües; 7,54% bilingües pasivos y 85,44% monolingües castellanos)³.

1.1. La lengua vasca

Las dificultades para lograr una auténtica sociedad bilingüe en el País Vasco vienen dadas, en primer lugar, por la diferencia entre ambas lenguas y la consiguiente dificultad para los hablantes de español en aprenderla.

El euskera es una lengua no-indoeuropea. La antigüedad mínima del euskara está datada en 7.000 años. Según las últimas investigaciones, formaba parte de un antiguo grupo de lenguas de ámbito eurásico, que se extendían a lo largo de toda Europa y parte de Asia. Encontramos palabras vascas en todo el Mediterráneo, extendidas por los difusores del neolítico agrícola (milenio IV a.C) y luego por las primeras civilizaciones de los metales (milenio III a.C.). El estudio de ciertas palabras existentes en lenguas románicas y en regiones especialmente conservadoras, como en los Alpes, así como en dialectos beréberes, recibe especial luz cuando se puede establecer conexión con alguna palabra vasca.

Son dialectos vascos el Bizkaiera (Vizcaíno), o también llamado Mendebaldekoa (occidental), dialecto que más hablantes posee y que es hablado en Bizkaia, desde el río Nervión al oeste, y al este, hasta una parte del oeste guipuzcoano fronterizo con Bizkaia, desde la costa cantábrica hasta Álava y

la guerra del 36 y la prohibición que durante mucho tiempo ha pesado sobre él, ha tenido un fuerte contenido político y reivindicativo para muchos hablantes, razón por la cual muchos partidos y grupos lo vienen utilizando en sus escritos. *Euskadi* es una forma empleada por aquellos que por no atreverse a rechazar de todo el neologismo arañista lo trastocan ortográficamente para utilizarlo con cierto sentido político.

Para evitar contenido político, parece aconsejable emplear el término *Euskal Herria* para referirse al territorio histórico y *Comunidad Autónoma Vasca* para las tres provincias con unidad política y administrativa (Vizcaya, Álava y Guipúzcoa, o Bizkaia, Araba y Gipuzkoa, según la ortografía vasca). Se emplea también la denominación *País Vasco* para el segundo contenido, aunque, en realidad, es la traducción de la primera denominación ('pueblo o país vasco').

Véase el diccionario *Hiztegia Bi Mila* (1988: 153, 156, 157).

³ Estas cifras aparecen en el libro publicado por el Gobierno Vasco *Euskararen Jarraipena...* 1995, pp.43-62.

al sur, en el norte de Álava. El Gipuzkera (Guipuzcoano), también llamado Ertaldekoa (Central) o Erdialdekoa (Central), hablado en Gipuzkoa y extremo noroeste de Navarra. El Nafarrera (Navarro) hablado en el norte de Navarra y parte nororiental de Gipuzkoa. El Ekialdeko Nafarrera (Navarro Oriental) hablado en el noreste de Navarra. Nafar-Lapurtera (Navarro-Labortano), hablado en Lapurdi, en la Baja Navarra y en zonas fronterizas de Gascuña. Y finalmente, el Zuberera o Suletino hablado en Zuberoa y en el cantón bearnés (Gascuña) de Olorón. Estos dos últimos dialectos son evoluciones medievales del navarro por influencia del gascón y en el caso del suletino, por influencia también de la lengua navarro-aragonesa.

Otro dialecto más, el roncalés, ha desaparecido⁴.

El hecho de que el euskera tenga diferentes dialectos, muy diferenciados entre sí, era un problema a la hora de asegurar su pervivencia en los tiempos modernos, y suponía una dificultad a la hora de plantearse la enseñanza. Para solucionar tales problemas, se creó el euskera estándar o batua, basado sobre todo en el gipuzkoano⁵. Muchos hablantes del dialecto bizkaino no vieron, y aún no ven, con buenos ojos el batua. Esto ha traído consigo actitudes negativas hacia esta variedad que han influido en el aprendizaje del mismo⁶.

1.2. Razones de la reducción geográfica de la vascofonía

Según Joseba Intxausti (*La lengua de los vascos*. Donostia: Elkar S.A., 1992) “Las estadísticas del alavés Ladislao Velasco constituyen los datos más fidedignos que conocemos sobre el número de hablantes vascos del siglo pasado”. Es de notar el elevadísimo porcentaje de vascohablantes de la casi totalidad de los diversos territorios de Euskal Herria: Gipuzkoa (1867) 96%; Bizkaia (1867) 81%; País Vasco Norte (1866) 65%; Navarra (1867-68) 20% y Álava (1867) 10%.

⁴ En la Universidad de Deusto, Bilbao, se cuenta con un portal de fonética, FonAtari, el primer portal de fonética del euskera, en el que se recogen más de 7.600 sonidos de los ocho dialectos con sus correspondientes transcripciones fonéticas: <http://www.fonatari.org/paginas/fonatari.html>

⁵ En 1918, en el Primer Congreso de Estudios Vascos (en Oñate) quedó constituido el germen de lo que de inmediato, en 1919, sería la Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia). Los planes para crear un estándar venían ya de antes de la Guerra Civil, pero no fue hasta 1968 (aunque en 1964 tuvieron también lugar unas reuniones en Bayona) cuando se tomó se organizaron unas reuniones en Aranzazu, con asistencia libre. La Academia nombró una comisión presidida por L. Michelena para elaborar un proyecto y llegar a la unificación. Como señala L. Michelena (1985: 225):

“A lo que se llegó allí es a una especie de navarro-guipuzcoano (de Beterri, es decir, de la parte próxima a San Sebastián), con toques labortanizantes, entre los cuales estaba, y esto era algo más que un toque, el empleo en parte obligatorio de la letra *h*. Este punto, como si no hubiera habido otros tanto o más discutibles y desde luego más importantes, se convirtió, y creo que esto es del conocimiento general, en el *shibboleth* de la reforma”.

El batua se basa principalmente en el guipuzcoano porque es el dialecto puente entre las variedades del vasco en España y las del sur de Francia (suletino y labortano).

Más adelante hablaremos de cómo esta elección generó problemas.

⁶ En un trabajo en el que, entre otras cosas, se analizaban las actitudes de los habitantes de un pueblo de Bizkaia (véase T. Fernández-Ulloa, 1998) los mismos *euskaldunberri* (hablantes de euskera como segunda lengua) se dan cuenta de cómo es visto el batua: “parece (así) un poco artificial (...) algunos le llaman de laboratorio”.

En cuanto a los *euskaldunzarras* o hablantes nativos vascos, algunas de sus opiniones fueron: “el nuestro era mejor. Nos entendíamos mejor”; “[el de ahora mete] una palabra que parece que es rusa o te mete una más castellana que las de antes”; “mejor sería que se quedara el euskera como ha estado hasta ahora”; “o tienes una palabra que te hace falta el diccionario para saber lo que es, o te ponen todo en castellano”.

Algunos *euskaldunzarras* parecen aceptarlo, pero sólo por motivos instrumentales: “está bien porque es lo más general”; “es lo más útil”; “el batua [...] aquí suena muy raro, muy diferente y la gente no quiere (...), yo creo que... es bueno, no?, por esa diferencia que hay entre pueblos, al menos si todo el mundo conoce un dialecto, aunque sea el batua, pues, todos podremos entendernos (...) para mí es más bonito el vizcaíno, es más natural o se me hace más... más familiar”.

A la vista de estos datos, cabe resaltar que, durante el último siglo, la regresión ininterrumpida del euskera, debida a múltiples factores que no intentaremos explicar ahora, ha provocado un desplazamiento lingüístico de tal calibre que, hoy en día:

- casi han desaparecido los hablantes monolingües euskaldunes;
- el número de hablantes vascófonos se ha visto reducido a menos de la tercera parte de sus efectivos y
- la población cuya lengua materna es el euskera es minoritaria en todos los territorios de Euskal Herria.

Hay varias razones que pueden explicar esta regresión:

a) Primeramente, lo que más dañó al euskara, fue que la población euskaldun (vascoparlante) a lo largo de la historia no ha tenido una entidad política que la uniera y que tuviera como lengua oficial el euskara.

b) El segundo factor que debilitó al euskara fue el desmembramiento del Ducado de Vasconia a finales del siglo X y la división del Reino de Pamplona por parte del rey Sancho Garcés III el Mayor, yendo en contra de la ley vascona de sucesión. Surgieron así los reinos de Castilla y Aragón, que anteriormente habían sido condados. En sus orígenes, en el siglo XI, la mayor parte de la población castellana y aragonesa, así como sus primeros reyes, fueron euskaldunes; pero al avanzar hacia el sur la reconquista, más y más población mozárabe y por lo tanto latina, fue añadiéndose. Así, el euskara quedó desplazado gradualmente como vehículo de comunicación cotidiano en esos reinos.

c) El tercer factor fueron las grandes hambrunas de los siglos XVIII–XIX, que obligaron a gran parte de la población euskaldun a emigrar hacia las Américas.

d) El cuarto factor que debilitó al euskara es la baja estima que tenía la sociedad en general, y la euskaldun en particular, de la lengua vasca. Era considerada rural, inculta y bárbara con respecto a las lenguas y culturas latinas. Todavía lo manifiestan así algunos hablantes en nuestros días⁷.

Siempre se han utilizado las diferentes lenguas latinas que rodeaban a los euskaldunes para escribir (navarro-aragonés, gascón, castellano y francés); eran lenguas de cultura, de la cultura occidental portadora de las ciencias y las artes, mientras que el euskara era vehículo de cultura tradicional y rural vasca.

e) El quinto factor fue la llegada masiva, a finales del siglo XIX, y sobre todo a partir de la década de los cincuenta del siglo pasado, de miles de personas de habla castellana desde diferentes partes de España, en busca de un trabajo en la industria vasca⁸. De este modo la situación sociolingüística cambió. Curiosamente, esto motivó que el castellano ya no fuera propio sólo de gente de abolengo, burguesa, de gente instruida y culta, sino también de gente humilde que venía al País Vasco en busca

⁷ Véase las opiniones dadas por hablantes de Bermeo en T. Fernández-Ulloa (1998) y (2001).

⁸ Se señala en la web www.sabinetxea.org: “Aparte de la cuestión política, desde el plano económico destacó a finales del XIX, en Bizkaia y en torno a la ría del Nervión y la cuenca de Triano fundamentalmente, el desarrollo de un proceso de industrialización basado en la minería y la siderurgia. La numerosa mano de obra que este proceso reclamó, provino en su mayoría de Burgos, Logroño, Soria, León y Galicia.

Se encontró Bizkaia con la primera inmigración importante que había tenido lugar en su territorio en varios siglos. Ya que el ordenamiento foral había supuesto, al menos desde la Edad Media, una fuerte restricción en la admisión de extranjeros, a los que se les había exigido pruebas de nobleza, que le estaba reconocida por el Fuero a todos los habitantes del Señorío [de Bizkaia].

Así, la sociedad de Bizkaia, desconocedora hasta entonces de lo que era una inmigración, se enfrentó a la más intensa que pudiera ningún bizkaíno haber imaginado. En tan solo diez años, entre 1887 y 1897, Bilbao duplicó su población, pasando de tener 37.866 habitantes a 74.076. Barakaldo la triplicó, pasando de 4.705 a 12.796, y Sestao llegó a multiplicarla por nueve, pasando de 1.074 a 9.084 habitantes.

Por si el desequilibrio social que este hecho suponía por sí solo no bastara, además, excepto en las primeras fases del proceso, cuando hubo inmigración procedente de otros territorios vascos, la inmensa mayoría de los inmigrantes pertenecían a una cultura distinta de la vasca. Y además, al comienzo de esta primera inmigración masiva, la población inmigrante, a diferencia de lo que ocurriría en épocas posteriores, no experimentó ningún proceso de integración en la cultura y mentalidad vascas.”

de un sustento⁹. Así, el castellano fue perdiendo prestigio en la sociedad vasca mientras que el euskara lo recobraba.

f) El sexto factor fue que el 1 de octubre de 1936, el general Francisco Franco se nombró Jefe de Estado y Comandante en jefe de las fuerzas armadas. Empezaba así un período de 40 años de dictadura, durante los cuales la vida política del país estuvo caracterizada por la ilegalidad, a excepción del Movimiento Nacional, y por la prohibición de hablar o enseñar en cualquier otra lengua diferente del español.

1.3. La lengua vasca: panorama general: de los años 60 al momento actual

1.3.1. Situación lingüística en los 60

En los 60 comienzan su labor las *ikastolas* que, clandestinamente, enseñan el euskera y en euskera, sin libros y sin ningún apoyo, a no ser el de los padres. Camufladas generalmente por la iglesia y marcadas por la represión e ilegalidad, son la primera fase de la educación en euskera. Eran un signo del movimiento nacionalista vasco, y por ese motivo también fueron fuertemente reprimidas.

Como hemos señalado, es también en la década de los 60 del siglo XX cuando se desarrolla el euskara supradialectal o euskara batua (unificado) ya que hasta esta época para el euskara literario se utilizaban los diferentes dialectos vascos. Esta unificación era algo indispensable para la pervivencia de la lengua vasca y para que se convirtiese en el futuro en una lengua oficial, aunque ha traído también problemas, pues, según hemos indicado, es una especie de navarro-guipuzcoano, lo que hace difícil su entendimiento y aprendizaje por hablantes de dialectos como el vizcaíno. Ha sido el aislamiento entre pueblos lo que ha motivado que los distintos dialectos sean muy diferentes.

1.3.2. La explosión de la educación bilingüe (1976-1982)

Tras la muerte de Franco hubo diversas disposiciones legales de gran importancia: la Constitución Española (1978), el Estatuto Vasco de Autonomía y el Decreto de Bilingüismo (1979), este último base de la futura educación en el País Vasco. También, la Ley de Normalización de la Lengua Vasca (1982), que hizo al vasco y castellano lenguas oficiales del País Vasco. Al mismo tiempo, escritores, periodistas y editores empezaron a publicar textos en euskera. Desde entonces, la presencia de la lengua vasca no hizo sino crecer.

El euskara, por primera vez en su historia milenaria, se convierte en lengua oficial tanto en Vascongadas como en la zona vascoparlante del norte de Navarra, quedando la asignatura pendiente de que esta oficialidad se extienda también al resto de Navarra así como a Iparralde (o País Vasco-francés).

Surgen las primeras generaciones de vascos que saben leer y escribir en euskara después de 40 años de prohibición de la lengua y cultura vascas. Surge la radio pública Euskadi Irratia y la televisión pública Euskal Telebista (ETB1), cuya programación es íntegramente en lengua vasca. Una programación emitida diariamente a las siete regiones de la vascofonía y vía satélite a todo el mundo. Poseemos ya diarios (*Gara*, *Berria*) y revistas escritas en su mayor parte en euskara.

1.3.3. Situación actual

Contamos con múltiples disposiciones legales: el Decreto para regular el uso de la lengua vasca en la educación no universitaria en el País Vasco (1983), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, promulgada por el Estado español (1990), el Decreto para el Desarrollo Curricular Vasco (1992) y la Ley para las Escuelas Públicas Vascas (1993).

⁹ Véanse por ejemplo las *parodias* ridiculizadoras del fundador del nacionalismo vasco, Sabino Arana Goiri (*Obras completas*). En ellas imita la forma de hablar o escribir de los emigrantes, tratándolos de incultos o denostando los rasgos propios de su variedad del castellano:

"(pues, mire usted, la verdaz, en sus manos es la pluma una gran calamidad)" (t. I, p. 495).

"La joventuzz maketa" (t. I, p. 587)

"¡Ay qué ridiós! ¡Pus no decían que aquí en esto se apagaban los incendios en un santiamén? ¡Otra qué ritoño! Pus en mi tierra no se tarda más" (t. II, p. 1389).

Pese a todas estas disposiciones, el sistema educativo vasco aún necesita avanzar en el desarrollo del euskera en la enseñanza postobligatoria y en la enseñanza no universitaria, ofertando más cursos en esta lengua.

Si vemos los cambios desde los 80, la introducción de los distintos modelos lingüísticos en la enseñanza (de los que trataremos en breve), la publicación de materiales en euskera y la preparación de profesores en dicha lengua, es claro que estamos al final de uno de los procesos educativos más productivos del País Vasco. La demanda social de modelos con una mayor presencia del euskera ha ido creciendo desde finales de los años 80. El progreso del modelo D (enseñanza en euskera), básicamente en detrimento del modelo A (enseñanza en castellano), se produce en primer lugar en la Educación infantil. Por primera vez en la historia, la mayoría de alumnos de educación infantil y primaria están en el modelo D. El alumnado de modelo B (enseñanza bilingüe) es relativamente estable. ¿Es esto algo bueno? Sí y no. Es bueno para la recuperación de la lengua vasca, pero quizá sería más realista y mejor para los alumnos la enseñanza bilingüe, puesto que nuestra comunidad es bilingüe.

Al acceder a la educación post-obligatoria, aunque no existen datos claros, parece que el alumnado de bachillerato, especialmente en los centros públicos, continúa en el modelo A o D en que había cursado la ESO. En los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, sin embargo, se produce un claro aumento del modelo A. Quienes estudiaron la ESO en el modelo B, al desaparecer este modelo en ese estadio, optan, en su mayoría, por el modelo A, sobre todo en los centros privados.

Se nos plantean varias preguntas fundamentales entonces: cuál es el conocimiento del euskera en la población según la edad, cómo se manifiesta eso en la educación y qué sucede con el modelo A. Trataremos de responderlas en este trabajo.

2. Fases en la recuperación de una lengua minoritaria

La historia de la lengua vasca desde finales del XIX es la historia del sufrimiento y el esfuerzo por el mantenimiento de una riqueza cultural y lingüística transmitida durante siglos. Es evidente que, como señala C. Baker (2001: 73) cuando una sociedad o comunidad está perdiendo su lengua y cultura sufre. Este sufrimiento puede ser síntoma también de injusticia social hacia esa comunidad (esto era especialmente patente en España durante la época de Franco).

Según señala J. Fishman (1991: 3), la Comunidad Europea ha reclamado en varias ocasiones el uso, respeto y ayuda para las lenguas minoritarias no estatales del continente, una Europa unida no significa una Europa organizada centralmente, regulada y uniformada; una Europa más unida no está necesariamente en contradicción con las identidades locales, las lealtades y los comportamientos particulares. Es la idea de la “Europa de los pueblos”.

Aunque la era de la “aldea global” puede haber llegado en algunos lugares del mundo, la gente continuará con sus vidas diarias, educando a sus hijos y transmitiéndoles sus herencias lingüísticas y no lingüísticas en términos de aldeas más particulares y coexistentes. Por otro lado, la aparente victoria del modelo económico competitivo en la mayor parte de Europa no significa que el pluralismo cultural, en los estados-nación de esa parte del mundo, está asegurado o es evidente.

Desafortunadamente, los regímenes democráticos pueden ser tan ciegos al pluralismo cultural y a las necesidades que las minorías tienen de reconocimiento y apoyo cultural como los regímenes autocráticos. Desafortunadamente también, la mayor parte del mundo no se entera o no simpatiza con la necesidad de una democracia cultural pluralista. Por tanto, los esfuerzos para la inversión del desplazamiento lingüístico (*reversing language shift*) continúan siendo necesarios y tendrán que ser llevados a cabo sobre todo por las minorías mismas más que por los marcos internacionales integrativos.

Para apoyar a estas lenguas minoritarias es necesario pluralismo cultural y auto-determinación cultural. La destrucción de las lenguas minoritarias es la destrucción de la familia, la comunidad, la opresión del débil por el fuerte, la pérdida de lo único y tradicional frente a lo uniforme y central (J. Fishman, 1991: 4).

Por otro lado, no hay que perder de vista que la lengua no ha de ser el único fin de la recuperación, ésta debe llevar consigo la recuperación cultural.

Los activistas de una lengua minoritaria tienen frecuentemente la impresión de que la lengua es su única preocupación; como una minoría a menudo en lucha, y algunas veces asediada, se acostumbran tanto a hablarse sólo unos a otros que olvidan cómo hablar de un modo efectivo a otros. Los activistas a menudo olvidan cómo explicar a otros lo que ya no necesitan explicarse ellos. A menudo también necesitan recordarse o hacerse más conscientes de sus propios principios de RLS (*reversing language*

shift), para que así puedan hacer también a otros conscientes de dichos principios. (J. Fishman, 1991: 18, 19).

La recuperación de una lengua trae consigo una crítica de la sociedad en la que vive dicha lengua. Se hacen revisiones culturales pero también económicas y políticas. Los esfuerzos socioculturales implican liderazgo (y por tanto aspiraciones políticas y de poder a nivel de organización) y también implican medios (y por tanto preocupaciones económicas). Pero es evidente también que la recuperación de una lengua no es sólo intención de conseguir poder y riqueza (p. 19).

Fishman (1991) clarifica la relación entre cultura y lengua. Hay tres enlaces (resumidos en C. Baker, 2001: 74, 75):

1) Una lengua indexa una cultura. Han crecido juntas y, por lo tanto, esa lengua es la que mejor expresa esa cultura. Su vocabulario, expresiones idiomáticas y metáforas son las que mejor expresan esa cultura a nivel cognitivo y emotivo.

2) Una lengua simboliza una cultura, el estatus de dicha cultura. Por ejemplo, no estaba bien visto hablar alemán en USA durante la segunda guerra mundial, porque simbolizaba al enemigo. Así, hablar inglés en Kuwait después de la victoria contra Saddam Hussein simbolizaba poder y victoria. También, una lengua que está muriendo puede simbolizar bajo estatus y bajos ingresos.

3) La cultura es creada en parte por su lengua. Mucho de una cultura es representado y transmitido verbalmente. Las canciones, los himnos, las oraciones, cuentos, saludos e ideas están envueltos en su lengua.

J. Fishman (1991: 87-109, 396-404)¹⁰ propone una tipología de 8 grados de amenaza para las lenguas minoritarias, una especie de escala Richter que mide el peligro. Los estadios altos indican una gran interrupción sociolingüística, una mayor amenaza para las perspectivas de que una lengua pase intergeneracionalmente, para su continuidad y posibilidades de mantenimiento.

Son resumidos en C. Baker (2001: 75-81):

Estadio 8: Aislamiento social de unos pocos hablantes que quedan de la lengua minoritaria. Necesidad de registrar la lengua para una posible reconstrucción posterior. (Estos intentos se han llevado a cabo sólo recientemente. Véase, por ejemplo, la web de la Universidad de Deusto que hemos mencionado).

Estadio 7: La lengua minoritaria es empleada por la generación más vieja y no por la más joven. Necesidad de propagar la lengua en la generación más joven.

Estadio 6: La lengua minoritaria pasa de generación en generación y es usada en la comunidad. Necesidad de apoyo a la familia en la continuidad intergeneracional (ejemplo, provisión de guarderías en lengua minoritaria).

Estadio 5: Alfabetización en la lengua minoritaria. Necesidad de apoyo a los movimientos de alfabetización en la lengua minoritaria, en especial cuando ésta no tiene apoyo del gobierno.

Estadio 4: Educación formal y obligatoria disponible en la lengua minoritaria. Puede que necesite apoyo económico de la comunidad de la lengua minoritaria.

Estadio 3: Uso de la lengua minoritaria en áreas de trabajo menos especializadas que implican interacción con hablantes de la lengua mayoritaria.

Estadio 2: Pocos servicios gubernamentales y medios de comunicación disponibles en la lengua minoritaria.

Estadio 1: Algún uso de la lengua minoritaria en educación superior, gobierno central y medios de comunicación nacionales.

El estadio 8 es el peor caso para una lengua. Miembros de la vieja generación serán capaces de hablar la lengua pero, probablemente, no unos a otros debido a que están socialmente aislados. Es importante en este estadio que lingüistas y folcloristas recojan tanta información como sea posible de estos miembros de la comunidad. Queda la esperanza de que estos sean usados por la nueva generación para revivir la lengua.

Una lengua en el estadio 7 es usada para la comunicación diaria, pero más por hablantes de edad madura. Una lengua que es más usada por los viejos que por los jóvenes tiene más posibilidades de morir. El fin en este estadio es extender la lengua a los jóvenes, por parte de madres y padres. Esto es lo más importante para la salvación de una lengua, el educar a los hijos en ella. Actuaciones y publicaciones, ceremonias y encuentros culturales son los medios para conseguir un fin, pero no un fin en ellos mismos. Estos eventos formales no aseguran por sí solos el paso de una lengua de generación

¹⁰ Esta escala aparece también explicada en C. Baker (2001: 75-81).

en generación. No deben ser sólo para la elite, los discípulos o los “conversos”. Debe alentarse su uso en las actividades diarias, a un nivel familiar y comunitario.

El estadio 6 es crucial para la supervivencia de una lengua. En este estadio una lengua pasará de generación en generación. La lengua será usada entre abuelos, padres e hijos. Esto es lo fundamental en el destino de una lengua. Si la lengua minoritaria es usada en la familia, se usará en la calle, en las tiendas, con vecinos y amigos.

Este estadio tiene que ver con el uso informal de la lengua en casa y en la comunidad. Pero la familia en nuestra época no está tan aislada como para prevenir la influencia de otras lenguas. Con uno o los dos padres trabajando fuera, no está tan claro que ellos sean los únicos transmisores de la lengua. La alternativa es la creación de un ambiente cultural en esa lengua (guarderías).

A menos que una lengua sea transmitida a través de generaciones, las otras actividades sólo tendrán éxito a corto plazo. “If this state is not satisfied, all else can amount to little more than biding time... Attaining State 6 is a necessary, even if not a sufficient, desideratum of RLS [Reversing Language Shift].” (Fishman, 1991, 399).

El estadio 5 sucede cuando una lengua minoritaria en casa, escuela y comunidad pasa de la oralidad a la alfabetización.

En primer lugar, la alfabetización en la lengua minoritaria es importante porque facilita medios alternativos de comunicación. En segundo, la imagen y el estatus de la lengua minoritaria se elevan cuando se imprime. Este estatus no es simplemente simbólico. Alfabetización en la lengua minoritaria significa que una persona no está sujeta a los medios impresos de la lengua mayoritaria. (En Bermeo, Bizkaia, en los estudios señalados, sin embargo, algunas personas dicen leer revistas en castellano y ver la televisión en castellano porque “no entienden” el euskera estándar). La alfabetización en la lengua minoritaria permite la posibilidad de que la cultura y los puntos de vista políticos e ideológicos de la lengua minoritaria sean representados.

Tercero, la alfabetización asegura una mayor variedad de funciones para una lengua. Llegamos aquí al problema del lenguaje científico, el lenguaje especializado, del que también se han ocupado en el País Vasco, como veremos más adelante.

Por otro lado, acceder y proveer un entorno de materiales impresos en una lengua minoritaria puede ser difícil, incluso en lugares con programas de educación bilingüe bien establecidos (Véase Pucci, 1994, 2000). En el País Vasco no parece haber este problema, pues el Gobierno Vasco ha dedicado fondos y ha apoyado de diversas maneras la publicación en euskera (por ejemplo, premios de literatura, ayudas económicas...). La publicación de textos en euskera, en el 2001, aumentó un 7%, lo que es significativo si la comparamos con otras lenguas como el gallego, con mayor número de hablantes¹¹. Ésta ha aumentado su producción en un 7,27%, pero eso sólo supone un total de 1.358 ISBN registrados en el 2001, frente a los 1.528 del euskera. (Datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).

Donde la educación se da en la lengua mayoritaria, la alfabetización en la lengua minoritaria puede conseguirse a través del esfuerzo de la comunidad. Estos esfuerzos locales son costosos pero tienen la ventaja de que la comunidad controla la educación, en lugar de estar en manos del gobierno central, con la lengua mayoritaria. Esto sucedía en el País Vasco con las ikastolas, que surgieron en los años 60. Eran instituciones escolares, de administración privada o cooperativa. Su integración en las redes pública o privada se dio, según las disposiciones normativas del Gobierno Vasco, en 1993. La “libertad” de las ikastolas, y también de las demás instituciones educativas en el Gobierno Vasco, es grande pues, con el sistema de comunidades de España, cada una, y en especial comunidades históricamente “aparte”, tiene bastante control sobre aspectos como la sanidad o la educación.

Para Fishman (1991) los estadios 8 al 5 constituyen la base mínima para la recuperación lingüística. Las actividades en estos estadios radican solamente en los esfuerzos de la comunidad lingüística en sí misma. Tales estadios reflejan una situación diglósica donde la lengua minoritaria tiene funciones separadas de la lengua mayoritaria.

A partir del estadio 5 viene el intento de acceder a las funciones formales, reservadas para la lengua mayoritaria (medios de comunicación, educación obligatoria, autodeterminación política).

¹¹ Aproximadamente 2 millones de personas hablan gallego, aunque debido a su parecido con el castellano y las múltiples interferencias derivadas de un prácticamente universal bilingüismo, es muy difícil hacer un cálculo exacto. A esta cifra debemos añadir las comunidades gallegas que viven en países latinoamericanos y que siguen usándolo.

Estadio 4. Aquí se busca la subvención del Gobierno Central para la educación en la lengua minoritaria. No es hasta la Constitución Española de 1978 cuando se reconoce que las lenguas minoritarias “serán oficiales en sus respectivas comunidades autónomas”.

El Gobierno Central requerirá algún control sobre la educación, esto es, la comunidad de la lengua minoritaria sólo la controlará ya en parte. Las escuelas en lengua minoritaria tendrán que demostrar que tienen tanto éxito como las lenguas mayoritarias. En este sentido, el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) elabora estudios de todas las comunidades, pero se muestra reticente (incluso al preguntar directamente a alguno de sus miembros) a hacer comparaciones entre unas y otras escuelas. Está en elaboración un estudio, que mostrará si hay o no diferencias. En principio, un estudio de 1998, con datos del 97, sólo indica buenos resultados en el País Vasco, pero no atiende a la lengua en la que estudian los alumnos. Se señala, por ejemplo, que en cuanto al rendimiento de los alumnos de 14 años, “Aragón se sitúa en cabeza de las Comunidades con mejor rendimiento en Matemáticas, seguida de La Rioja, el País Vasco y Navarra.” En gramática y literatura se sitúa por debajo de otras 7 comunidades, pero por encima de 8.

Estadio 3. En los estadios precedentes, algunos trabajadores usarán de un modo relativamente aislado la lengua en el vecindario local. En este estadio, se creará una base económica para la minoría lingüística. En el País Vasco, el euskera era propio de ciertas profesiones, por ejemplo, los pescadores, pero raramente aparecía en otros lugares (a excepción de áreas fundamentalmente vascohablantes, pero no en las ciudades). Cuando la independencia económica y la autorregulación evolucionan, puede darse también la tentación de incrementar el beneficio cambiándose a la lengua mayoritaria. En cualquier caso, los jóvenes estarán más dispuestos a quedarse en un área en la que hay oportunidades económicas en lugar de emigrar a las áreas de la lengua mayoritaria. Si hay trabajos y dinero en la comunidad local, la lengua minoritaria tiene raíces y recursos más firmes. A este respecto, la historia económica del País Vasco muestra un auge económico a finales del XIX, que no trajo el cultivo de la lengua vasca, debido a la ingente masa de emigrantes que no adoptaron la lengua. Posteriormente, en los años 80, ya en el siglo XX, hubo una gran crisis en la industria, que llevó a muchos jóvenes a emigrar a lugares como Madrid. En la actualidad estamos en un momento de cambio, de una sociedad un tanto tradicional a una moderna, creando un fuerte sector de servicios, y también, favoreciendo a la pequeña y mediana empresa con ayudas diversas, especialmente desde que España entró a formar parte de la Comunidad Europea.

Estadio 2. En este estadio aumentan los servicios gubernamentales y los medios de comunicación en la lengua minoritaria. En el País Vasco contamos con dos canales de televisión propios de la comunidad (además de los propios de cada provincia o incluso áreas más reducidas). Sólo uno de ellos es enteramente en euskera. Lo que estos canales proveen no es sólo lengua, sino cultura asociada a ella. Además, dan trabajo. Es evidente que estos canales se enfrentan a la dura competencia de los canales en la lengua mayoritaria, habitualmente con más dinero (muchos de ellos son privados).

Estadio 1. La lengua minoritaria se usa en la universidad y está muy representada en los medios de comunicación. Aquí tenemos el problema de que muchos medios de comunicación y distribución asociados a la lengua vasca van asociados también a los movimientos radicales separatistas, y entonces se dan casos como, por ejemplo, el del periódico *Egin*, cerrado y más tarde vuelto a abrir con el nombre de *Gara* y el *Egunkaria*, cerrado y abierto luego con el nombre de *Berria*. Además de cierre de periódicos se dan casos de persecución a distribuidoras de libros (por ejemplo, *Zabaltzen*), por acusaciones de distribuir material radical o asociado al terrorismo. Esta persecución, que viene del Gobierno central, no del vasco, nos muestra cómo la discusión sobre dónde termina la libertad de prensa y empieza la apología del terrorismo está siempre presente en esta sociedad.

Con la autonomía económica viene la autonomía cultural. La lengua es reconocida por el gobierno central en la legislación (ya hemos mencionado la Constitución de 1978).

El problema es que el Gobierno Central, en muchas ocasiones, quiere controlar demasiado la educación de las comunidades, y, en el caso de la comunidad que nos ocupa, hay, por ejemplo, acusaciones de “cambiar la historia” en los libros de texto. También las ikastolas son vistas con desconfianza por muchos políticos, por considerarlas “nidos de terroristas”, como algunos periodistas han señalado en ocasiones.

Entre estas acusaciones destacan las de Iñaki Oyarzabal, responsable de política lingüística del Partido Popular Vasco (la derecha, que gobierna en la actualidad en el estado español), quien indicó, en el año 2000, que “más de 200 centros públicos y concertados de enseñanza primaria que imparten las clases en euskera, y que tienen el idioma castellano como una asignatura, rebajan las cuatro horas semanales de lengua y literatura española por debajo de los que autoriza el decreto de enseñanzas mínimas. El PP estudia la posibilidad de emprender acciones legales contra el consejero de Educación

del Gobierno autónomo, Inaxio Oliveri (EA), ante la sospecha de que éste ha cometido un delito de prevaricación al permitir que los centros educativos del modelo D supriman parte o todas, en algunos casos, de las horas dedicadas a la enseñanza en castellano.” Y sigue: “Para el parlamentario del PP, el Gobierno vasco “engaña” a los padres de los alumnos cuando vulnera la ley de modelos lingüísticos que prevé la enseñanza en el modelo A (sólo en castellano, con el euskara como asignatura), el B (con asignaturas en las dos lenguas) y el D (en euskara, con el castellano como asignatura).”

El parlamentario insiste en que estas prácticas atentan contra la calidad de enseñanza y “se traducen en una peor cualificación de los alumnos del modelo D.”

Otro tema de polémica es el contenido de los libros de texto: “Oyarzabal relacionó la supresión de las clases de castellano con otros hechos, como la utilización de libros de texto de editoriales ‘que no se ajustan a la Ley, falsean la realidad geográfica’ del País Vasco y pretenden transmitir ideología nacionalista, o el relevo de profesores más capacitados por otros que conocen mejor el euskara. En este sentido, afirmó que afiliados al sindicato abertzale¹² LAB ‘utilizan su mesa de profesor para impartir doctrina política en las aulas.’ ” (Véase la referencia de la página web en la bibliografía).

Para terminar con el análisis de los distintos estadios, recordaremos que Fishman (1991) apunta que el estadio 6 es preeminente. Aunque haya medios de comunicación, recompensas económicas y oportunidades vocacionales en la lengua minoritaria, es el uso de ésta en la familia, el vecindario y la comunidad lo que asegura la vida de la lengua a largo plazo.

Cuando los padres no educan a sus hijos en esa segunda lengua, se espera que la escuela sea el sustituto. La escuela puede iniciar esta adquisición, pero a menos que el niño tenga apoyo en la comunidad, la lengua morirá.

Fishman considera que los estadios 1 al 4 y el 8 son los que están recibiendo mayor atención en el País Vasco. Esta situación iría por detrás del Québec francófono, la lengua el hebreo, el yiddish ultraortodoxo (ciudad de Nueva York), el español de los portorriqueños de Nueva York, el navajo, el frisón y la lengua de ciertos emigrantes australianos de después de la segunda guerra mundial.

Veamos ahora, pues, cómo es la evolución de la transmisión intergeneracional del euskera, siguiendo a M. Mateo y X. Aizpurua (2002). Según el Padrón municipal de habitantes de 1996, en la CAV hay 539.467 jóvenes nacidos entre 1966 y 1990, que viven en el hogar con su padre y con su madre (con ambos). Para su análisis han clasificado este universo en cinco categorías según la competencia lingüística de la pareja:

- **Tipo X:** los dos padres son castellanófonos; comprende a siete de cada diez jóvenes del universo total analizado (390.731, 72,4%).
- **Tipo A:** uno de los padres es bien vascófono bien neovascófono y el otro, en cambio, es castellanófono; agrupa a uno de cada diez jóvenes (57.978 y 10,7%).
- **Tipo B:** sus padres son neovascófonos; abarca a 9.848 jóvenes, esto es, únicamente a dos de cada cien (1,8%).
- **Tipo B reforzado:** uno de los padres es vascófono y el otro es neovascófono; son en total 7.167 jóvenes, uno de cada cien (1,3%).
- **Tipo D:** tanto el padre como la madre son vascófonos; es un colectivo numeroso que abarca a algo más de uno de cada diez jóvenes (13,7%, 73.743 jóvenes).

A continuación, analizan la evolución de la transmisión intergeneracional del euskera y de su transmisión familiar para cada una de las cinco categorías ordenando, previamente, a todos los jóvenes en otros cinco grupos según su año de nacimiento (nacidos entre 1966 y 1970; entre 1971-1975; 1976-1980; 1981-1985 y, finalmente, los nacidos entre 1986 y 1990). Los resultados son los siguientes:

- **Tipo X:** evidentemente no puede haber transmisión familiar (salvo casos muy aislados y muy particulares) y la transmisión intergeneracional del euskera es minoritaria (inferior al 40% en todos los tramos) a pesar de que se observa un incremento muy importante entre los más jóvenes.
- **Tipo A:** la transmisión intergeneracional del euskera es mayoritaria y se ha incrementado de modo considerable hasta llegar al 80%; se debe básicamente (más del 60%) a la transmisión familiar que también se ha incrementado significativamente, gracias, sobre todo, a quienes han transmitido el euskera y el castellano, las dos simultáneamente, como primera lengua.

¹² Palabra con el significado original de ‘patriota’, que ha pasado a denominar a los militantes de la izquierda radical vasca.

- **Tipo B:** la transmisión intergeneracional del euskera es prácticamente total (supera el 90%) pero más de las dos terceras partes son fruto de la transmisión a través de la escuela y no de la transmisión familiar; en cualquier caso, es muy de destacar que esta última aumenta exponencialmente a partir del 6,2% de los nacidos entre 1966 y 1970 hasta llegar al 31,1% de los nacidos entre 1986 y 1990; entre estos últimos están prácticamente a la par quienes han transmitido como primera lengua únicamente el euskera y quienes la han transmitido juntamente con el castellano.

- **Tipo B reforzado:** la transmisión intergeneracional del euskera es, también en este caso, prácticamente total pero, a diferencia del colectivo anterior, es fruto, básicamente, de la transmisión familiar; hay que destacar, además, que casi las dos terceras partes han transmitido únicamente el euskera como primera lengua.

- **Tipo D:** la transmisión intergeneracional del euskera es prácticamente total y se debe, casi en exclusiva, a la transmisión familiar.

Finalmente, el análisis comparado de los nacidos entre 1966 y 1970 con respecto a los nacidos entre 1986 y 1990 muestra una multiplicación de las parejas del tipo A, que eran muy minoritarias, y de los tipos B y B reforzado, que eran prácticamente residuales. De ahí que hayan destacado la muy positiva evolución no sólo de la transmisión intergeneracional del euskera sino también de su transmisión familiar en este tipo de parejas.

3. Las distintas lenguas en el sistema educativo vasco

3.1. Aspectos generales

Las distintas lenguas y modalidades lingüísticas existentes en España son consideradas por la Constitución Española (1982) como una riqueza que debe ser objeto de especial respeto y protección.

Asimismo, el texto constitucional considera al castellano como lengua oficial del Estado, lengua que todos los ciudadanos tienen el deber de conocer y derecho a usar. El resto de lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas, según se reconozca en sus Estatutos de Autonomía.

Los Estatutos de Autonomía de Asturias, Baleares, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Comunidad Valenciana han contemplado distintas previsiones normativas en relación con las lenguas existentes en los territorios respectivos, previsiones que tienen en el ámbito educativo una especial trascendencia, al constituir un campo particularmente propicio para el aprendizaje, desarrollo y el fomento de la riqueza lingüística existente en España.

3.2. El castellano en todo el ámbito del Estado

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo español tiene en el castellano su lengua vehicular, con excepción de aquellas Comunidades Autónomas que han establecido como lengua vehicular de dicho proceso la propia de tales Comunidades, bien sea con carácter general o bien dependiendo del modelo lingüístico elegido.

Con independencia de lo anterior, la materia relacionada con la lengua y literatura española será obligatoria en todos los niveles y etapas educativas, en las enseñanzas de régimen general, con excepción de las enseñanzas de Formación Profesional.

La política lingüística en favor del castellano se desenvuelve como tal fundamentalmente en los centros educativos en el exterior, así como en la labor desarrollada también en países extranjeros por los centros dependientes del Instituto Cervantes.

3.3. Comunidad Autónoma Vasca

De conformidad con las previsiones del Estatuto de Autonomía del País Vasco, la Ley 1/1993, de la Escuela Pública Vasca, garantiza el derecho de los alumnos a recibir enseñanza tanto en vascuence (= vasco o euskera) como en castellano y establece la necesidad de que ambas lenguas se incorporen a los programas de enseñanza, con el fin de lograr una capacitación real en la comprensión y expresión oral y escrita en las dos lenguas, de tal manera que al menos puedan utilizarse como lenguas de relación y uso ordinario.

En dicha Ley se contemplan los siguientes modelos lingüísticos dentro del sistema educativo: Modelo A, donde el currículo se imparte básicamente en castellano, pudiéndose impartir en vascuence algunas actividades o temas del mismo; Modelo B, según el cual el currículo se imparte en vascuence

y castellano y Modelo D, en el que el currículo se imparte íntegramente en vasco. En los tres modelos la Lengua y Literatura castellana y la Lengua y Literatura Vasca, así como las lenguas modernas se impartirán primordialmente en los respectivos idiomas.

Según el Acuerdo político para el Pacto Escolar, la Enseñanza Infantil y la Enseñanza Obligatoria se ordenarán según los tres modelos A, B y D. En la enseñanza postobligatoria se ofertarán solamente los modelos A y D.

3.3.1. Los diferentes modelos lingüísticos en la enseñanza

Para responder a las diferentes situaciones socioculturales, a motivaciones familiares, a zonas sociolingüísticas y a las capacidades de los profesores, junto a otros factores, la educación bilingüe en Euskal Herria (Comunidad Autónoma Vasca, Navarra y País Vasco-francés) presenta, básicamente, los modelos que hemos señalado, a los que puede añadirse uno más, que apenas es usado: el X. Estos modelos suponen cuatro grados de intensidad en el uso del vasco.

MODELO LINGÜÍSTICO	
MODELO A	La enseñanza se imparte en castellano o francés. El euskera es sólo una asignatura más.
MODELO B	Ambas lenguas son empleadas como vehículo de enseñanza, un 50% en cada una.
MODELO D	Toda la enseñanza se da en vasco. El español o el francés son asignaturas.
MODELO X	Se enseña todo en español o francés, no se enseña vasco o en vasco.

En 1982, cuando apareció la primera legislación específica sobre el uso del vasco en las escuelas del País Vasco, que establecía el derecho de los padres a elegir la lengua de educación de sus hijos, el uso del vasco en la escuela ya estaba creciendo rápidamente, debido a la presión de los padres. La legislación de 1983 estableció las coordenadas básicas que todavía están vigentes:

- los padres, tutores o, si son lo suficientemente mayores, los mismos estudiantes, están capacitados para elegir la lengua de educación en los niveles primarios, secundarios y terciarios;

- en las escuelas de primaria y secundaria hay, básicamente, tres opciones disponibles: A, D y B. El modelo B no está presente después de los 16 años, cuando la educación obligatoria termina. Estas elecciones se aplican tanto en el sector público como en el privado, cada uno de ellos representando más o menos la mitad del sistema escolar, en cuanto a número de escuelas y alumnos. Casi todas las escuelas privadas están muy subvencionadas por el estado. Por contraste con otros gobiernos, como el galés y con él la junta que allí se encarga de temas lingüísticos (Welsh Language Board), que tiene una activa actitud pro-galés como lengua escolar, ni el equivalente vasco a la junta galesa, (el Subdepartamento de Política Lingüística), ni el Departamento de Educación, promueven activamente un modelo en particular, limitando su papel a facilitar información sobre los modelos disponibles.

Estos tres (a veces cuatro) modelos fueron definidos psicológico-pedagógicamente y con la idea básica de que la lengua materna es la que debe usarse para comenzar cualquier enseñanza. Así, el modelo D es el más adecuado para los niños vascohablantes. El modelo B es el mejor para niños con conocimientos de ambas lenguas y, finalmente, el modelo A está destinado a niños con bajo o nulo conocimiento del euskera. El modelo X es el destinado a enseñar a niños que no van a estudiar euskera, como habitantes por cortos períodos, viajeros, etc.

A pesar de esto, la tendencia que se observa en la enseñanza, especialmente en la infantil, en los años recientes es que los modelos B y D son la opción mayoritaria en la Comunidad Autónoma Vasca. Estos modelos se usan en menor medida en Navarra y aún menos en el País Vasco-francés, donde la mayor parte de la enseñanza se da en francés (modelo X).

Presentamos a continuación datos de matriculación en cada modelo en la Comunidad Autónoma Vasca:

Avance de datos. Alumnado por nivel según modelo de enseñanza bilingüe (1). 2002/2003.

	Total	Modelo A (2)	Modelo B (3)	Modelo D (4)	Modelo X (5)
C.A. de Euskadi					
Total	301.861	92.549	67.207	140.201	1.904
Educación infantil	63.681	5.853	18.321	39.127	380
Educación primaria	97.236	17.024	28.922	50.456	834
Educación especial (Educ. infantil-primaria)	441	401	15	25	-
Educación secundaria obligatoria (E.S.O.)	74.667	24.046	18.262	31.786	573
Educación especial (E.S.O.)	184	148	28	8	-
Bachiller LOGSE	34.845	19.541	596	14.592	116
F.P. LOGSE grado medio	11.340	9.240	423	1.677	-
F.P. LOGSE grado superior	18.947	15.866	625	2.456	-
Educación especial (F.P.)	520	430	15	74	1
<i>(1) Enseñanzas de régimen general no universitarias. No incluye Educación permanente de adultos.</i>					
<i>(2) Estudian euskera como asignatura.</i>					
<i>(3) Enseñanza bilingüe.</i>					
<i>(4) Toda la enseñanza en euskera.</i>					
<i>(5) No estudian euskara.</i>					

Fuente: Instituto Vasco de Estadística. EUSTAT. 27 de Noviembre de 2002.
http://www.eustat.es/ele0000500/tbl0000549_c.html

Más estadísticas e información sobre el sistema educativo del País Vasco pueden encontrarse en la página de información general del Consejo Escolar Vasco: http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dia/a_c.htm

A continuación, describiremos cada modelo y los problemas que se presentan en cada uno de ellos, siguiendo especialmente a J. Sierra, en su artículo en internet, que citamos en bibliografía.

El modelo A.

El problema del modelo A es que no da a los alumnos un conocimiento suficiente del euskera, puesto que las horas de enseñanza son pocas y el método empleado habitualmente es el tradicional, esto es, el estudio de la gramática y la práctica con ejercicios no contextualizados, junto a la ausencia de producción real de lenguaje.

El modelo B.

El modelo B, que puede ser incluido dentro de los programas de inmersión, nació como una alternativa a los malos resultados en el aprendizaje del euskera obtenidos por estudiantes castellanohablantes en las ikastolas. Se usan ejercicios prácticos que intentan crear un automatismo, historias en las que aparecen las mismas estructuras y hay procesamiento extensivo del uso real de la lengua en situaciones escolares.

Al comienzo se le dio más importancia al aprendizaje instrumental en la lengua materna del alumno que a la adquisición de una segunda lengua (se creía que el aprendizaje en una segunda lengua, sin tener suficiente nivel, podría causar problemas de eficiencia en lectura y matemáticas). Así, se cayó en profundas contradicciones.

Durante algún tiempo, la escolarización en el País Vasco empezó a los 3 años. Esto significaba que en el modelo B se trabajaba casi todo el tiempo en la L2 durante 3 años. Cuando empezaba la educación primaria, comenzaban a aprender lectura y matemáticas en la lengua materna del alumno. Esto provocaba una reducción en el nivel del euskera y, paradójicamente, no se correspondía con un mejor nivel de lectura o matemáticas (véase Olaziregi, 1994). Más bien, esta reducción en el nivel del euskera puso en peligro la eficiencia en las asignaturas que se impartían en la segunda lengua (básicamente ciencias sociales y naturales). Resultados parecidos se obtuvieron en Canadá con otros programas de inmersión parcial.

Con el tiempo, muchos modelos B han evolucionado a exposiciones más intensivas, lo que en muchos casos ha hecho que se confundan con el modelo D y en otros se ha llegado a una inmersión parcial en la que la alfabetización y las matemáticas se dan en la segunda lengua, el euskera.

La normativa actual permite gran libertad en el modelo B, lo que ha causado una gran diversidad en dicho modelo. Otro hecho que hay que considerar es la disponibilidad del personal educador de lengua vasca en cada centro, lo que es esencial cuando se hace un modelo B más o menos intensivo, con mayor o menor presencia del euskera.

Los resultados del modelo B, por lo que respecta a la enseñanza del euskera, son mejores que los del modelo A pero no alcanzan el nivel de los del modelo D. Por lo tanto, están lejos del nivel de los hablantes nativos.

El modelo D.

Debemos decir, en primer lugar, que prácticamente todos los niños hablantes de vasco de 6 o más años son bilingües, debido a la fuerte presencia del español en todos los campos.

Este modelo es heredero de los programas de aprendizaje de las ikastolas y mantiene una doble personalidad:

- Los estudiantes hablantes de vasco, para los que trabaja la escuela, teóricamente, en su lengua materna, son escolarizados habitualmente en el modelo D. En ciudades con un buen porcentaje de hablantes de vasco los modelos D son bastante homogéneos.

- En otros asentamientos básicamente españoles el modelo D es un programa de inmersión total temprana incluso más intensivo que sus homólogos canadiense o catalán, puesto que no hay otra asignatura en español aparte de la lengua española. Esto sería lo que se llama en Canadá “superinmersión”. En muchos otros casos, el porcentaje de hablantes de vasco y español varía enormemente en los modelos D, lo que crea diferentes situaciones, difíciles de ordenar, y en las que hay que enfrentarse a las necesidades que cada tipo de estudiantes tiene en relación con el euskera. En esta situación, el que suele perder es el hablante de vasco, en clara inferioridad numérica e inferioridad en lo que al prestigio y uso de la lengua se refiere.

La metodología usada en el modelo D (que es también aplicable al B) se ha reducido, demasiadas veces, a “dar clases en euskera”, asumiendo que el aprendizaje de contenidos en euskera es suficiente para hacer a los estudiantes de inmersión aprender la L2 y a los nativos progresar en el conocimiento de su lengua. Esto, sin embargo, no es así, como se ha probado en varias investigaciones y por muchos expertos. El aprendizaje de contenidos, como dice M. Swain (1988), no tiene por qué ser un buen modo de aprender la L2. O al menos cuando no se busca el logro de objetivos lingüísticos en las actividades.

Por otro lado, tenemos el problema de las diferentes necesidades de los estudiantes y la conservación de la calidad de su lengua materna. Los nativos, una minoría en las clases de inmersión, se aburrirán en los primeros cursos y terminarán usando una especie de pidgin o interlengua.

Puesto que, en la mayoría de los casos, los castellanohablantes no toman como ejemplo a los estudiantes nativos, desarrollan un buen nivel de comprensión y comunicación, como en la mayor parte de los programas de inmersión, pero producen un bajo nivel de euskera, lleno de errores fosilizados.

Esto nos plantea tres problemas básicos en el funcionamiento del modelo D, el que atrae a más estudiantes en el País Vasco cada año:

1. El mantenimiento de la calidad en los niveles de euskera de los hablantes nativos de dicha lengua.

2. La renovación metodológica en los programas de inmersión a la luz de las corrientes actuales, más allá de “dar clases en la L2”, optimizando el aprendizaje del euskera a través de la enseñanza de contenidos.

3. La suposición de que el entorno escolar no es, en muchas ocasiones, suficiente para alcanzar altos niveles de calidad en la L2 y que el aprendizaje debe buscarse en entornos naturales con hablantes nativos, como se hace en las escuelas de lenguas extranjeras, donde se asume que, por ejemplo, hay que vivir con familias nativas durante el verano.

3.3.2. Conocimiento del euskera por parte del sector docente en el País Vasco

En lo que respecta a la exigencia del conocimiento del vascuence por parte del sector docente, la Ley 2/1993, de 19 de febrero, de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no Universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco y el Acuerdo político para el Pacto Escolar, determinaron que las relaciones de puestos de trabajo docentes indicarán necesariamente el perfil lingüístico asignado a cada puesto de trabajo y la fecha de su preceptividad.

En desarrollo de la citada Ley, el Decreto 47/1993, de 9 de marzo (BOPV 2.4.93), modificado parcialmente por el Decreto 42/1998, de 10 de marzo (BOPV 24.3.98) y por el Decreto 263/1998, de 6 de octubre (BOPV 23.10.98), estableció los criterios para la determinación de los perfiles lingüísticos y las fechas de preceptividad en los puestos de trabajo docentes.

En el Decreto 47/1993 se establecían dos perfiles lingüísticos para el profesorado: PL1, para aquellos puestos que no conlleven la enseñanza del vascuence o en vascuence y PL2, para puestos que reúnan dichas circunstancias. La obligatoriedad de esta exigencia se hacía depender del nivel de enseñanza que impartiera el centro y del modelo lingüístico correspondiente, variando desde la exigencia inmediata hasta una exigencia en el plazo de diez años.

Por último, para la provisión de puestos de trabajo en los centros públicos de la Comunidad será requisito imprescindible el dominio del vascuence. Con carácter general el conocimiento del idioma será valorado como mérito.

4. Problemas y retos en los comienzos

Seguimos especialmente a Nicholas J. Gardner (2001) y (2002), quien describe muy acertadamente muchos de los problemas que se dieron.

a) La elección de una variante

Aunque la elección se hizo fuera de las escuelas, era, en parte, respuesta a una necesidad que tenían muchas de las ikastolas. La decisión fue, por tanto, bien recibida por la mayoría de las escuelas: un mercado unificado era necesario para hacer posible la impresión de libros de texto.

Como ya hemos señalado, la elección de una variante estándar de lengua escrita fue fuente de conflicto. El dialecto bizkaino tenía una gran distancia lingüística con respecto al estándar y se debatió si usar el batua en el área bizkaina. Este debate trajo también la pregunta de si el bizkaino escrito debería prohibirse en las clases para asegurar que todos los hablantes de bizkaino adquirían un buen dominio de la variedad estándar. ¿O tenía sentido enseñar en la variedad materna y luego transferir las habilidades adquiridas a la estándar? Y si esto era así, ¿cuándo debería darse el cambio? El debate se complicó con el hecho de que no hay un subdialecto del bizkaino que haya sido reconocido como la variedad estándar de dicho dialecto.

El Departamento de Educación se ocupó del problema inmediatamente; después de consultar y discutir ampliamente, se publicó un documento en 1982 en el que la posición tomada era conciliatoria: las escuelas concederían mayor o menor espacio al dialecto bizkaino, podrían adoptar la posición batua-vía-bizkaino o todo-en-batua. En cualquiera de ellas el conocimiento del batua debería estar asegurado al final de la escuela primaria, en un contexto de respeto por el dialecto local. Se definió un dialecto bizkaino estándar para la escolarización en los años siguientes, y se hizo por expertos en bizkaino con el control del Departamento mientras que la Academia de la Lengua Vasca (Euskaltzaindia) definía la ortografía. Se permitían libros de texto en batua pero también en el dialecto bizkaino. Esta posición se ha mantenido desde entonces por el Departamento y el asunto se ha hecho menos conflictivo con el tiempo.

b) Elección de vocabulario

Una de las grandes preocupaciones tenía que ver con el vocabulario. Se necesitaba especialmente en tres áreas: vocabulario específico de cada asignatura, términos para los letreros escolares y la terminología de la administración educativa. Cada uno fue tratado por separado:

- Vocabulario específico de asignatura

Esta preocupación es compartida por la escuela, la universidad y por los intelectuales en general. La solución vino desde diferentes grupos fuera de la escuela, en especial de los especialistas en terminología del UZEI, pero, puesto que la metodología para establecer terminología incluye un análisis de los materiales existentes y la consulta a especialistas en la asignatura, se tuvieron en cuenta tanto los libros previamente publicados como las opiniones de los profesores.

- Términos para los letreros escolares

El Departamento estableció unas pautas para dar nombre a las escuelas estatales en ambas lenguas y proveer de términos para indicaciones internas (Departamento de Educación, Universidades e Investigación/ Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila, 1987). Desde entonces hay un programa específico en el Departamento para asegurarse de que se usan los nombres o letreros apropiados en todas las escuelas estatales. Se contrata a profesionales pero se supervisa por el Departamento.

- Terminología de la administración educativa

En un sistema educativo relativamente centralizado, donde el gobierno español en Madrid determina muchas de las características básicas de la escuela, hay una terminología en lengua española bien establecida para la administración educativa. Términos equivalentes en vasco necesitaban sistematización o creación. Para tratar con este problema el Departamento ha recopilado y publicado un diccionario (Departamento de Educación, Universidades e Investigación, 1987, 1993).

c) Estableciendo el currículum

El currículum no tenía que establecerse desde la nada, pero la cuestión era, una vez que ya había una parte sustancial del currículum, qué lugar se iba a conceder a la lengua y cultura vascas.

Gardner (2001) opina que el Departamento ha sido un poco lento en la adaptación de su currículum a la nueva realidad. Las tradiciones tan distintivas de la cultura vasca se han asociado durante mucho tiempo al sector primario, al trabajo en la tierra o la pesca. Muchas de estas tradiciones son irrelevantes para los vascos modernos. Y hay muchas áreas que deben incluirse en el currículum: cultura vasca y geografía, historia y literatura deberían estar más presentes; música, canciones, bailes y el *bertso* (verso cantado improvisado en estilo tradicional) tienen un espacio limitado en la escuela después de la primaria, y se enseñan a menudo fuera de las lecciones formales o incluso fuera de la escuela.

d) Encontrar profesores

Encontrar suficientes profesores con las habilidades necesarias es a menudo un problema cuando se introduce una nueva lengua en el sistema escolar. Éste fue el caso de la Comunidad Autónoma Vasca donde, al final del régimen de Franco sólo un 5% de los profesores de las escuelas estatales decían saber euskera, y muchos de ellos estaban próximos a retirarse.

Según el Departamento de Educación, el 64% de los profesores de primaria y secundaria actuales han probado su competencia en euskera pasando el examen pertinente. Hay principalmente dos caminos disponibles para tratar con la escasez de profesores: formación inicial y formación estando ya en servicio.

- Formación inicial

En 1976 empezó ya a funcionar una universidad para la preparación de los profesores en vasco, dependiente de una empresa privada. En los años siguientes un par de colegios que pertenecían a la iglesia católica empezaron a ofrecer cursos en vasco también. Y también 3 universidades del estado ofrecían cursos en vasco y español. Eran para profesores de primaria. Los de secundaria estaban, y están, lejos de conseguir la habilidad para enseñar sus asignaturas en vasco. Un segundo camino se abrió para los profesores que habían terminado su preparación en español: tenían que conseguir un certificado específico en lengua vasca para poder enseñar en dicha lengua.

- Preparación lingüística en activo

La caída en la contratación de nuevo personal docente condujo a dar mayor importancia a la preparación de profesores ya en activo y ha llevado a confiar en profesores de vasco que son estudiantes de vasco como segunda lengua, con los consecuentes riesgos para la calidad de la escuela vasca.

La primera oferta de este tipo de preparación se hizo durante el año escolar 1981-82: a dos grupos de profesores por período escolar, los cuales ya habían probado un nivel de euskera, se les concedió un sabático para aprender vasco, sujetos a pasar una evaluación final. Se esperaba que comenzasen a

enseñar en vasco desde el siguiente período. A los profesores con bajo nivel de vasco se les ofreció clases nocturnas. Esta oferta ha seguido desde entonces hasta tiempos recientes, con un incremento notable en el número de plazas ofrecidas y en la duración de los cursos.

Según el Departamento de Educación, Universidades e Investigación (2001: 38), en los últimos años alrededor de 1.500 profesores por año se han beneficiado de estos sabáticos con sueldo completo y con todos los cursos pagados por un período que, en el caso de los profesores del sector público, puede durar hasta 3 años, mientras que el Departamento facilita un profesor sustituto. En los sectores privados se paga una parte sustancial del coste del profesor sustituto. También estaban disponibles cursos a tiempo parcial en todos los niveles.

Recientemente, como ha caído el número de candidatos que piden esta preparación, se vuelve a ofertar cursos de tiempo completo o cursos de recuerdo para profesores que ya han alcanzado el nivel mínimo exigido para enseñar en vasco y que lo están haciendo.

Hay varios problemas con relación a este entrenamiento mientras se está en activo:

-Selección inicial de los candidatos

Como las plazas eran pocas y los aspirantes muchos, la selección inicial de candidatos fue una fuente de conflictos. La solución fue dejar la selección en manos de un comité con representantes de la administración educativa, profesores del curso y sindicatos.

-Nivel final exigido

El nivel requerido para poder enseñar en euskera se definió inicialmente en 1983 y se ha redefinido 10 años más tarde. En los últimos años ha habido mucha presión por parte de algunos sindicatos y partidos políticos para reducir el nivel exigido. Hay, pues, un claro conflicto entre la protección de los intereses del alumno, que necesita profesores con un alto nivel de vasco, y los intereses de los profesores, que buscan que se reduzca la presión que se ejerce sobre ellos. No hay garantías para que prevalezcan los intereses del alumno y éste es, pues, uno de los puntos más conflictivos en el proceso de euskización del sistema educacional en el momento actual.

-Identificando los diferentes tipos de formación requeridos

Ésta es una tarea relativamente fácil. Además de los profesores que necesitan formación desde cero, hay también muchos hablantes nativos que necesitan formación específica. En este segundo grupo tenemos hablantes con muy diferentes grados de competencia, oral y escrita. Son muchos los profesores que necesitan ponerse al día con cursos sobre sus disciplinas, aunque esta opción no se ha usado mucho a pesar de las oportunidades que ofrece.

- Otras alternativas

No todos los profesores quieren aprender euskera o son capaces de ello. Éste es un problema al que no se ha hecho frente en la Comunidad Autónoma Vasca: qué ofrecer a los profesores que ya no se necesitan porque no hay alumnos dada la reducción en los nacimientos, por los cambios en las asignaturas como resultado de la reforma en el currículum o/y por la falta de conocimiento de vasco. Sólo recientemente se ha empezado a discutir un programa de retiro anticipado. Alternativas como el traslado han sido ignoradas.

e) Libros de texto y otros materiales escolares

En España la responsabilidad de comprar libros de texto recae en los padres. Debido a la escasez de libros en vasco, estos suelen ser más caros que los que están en castellano. Uno de los principios de la Constitución española es la igualdad de oportunidades, lo que ha sido interpretado en nuestra comunidad, entre otras cosas, como que los padres no deberían gastar más sólo porque sus hijos van a estudiar en vasco. Por lo tanto, se ha creado un programa para subvencionar materiales escolares en vasco. El programa empezó en los primeros 80, inicialmente sólo con materiales impresos, y se expandió rápidamente a los materiales de audio, audiovisuales y también al software informático.

El trato que se da a los distintos materiales varía ligeramente, pero consiste básicamente en los siguientes pasos:

- convocatoria anual indicando cantidad de dinero de la que se dispone,
- las compañías presentan una versión previa de los materiales al Departamento,
- se revisan los proyectos para ver si son compatibles con el currículum oficial (esto también se hace con los materiales publicados en castellano),
- se revisa la calidad del euskera,
- se revisa la calidad técnica (materiales de audio o audiovisuales y el software),
- la subvención final se calcula en función de diversos criterios:
- déficit esperado,
- urgencia del proyecto desde el punto de vista del Departamento,
- precio estándar en español,

- volumen esperado de ventas,
- grado de originalidad de los materiales;
- las compañías presentan al Departamento una versión publicada de los materiales. Se revisan para ver si corresponden con la versión aprobada.
- Se paga a la compañía.

El mismo departamento ha publicado también algunos materiales, pero la tarea se deja, sobre todo, a la iniciativa privada. Al principio eran básicamente compañías del País Vasco las que estaban interesadas en publicar libros de texto en euskera. Pero lo mismo que éstas también han publicado libros de texto en español para aumentar el mercado, las compañías españolas han comenzado a moverse en este modesto mercado de lengua vasca y, más recientemente, también compañías internacionales.

La necesidad de escritores en euskera que estén muy relacionados con el mundo de la educación es tanta que el Departamento ha optado por estimular la actividad creativa con pagos adicionales a grupos de profesores que produzcan materiales.

Se publican también catálogos de estos materiales de modo regular y se dan premios cada año a los editores que producen los materiales de mejor calidad en diferentes categorías, de acuerdo con el criterio de un tribunal independiente.

f) Convirtiendo el conocimiento en uso

La educación no es suficiente para asegurar el uso. Por ello, se creo un grupo de trabajo en el Departamento de Educación para buscar formas de “vasquizar” la atmósfera escolar. Los comienzos, en 1984, fueron modestos: una competición en relatos cortos y poesía para los alumnos mayores y una competición en dicción para los más jóvenes con atractivos premios. Se dio ayuda monetaria y apoyo técnico para actuaciones de coros escolares, grupos de teatro y cantantes de verso tradicional improvisado (o *bertsolaris*). Otras actividades orales promovidas fueron los cuenta-cuentos y la radio escolar. Cada año las actividades ofrecidas aumentan, lo mismo que los estudiantes y las escuelas que toman parte. Otras actividades que se ofrecen son: estancias cortas en centros donde se pueden realizar actividades menos académicas en euskera, apoyo monetario a campañas de promoción del euskera fuera de las clases, visitas de escritores vascos a las escuelas, películas vascas en la escuela, etc.

Todo esto llevó a que, en el curso 1996-97, el Departamento comenzara con un programa piloto en el que 23 escuelas participaban en un plan lingüístico enfocado a su funcionamiento diario. Este programa se ha extendido a cientos de escuelas y en él se realizan las actividades que ya hemos señalado.

Los pasos de este plan lingüístico escolar son:

- la escuela decide participar en el plan para aumentar su empleo del euskera,
- la escuela nombra a un comité y un profesor toma la responsabilidad del plan (se reducen las horas de consulta del profesor),
 - bajo la guía del coordinador de área y consultores lingüísticos externos, la escuela lleva a cabo un diagnóstico de su uso actual del euskera, analizando la competencia y uso por parte de estudiantes, padres, profesores, proveedores, etc.
 - Una vez que el análisis está completo, se establecen objetivos específicos y razonables y se llevan a cabo planes. Estos planes pueden incluir algunas o todas las actividades que ya hemos mencionado, pero no se limitan a ellas.
 - Al final del año, el análisis del uso se repite y se contrasta con el diagnóstico inicial y comienza un nuevo plan.

Este tipo de plan tan organizado proporciona una considerable satisfacción a los participantes, a la vez que incrementa el uso de la lengua.

5. Lecciones de la experiencia vasca hasta el momento

a) Importancia de un estatus legalmente definido

El mantenimiento de una lengua y su difusión no se pueden imponer por ley, pero se pueden facilitar. La ley de la Comunidad Autónoma Vasca requiere que el gobierno satisfaga las demandas de los padres en cuanto a educación en una u otra lengua. Si las autoridades no tienen esta obligación de facilitar educación en la lengua que los padres quieran, sea o no oficial la lengua, entonces la educación en la lengua minoritaria siempre dependerá del capricho del político de turno.

b) La escolarización es necesaria

Al analizar la situación en el País Vasco-francés se observa que las pocas oportunidades de escolarización en vasco han debilitado su posición entre los más jóvenes. En una sociedad en la que la

escolarización es necesaria para la vida adulta, la exclusión de una lengua minoritaria de la escuela supone impedir su desarrollo como herramienta de comunicación.

c) La escolarización es insuficiente

En la Europa del Oeste, y en otros muchos lugares, la educación suele ser el punto de partida para los defensores de una lengua en su intento por revitalizarla. Sin embargo, la educación debería ser sólo uno de los elementos en una política más amplia. Después de todo, es sólo una pequeña parte de nuestras vidas. Un estudio en el País Vasco calculó que los estudiantes de primaria en el modelo D emplean sólo un 14% de sus horas diurnas estudiando vasco o usando el vasco en clase. Como señala Fishman (1991: 378):

‘To depend exclusively or even largely on the school is now needlessly to court disaster re mother tongue socialization (...). (...) Only after the intergenerational system is in good operational order can the higher order agencies be concentrated upon, and even when that is done these too must be consciously tied back to lower order reality.’

Por lo tanto, hay que dar más importancia a la transmisión de la lengua en la familia y no confiar excesivamente en la labor de las escuelas.

En el País Vasco cada año nacen entre tres y cuatro mil nuevos hablantes nativos de vasco y las cifras de transmisión en la familia muestran una mejora gradual. Parece, pues, que la transmisión intergeneracional funciona, aunque puede mejorar. En el plano escolar también se ha conseguido mucho. Pero a la lengua vasca aún le queda una lucha dada la globalización actual, pues cabe preguntarse de qué sirve una lengua usada en casa y la escuela cuando, fuera de esas dos esferas, no se usa apenas en la vida adulta.

En cuanto a las diferencias de uso de la lengua en casa y en la calle, según datos del Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT), el uso “principalmente del euskera” en la familia es, en la Comunidad Autónoma Vasca del 56%, el uso en la comunidad social próxima es del 49% y el uso en los ámbitos más formales es del 85%. Desde luego, estas cifras cambian según qué comunidad¹³. Así, en cuanto al uso en la comunidad social, Álava sólo presenta el euskera en un 22%, Bizkaia en un 49% y Gipuzkoa en un 65%.

Veamos a continuación si los alumnos usan más la lengua de la comunidad en la calle o en casa, según se indica en la “Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000” hecha por el el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que, en dicha evaluación, trabajó con una muestra de 7.486 alumnos de cuarto curso, con edad teórica de dieciséis años, pertenecientes a todo el Estado, excepto la Comunidad Autónoma de Andalucía. El 46% de estos alumnos pertenecían a Comunidades Autónomas con lengua oficial distinta del castellano y el 54% a ámbitos territoriales con el castellano como única lengua oficial.

Presentamos los resultados según uno de sus investigadores, Puente Azcutia (2005):

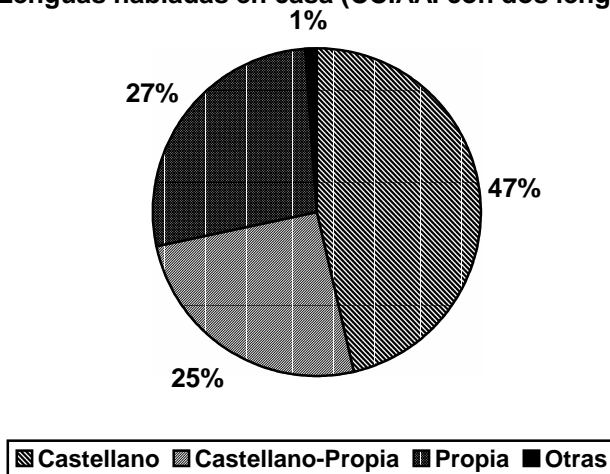
De las comunidades con el castellano como única lengua oficial, el 93% hablaban exclusivamente castellano en el hogar; el 2%, castellano e inglés; el 2%, castellano y francés; el 2%, castellano y otra lengua extranjera distinta del inglés y del francés, y el 1 % sólo hablaban en su casa una lengua extranjera, que únicamente en casos muy aislados era el inglés o el francés.

De los alumnos pertenecientes a las Comunidades Autónomas que tienen una lengua oficial distinta del castellano, el 25% hablaban indistintamente en su hogar castellano y la lengua propia de la Comunidad; el 47%, castellano, y el 27%, la lengua autonómica; finalmente, el 1% sólo hablaba en su casa una lengua extranjera, que también únicamente en casos muy aislados era el inglés o el francés.

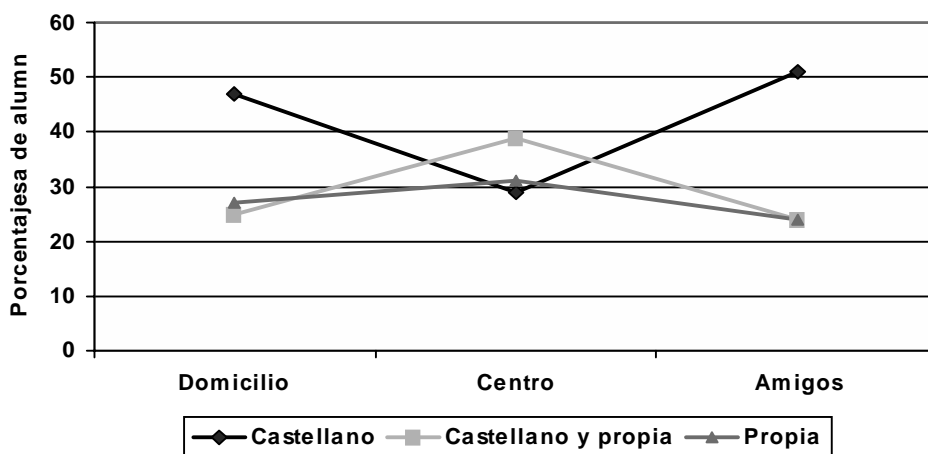
En el conjunto de estas Comunidades Autónomas los porcentajes de alumnos que utilizaban indistintamente el castellano y la lengua propia de la Comunidad en distintas situaciones eran los siguientes: 25% en el domicilio familiar, 39% en el centro escolar y 24% con los amigos. Hablaban la lengua propia de la comunidad el 27% en el domicilio familiar, el 31% en el centro escolar y el 24% con los amigos. Finalmente, utilizaban como lengua vehicular el castellano el 47% en su domicilio, el 29% en el centro escolar y el 51% con los amigos.

¹³ (Véanse datos de 1996 en <http://www.eustat.es/estad/temalista.asp?tema=99&idioma=c&opt=0>).

Evaluación de la ESO 2000
Lenguas habladas en casa (CC.AA. con dos lenguas)



Evaluación de la ESO 2000
Lenguas utilizadas (CC. AA. dos lenguas)



d) Importancia del acceso al apoyo y los fondos públicos

Los que se oponen a las lenguas minoritarias suelen decir que apoyarlas supone un gran coste y que dichas lenguas deberían cuidarse por ellas mismas. Con relación a esto, debemos considerar.

- Primero, una lengua que es débil, y que tal vez está muriendo, es el síntoma de una comunidad herida, que quizá esté sufriendo de otros modos (económicos, sociales, etc.). Esto supone un gran coste humano y no podemos esperar que los débiles, los que tienen problemas, los arreglen por ellos mismos mientras el estado apoya a la comunidad mayoritaria.

- Segundo, cualquier lengua, fuerte o débil, necesita instituciones de varios tipos para sobrevivir y extenderse. Para ello necesita apoyo del gobierno, apoyo que las lenguas mayoritarias sí reciben: el dinero que pagan los contribuyentes vascos apoya a la Real Academia de la Lengua Española y al Instituto Cervantes (algo parecido al British Council, y cuya función es extender el español en el extranjero). El dinero va a los proyectos para elaborar diccionarios, proyectos de investigación en metodología de enseñanza, etc. Es decir, se está fortaleciendo la lengua mayoritaria. Esto no es justo si no se apoya también el esfuerzo de la minoritaria por sobrevivir. No se trata de recibir el dinero que sobre, sino de acceder a parte de ese apoyo. En la CAV, al menos en educación, se han tomado medidas al respecto en los últimos 25 años.

e) Importancia de la medición y evaluación de la transmisión y uso de la lengua

En M. Mateo y X. Aizpurua (2002) se señala que hace ya más de diez años que la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco optó por intentar articular un sistema de indicadores sencillo, fiable, homogéneo, continuado en el tiempo y comprensivo de Euskal Herria, en su conjunto, para permitir evaluar, simultáneamente, en los diversos territorios y colectivos sociales y, longitudinalmente, en el mismo territorio o colectivo social, entre otros, los siguientes aspectos:

1. La transmisión intergeneracional del euskera y, de manera muy especial, su transmisión familiar o su adquisición precoz a través de la escuela.

2. La movilidad lingüística de los hablantes (índices de retención, pérdida o de incorporación al euskera) según su primera lengua.

3. El uso y la creciente funcionalidad social del euskera:

-a partir de los diferenciales de uso entre las funciones familiar, social e institucional, sobre todo, entre los jóvenes neovascófonos o euskaldunberris,

-con una especial atención a la identificación de los factores socio-estructurales y psicolingüísticos que más lo condicionan: la densidad de euskaldunes en las redes de relaciones más próximas (familia, amigos, trabajo...) y el dominio y la fluidez relativos del euskera (sea ésta primera o segunda lengua) y del castellano o francés.

Este sistema ha de ser, además, representativo de las diversas dimensiones que conforman la identidad social, a saber, la dimensión sociodemográfica (sexo y edad); la categoría socioprofesional (nivel de estudios, profesión, situación de empleo); la dimensión geográfica (las tres comunidades político-administrativas de Euskal Herria; las zonas lingüísticas jurídicamente establecidas; las diversas zonas sociolingüísticas; las provincias, las comarcas y los municipios; y, en los municipios superiores a los 10.000 habitantes, los barrios); la identidad lingüística; el origen; y la identidad cultural, entre otros. Para ello, se basan en dos fuentes de información básicas:

-los censos y padrones municipales de habitantes de la CAV que se realizan cada cinco años y que a partir de 1981, han incorporado preguntas sobre el grado de competencia lingüística del euskera (comprensión y expresión oral y escrita), la primera lengua adquirida hasta los tres años y la lengua de uso predominante en casa a partir de las cuales han elaborado toda una serie de tipologías más o menos sintéticas (tipología de competencia lingüística; tipología de movilidad lingüística, que incluye la retención o pérdida del euskera o la incorporación al euskera, y tipología de uso en casa según la movilidad lingüística)

-y las encuestas sociolingüísticas de 1991, 1996 y 2001 que abarcan al conjunto de Euskal Herria que (con una muestra superior a los 6.300 individuos) vienen a completar la información de carácter censal aunque no son representativas a niveles inferiores a la provincia. (En el artículo de los autores mencionados pueden verse las tipologías y datos mencionados).

Actualmente, la Dirección de Coordinación de la Viceconsejería de Política Lingüística está embarcada en el proyecto de articular un sistema nacional de indicadores de política lingüística y de evolución sociolingüística para servir a la evaluación continua de las mismas, por un lado, y para proporcionar información relevante a los poderes públicos, a los agentes y órganos (ciudadanos en general, familias, agentes de normalización lingüística, profesionales y entidades o asociaciones) participantes en dicho proceso de normalización del uso del euskera, por otro.

6. Problemas y retos actuales y futuros

De los artículos de N. J. Gardner (2001 y 2002) y el trabajo de F. Etxeberria Balerdi (2001), recogemos algunas ideas que ampliamos:

a) Una lengua, tres futuros

Podemos ver que el proceso de recuperación de la lengua vasca es muy diferente en el País Vasco (o Comunidad Autónoma Vasca), Navarra y el País Vasco-francés (Iparralde). La situación en el primero ha mejorado sustancialmente, cosa que no sucede en el País Vasco-francés (bajo la jurisdicción de la república francesa). La realidad lingüística de Navarra ocupa una situación intermedia.

En el caso francés se advierten no sólo factores históricos, sino también políticos y administrativos, que influyen en la protección y desarrollo de la lengua.

Curiosamente, durante el primer semestre del año 2001 en Navarra se aprobaron leyes que dificultan la normalización de la lengua vasca, mientras que el gobierno francés ha introducido

cambios para facilitar la promoción del euskera, mediante el apoyo y financiación del modelo D en el sector público.

b) Se necesita cohesión interna en los diferentes modelos lingüísticos, que no cohabitan tan armoniosamente como sería deseable.

c) La gran transformación en el profesorado

La formación de profesores cualificados ha sido uno de los grandes logros, pasándose de un 5% a un 70% en 20 años en educación infantil y primaria. Queda aún el reto del sector secundario. En la Universidad la situación deja también mucho que desear.

Evidentemente, la situación es difícil para los profesores. Han perdido su estatus habitual y son cuestionados por estudiantes y padres, a la vez que tienen un triple reto: adaptarse profesionalmente al nuevo currículum, adaptarse lingüísticamente a un sistema educacional en proceso de bilingüización (o, con la creciente presencia del inglés, de trilingüización) y la necesidad de ajustarse al hecho de que ya no hay muchos niños que necesiten ser enseñados.

d) Aprender en dos lenguas

No hay grandes diferencias en los resultados de rendimiento académico de los distintos modelos, aunque sí hay enormes diferencias en el conocimiento del euskera. Se han visto también pequeñas diferencias en el conocimiento del castellano entre estudiantes del modelo A y el D, estos últimos con un nivel algo más bajo. También, hay ligeras diferencias en los resultados en sociales y ciencias.

Veremos a continuación algunos estudios realizados sobre el rendimiento académico y la competencia lingüística en el País Vasco.

H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla (1998) realizan una investigación financiada por el Gobierno Vasco, en la que se trabaja con una muestra de 1.811 estudiantes de la CAV matriculados en 8º de EGB (último curso de primaria en aquel entonces) y 2º de BUP (segundo curso de secundaria) durante el año académico 1992-1993. Presentamos aquí, como ejemplo, los resultados de 8º de EGB.

Resultados de los niveles de rendimiento académico general de 8º de EGB según red y modelo:

8º de EGB SUBSISTEMA	PORCENTAJES			
	NIVELES DE RENDIMIENTO ACADÉMICO GENERAL			
	Inferior 0-25%	Medio-Bajo 25-50%	Medio-Alto 50-75%	Superior 75-100%
RED				
PÚBLICA	0,6	43,6	54,0	1,7
PRIVADA-IKASTOLA	0,4	44,7	52,8	2,1
PRIVADA NO-IKASTOLA	0	24,9	65,8	9,3
MODELO				
A	0	28,8	63,3	7,9
B	0	30,0	66,2	3,8
D	1,1	56,6	41,5	0,7

El que los grupos de escolarización del modelo D presenten resultados inferiores a los de los modelos B y A posiblemente se deba al menor conocimiento de su lengua de instrucción, el euskera. Se plantea el problema de que la enseñanza se da en euskera batua, mientras que muchos alumnos dominan el euskera vizcaíno (al menos eso sucedía cuando se realizó el estudio). Esto es consecuencia de lo que fue una acelerada puesta en marcha de programas de escolarización en una lengua minoritaria. En cualquier caso, según demuestra esta investigación, el modelo de escolarización bilingüe obtiene resultados lingüísticos y académicos más parecidos al modelo A, lo que indica que una educación bilingüe no tiene por qué ser asociada *a priori* con resultados de calidad inferior.

Aunque el INCE dispone de los resultados globales de los alumnos en las cuatro áreas evaluadas (Ciencias de la Naturaleza; Ciencias Sociales, Geografía e Historia; Lengua castellana y Literatura, y Matemáticas), no se han obtenido aún las relaciones entre estos resultados y las lenguas utilizadas en distintas situaciones por los alumnos.

En cuanto a los resultados de competencia lingüística, además de algunos estudios bien conocidos como EIFE (I, II y III) e HINE (Sierra, Olaziregi, 1991), hay datos más recientes sobre los resultados lingüísticos de los estudiantes en los tres modelos.

Tomando como referencia un estudio hecho al final de la escuela primaria (12 años) en 1995, estos son los niveles obtenidos en los tres modelos (Sierra, Olaziregi, 1997):

MEDIAS (10 puntos)	A	B	D
Euskera	3.0	5.2	6.4
Castellano	6.5	6.6	6.3

No parece que los resultados sean muy malos en el modelo D por lo que al castellano se refiere. Aunque H. Urrutia, L. Candia, M.^a D. Martínez y F. Milla (1998), quienes se ocupan en su estudio también de los logros en lengua castellana, precisan un poco más:

Porcentajes de logro de objetivos lingüísticos generales según perfil lingüístico. 8º de EGB

	LECTURA	VOCABULARIO	REDACCIÓN PÁRRAFO	REDACCIÓN TEXTO
D	43,6	30,8	31,5	28,1
B	48,5	47,0	37,4	49,0
A	49,7	49,7	41,1	54,3

En otros estudios se observan también algunas diferencias. En R. Portillo y T. Fernández (2003) se comparan índices de madurez sintáctica entre alumnos universitarios monolingües y bilingües de Santander y Bilbao. Se observa que los resultados de los índices primarios¹⁴ son superiores, en general, en los monolingües. En cuanto a los índices secundarios clausales¹⁵, los monolingües de Bilbao y Santander también presentan más oraciones subordinadas adjetivas, adverbiales y yuxtapuestas que los bilingües. Estos usan más, sin embargo, las subordinadas sustantivas.

Estos datos parecen corresponderse con los que, en el mismo estudio, aluden a la riqueza y variedad en el léxico: los estudiantes monolingües emplean más palabras por redacción (también la longitud de la unidad terminal era mayor) y las repiten menos.

Esto es, los estudiantes monolingües de castellano son más productivos en gramática y en léxico.

Un problema a la hora de aprender castellano es el hecho de que muchos centros del modelo D no conceden las horas que deberían a la enseñanza del castellano, puesto que consideran que ya es suficiente con el que los alumnos aprenden “en la calle”. Esto es verdad hasta cierto punto, ya que, aunque dichos alumnos pueden hablar en castellano a nivel coloquial, presentan un cierto retraso en la adquisición de algunas estructuras más complejas. El Gobierno establece que, al menos, deben impartirse 4 horas semanales de castellano en la enseñanza primaria y 3 en la secundaria, pero esto no sucede en muchos centros, en parte debido a la ambigua redacción del Decreto que así lo establece.

A la espera de que el INCE dé resultados comparativos entre alumnos que estudian en diferentes modelos lingüísticos, podemos decir que es cierto que en los estudios señalados no se advierten

¹⁴ Son: Longitud promedio de la unidad terminal, longitud promedio de la cláusula y promedio de cláusulas por unidad terminal. *Unidad terminal* es la unidad más corta en que puede dividirse una pieza del discurso sin dejar ningún fragmento de oración como residuo; una construcción con trabazón gramatical y semántica. Consideramos *cláusula* al sujeto o conjunto de sujetos coordinados con un verbo finito o un conjunto finito de verbos coordinados.

¹⁵ Promedio de cláusulas subordinadas sustantivas, adjetivas, adverbiales, coordinadas y yuxtapuestas por unidad terminal.

grandes diferencias entre los alumnos del modelo bilingüe y el monolingüe castellano, pero sí en relación con los alumnos del modelo monolingüe en euskera.

En cuanto a la competencia en castellano, creemos que no sólo debe aprenderse bien el castellano porque estamos en una comunidad bilingüe, sino porque, si el alumno llega a una universidad en la que tiene que estudiar en castellano, puede tener problemas de expresión que afectarán a su rendimiento académico también. Por ello, debe prestarse más atención a la lengua española en el modelo D.

e) Ha caído substancialmente el número de estudiantes en el modelo A, sobre todo en primaria. ¿Por qué?

- Esta claro que no es eficaz en la enseñanza del euskera. No hacen falta estudios para probar que no se adquiere la lengua vasca en este modelo. La frustración personal y profesional es el resultado de este modelo. Los alumnos sienten que han perdido la oportunidad de aprender la lengua vasca. Deberán estudiarla en otro lugar fuera del aula si quieren hablarla e integrarse en la cultura vasca, a la vez que tener más oportunidades laborales. Ambos motivos están presentes en los alumnos que estudian euskera: integrativos e instrumentales. El euskera ya no es la lengua hablada en casa por gente sin estudios. Es hablada en muchos campos profesionales y sociales.

- Muchos de los padres actuales estudiaron en el modelo D en los 60 y 70, por ello, transmiten el euskera a sus hijos.

- También, la presión social, la ausencia del modelo A en ciertas zonas, modas pasajeras, etc., influyen en que los alumnos se matriculen en modelos B y D.

- Cada vez se puede dar más enseñanza bilingüe o en euskera porque hay mas profesores preparados.

Desde luego, el sistema tiene contradicciones en lo que respecta al nivel de adquisición del euskera, especialmente si vemos el modelo A:

- Los resultados obtenidos en euskera son deficientes en ese modelo.

- Aunque es una opción minoritaria, continúa siendo la elegida por el 9% de los padres en la Comunidad Autónoma Vasca cuando se va a inscribir a los niños de 3 años. Además, en este modelo se emplea en muchos centros a profesores no cualificados para enseñar en vasco.

- Éste es el modelo que se elige sobre todo para niños gitanos o de otras minorías, para los que aprender vasco, se dice, podría suponer una dificultad adicional. Pero concentrar a estos niños en unos pocos centros públicos del modelo A podría hacer que las clases se conviertan en un gueto para alumnos marginados. Quizá si reciben educación en el modelo B o en el D no adquieran un nivel suficiente para integrarse, pero, desde luego, es casi seguro que no lo harán en el A. Hay que repensar el sistema de modelos, especialmente el modelo A, y su futuro con los inmigrantes.

f) Una educación secundaria bifurcada

En el apartado 3.3.1. hemos visto las cifras de alumnos en cada modelo y podemos observar que las cifras de matriculación en los distintos modelos varían mucho de la infantil y primaria (sólo hay un 14,22% en el modelo A, pues se matriculan principalmente en el modelo D: 55,67%, y algo en el B: 29,36%) a todos los tipos de secundaria obligatoria (un 49,30% en el modelo A, 14,20% en el B y un 36% en el D).

Pero dentro de la educación secundaria la situación varía también considerablemente. Mientras que en la secundaria obligatoria un 32,20% estudia en el modelo A, un 24,46% en el B y un 42,57% en el D, en la educación vocacional o profesional son un 82,89% los que estudian en el modelo A.

Esto significa que hemos estado formando alumnos durante décadas que entran directamente al mercado laboral pero que tienen poca o ninguna idea de la lengua vasca. Parece como si la recuperación de la lengua vasca dependiera solamente de aquellos que van a la universidad y estudian cursos en vasco. Esta situación sólo se explica por una actitud que da poca importancia a la formación profesional, a la falta de profesorado cualificado en lengua vasca y a la falta de textos adecuados. Las consecuencias son muy serias, y dicha enseñanza debe reconsiderarse.

g) El reto universitario

Aunque un 55% de los cursos universitarios se enseñan en vasco, esto sólo representa un 20% de los estudiantes que estudian en dicha lengua. Las posibilidades de formar a personal que enseñara en vasco fallaron con el Primer Plan de Normalización de la Universidad, y, en cualquier caso, es difícil que cursos como los de la carrera de medicina se oferten alguna vez todos también en euskera. De todas formas, el número de estudiantes que estudian en vasco es inferior al número de los que lo quieren hacer.

h) El euskera en la calle

Como hemos visto, aún hay distancia entre el conocimiento del euskera y su uso en la calle a diario. El que sólo la mitad de los que saben vasco empleen habitualmente esta lengua ha hecho pensar

en la necesidad de iniciativas y refuerzos para que la lengua no se relegue sólo a un uso escolar y académico. El papel de los medios de comunicación, de la tecnología de las comunicaciones, la administración pública, los negocios, etc., es la llave para que la lengua vasca llegue a todos los niveles de uso. Hay una escasez de condiciones que propicien el euskera en la vida normal, por ejemplo, no hay, o muy pocas, proyecciones cinematográficas en euskera.

i) Atención a los diferentes dialectos y actitudes

Podemos observar algunas actitudes negativas de los hablantes hacia su propia variedad del vasco y hacia el estándar o batua (véase T. Fernández-Ulloa, 1997, 1998). Sólo en tiempos recientes el Gobierno Vasco se ha decidido a empezar una campaña de anuncios destinada a reforzar la actitud favorable hacia las distintas variedades del vasco.

j) Los planes extensivos

La existencia de dos planes comprensivos de desarrollo es una buena noticia. Contamos con el Kontseilua y el Euskera Biziberritzeko. Por primera vez, podemos hacer un análisis global de las necesidades y problemas. Sabemos que la enseñanza y la televisión en euskera son necesarias pero insuficientes y que hay que ser más globales y atender a más aspectos de la vida de las gentes.

k) Donde hay dos... ¿por qué no tres¹⁶?

La educación plurilingüe temprana, en la que se empieza la adquisición del inglés desde los 4 años ha tenido una respuesta favorable en los sectores públicos y privados de la enseñanza, y los resultados de rendimiento y adquisición parecen buenos. Se pretende introducir esto en todos los centros de la Comunidad, de modo que los alumnos usen el vasco, español e inglés como lenguas de trabajo en la clase.

Se está investigando si los resultados en inglés son buenos y si el sistema educacional de los distintos niveles no se perjudica de alguna manera. Hay dudas razonables acerca de generalizar el programa plurilingüe a todos los centros, con inmigrantes y otros grupos minoritarios que pueden encontrar dificultades. Sabemos que se pueden aprender dos, tres o cuatro lenguas en la escuela, dados ciertos parámetros de motivación, origen lingüístico, metodología, condiciones sociales de la familia, etc., pero tenemos dudas incluso acerca de generalizar la educación bilingüe vasco-castellana. Vemos que algunos alumnos (los del modelo A y algunos del B) no adquieren un nivel adecuado de vasco y que algunos del modelo D no son completamente competentes en castellano. Es de suponer entonces que muchos alumnos inmigrantes, con una lengua diferente, tendrán aún más problemas.

Además, se necesita una nueva profesión de educador, con las adaptaciones necesarias.

Por todo ello, debemos ser prudentes antes de poner nuevos programas educativos en circulación, a pesar de las ventajas de aprender inglés. Quizá haya que esperar a las condiciones metodológicas favorables y a saber que la adquisición del castellano y el vasco está garantizada.

l) Bilingüismo e inmigrantes. En donde hay tres, ¿puede haber cuatro?

Una vez analizado el problema de la educación bilingüe, con el funcionamiento de sus modelos y sus fallos, hay que pensar en otros modelos educacionales que atiendan, por ejemplo, a la educación plurilingüe temprana, y a la lengua y cultura de los inmigrantes. Cada vez hay más inmigrantes procedentes de culturas y países muy diferentes (portugueses, magrebíes, sudamericanos, chinos, europeos del centro y el este, sudafricanos, etc.), y hay que adaptar los modelos educativos a sus necesidades, que en muchos casos no sólo provienen de sus diferentes lenguas maternas sino del hecho de que pertenecen a niveles socioeconómicos bajos.

m) Educación para la paz

En la CAV parecen haberse resuelto en gran medida los problemas relacionados con el bilingüismo: sabemos cómo educar en un sistema bilingüe y tenemos los programas, el personal y los medios para llevarlo a cabo. Sabemos qué funciona, qué tiene que corregirse y cuáles son los problemas en cada fase. Pero aún tenemos un reto intercultural. Necesitamos escuelas que enseñen a los alumnos de todas las lenguas y culturas a vivir en paz, sean nacidos dentro o fuera de la comunidad o del país y hablen la lengua que hablen. Será difícil conseguir la integración de los niños de otros países si es difícil, a veces, que los nacidos aquí vivan en la tolerancia y el entendimiento.

¹⁶ En relación con la introducción de una tercera lengua en el sistema educativo, véase, por ejemplo, J. Cenoz y U. Jessner. 2000. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.

7. Conclusión

En los últimos años, en la Comunidad Autónoma Vasca se constata un avance importante del euskera desde el punto de vista demográfico (universalización del bilingüismo), geográfico (en especial en las zonas urbanas) y funcional (progresivo aumento del uso y de la transmisión familiar intergeneracional, incluso por parte de los padres neovascófonos) que, además, no ha conllevado, en general, un retroceso del castellano sino de los monolingües castellanófonos. Las situaciones extremas, de uno y otro signo, retroceden rápidamente para dar paso a las situaciones de integración y mestizaje lingüístico y cultural. Ello es fruto del gran apoyo social y de las medidas de acción positivas adoptadas a favor del euskera desde principios de los años 80.

Bibliografía

- AA.VV. (1988): *Hiztegia Bi Mila*. Vasco-español. Español-vasco, Bilbao, Jabea.
- Arana Goiri, Sabino. 1980. *Obras completas*. San Sebastián: Sendoa. 2ª ed., 3 vols.
- Arrikibar, E. 2002. “El vascuence: sus orígenes más remotos”, en <http://www.geocities.com/paisvascohistoria/Euskara.html>
- Baker, C. 2001. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Departamento de Educación, Universidades e Investigación. 2001. *IRALE: 2001eko udarako eta 2001-2002 ikasturterako aurkezpen-txostena/IRALE: folleto informativo verano de 2001 y curso escolar 2001-2002*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Etxeberria Balerdi, F. 2001. “New challenges of the bilingual education in the Basque Country”, en http://ww2.lingualia.net:8080/agares/Public/sciences/sociolinguistics/new_challenges_of_the_bilingual_education_in_the_b/filedocument_preview
- EUSTAT. Avance de datos. Alumnado por nivel según modelo de enseñanza bilingüe (1). 2002/2003, en http://www.eustat.es/elem/ele0000500/tbl0000549_c.html
- Fernández-Ulloa, T. 1997. “Lenguas en contacto: caracterización del castellano del País Vasco y actitudes hacia la lengua”, en J. M. Oro Cabanas y J. Varela Zapata (eds.), *Actas del I Congreso Internacional “Adquisición y aprendizaje de lenguas segundas y sus literaturas” (Universidad de Santiago de Compostela, Campus de Lugo, septiembre de 1995)*. Universidad de Santiago de Compostela, pp. 199-214.
- , 1998. *Análisis sociolingüístico del castellano de Bermeo (Bizkaia)*. Universidad de Deusto: Bilbao.
- , 2001. “Actitudes y creencias lingüísticas: definición y medición. Un ejemplo de Bermeo (Bizkaia)”, en *Letras de Deusto*, vol. 31, nº 90, pp. 153-184.
- Fishman, J. 1990. *Limitaciones de la eficacia escolar para invertir el desplazamiento lingüístico (RLS)*. Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca. Tomo I, Vitoria-Gasteiz. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- , 1991. *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Gabiña, J. J., R. Gorostidi, R. Iruretagoiena, I. Olaziregi, y J. Sierra. 1986. *EIFE I. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: H.U.I.S.-H.P.I.N.
- Gardner, N. J. 2001. “Language policy for education in the Basque Country”, comunicación presentada el 12 de junio de 2001, Comunn na Gàidhlig’s Comhdhail.
- , 2002. “Basque in education in the Basque Autonomous Community”, en http://www1.hezkuntza.ej-gv.net/dia6/Basque%20in%20Education/Basque%20in%20Education_i.pdf
- Gobierno Vasco. 1995. *Euskararen Jarraipena/La Continuidad del Euskera/la Continuité de la Langue Basque*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, Departamento de Cultura, Viceconsejería de Política Lingüística.
- INCE. 1998. *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria, 1997.1. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global*. Madrid. También en <http://www.ince.mec.es/elem/elem.htm>
- , 2001. *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000: datos básicos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intxausti, J. 1992. *La lengua de los vascos*. Donostia: Elkar S.A.
- Jordan, J. A. 1994. *La escuela multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Mateo, M. y X. Aizpurua. 2002. “Estudios sociolingüísticos de la Viceconsejería de Política Lingüística del Gobierno Vasco”, en http://cultura.gencat.es/llelengcat/noves/hm02hivern/internacional/miren1_3.htm
- Michelena, L. 1985. “La normalización de la forma escrita de una lengua: el caso vasco”, en *Lengua e historia*. Madrid: Paraninfo, pp. 213-228.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: “Distribución de la edición por lenguas de publicación y traducción”, en http://agora.mcu.es/libro/avances_lenguas_f.asp?IdNivel=120
- Olaziregi I. 1994. “Evaluación de una experiencia de inmersión en el País Vasco”, en M. Siguán (ed.), *Las Lenguas en la escuela*. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Portillo, R. y T. Fernández-Ulloa. 2003. “Gramática y léxico en el discurso narrativo de estudiantes universitarios”, en A. Veiga, M. González Pereira y M. Souto (eds.), *Léxico y gramática*. Lugo: Editorial Tris-Tram, pp. 299-311.
- Puente Azcutia, J. (2005): “Estudios de evaluación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE)”, en H. Urrutia Cárdenas y T. Fernández-Ulloa (eds.), *La educación plurilingüe en España y América*. Madrid: Dykinson.
- Sierra, J. 1994. *Modelos de enseñanza bilingüe: sus resultados y su futuro*. En M. Siguán (coord.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Sierra, J. “The linguistic immersion and the programs of bilingual education in the Basque Country”, en <http://www.euskalnet.net/marisari/linguist.htm>
- Sierra, J. y Olaziregi, I. 1989. *EIFE 2. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: H.U.I.S.-H.P.I.N.
- 1990. *EIFE 3. La enseñanza del euskera: influencia de los factores*. Vitoria-Gasteiz: H.U.I.S.-H.P.I.N.
- 1991. *HINE. Evaluación de la lengua escrita en la escuela*. Vitoria-Gasteiz: H.U.I.S.
- 1993. *Las lenguas en el sistema educativo del País Vasco*. En M. Siguán (coord.). *Las lenguas en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- Sierra J. e I. Olaziregi. 1997. “Competencia en euskera y castellano de los alumnos al comienzo de la educación secundaria”, ponencia presentada al XXI Seminari sobre Llengües i Educació, Sitges (Barcelona), 1997.
- Swain M. 1988. “Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning”, *ESL Canada Journal*, vol. 6, nº 1, pp. 68-83.
- Torres, O. 2000. “El PP denuncia que 200 colegios vascos no dan las horas de castellano que fija la Ley. Estudia querellarse contra el consejero de Educación por permitir esta ilegalidad”, *El Mundo*, 9 Noviembre, 2000 <http://usuarios.lycos.es/agli/2000/20001109.htm>
- Urmeneta Purroy, B. 1996. *Navarra ante el vascuence. Actitudes y actuaciones (1876-1919)*, Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- Urrutia, H., L. Candia, M.ª D. Martínez y F. Milla. 1998. *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.

ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism

edited by James Cohen, Kara T. McAlister,
Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan

Cascadilla Press Somerville, MA 2005

Copyright information

ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism
© 2005 Cascadilla Press, Somerville, MA. All rights reserved

ISBN 978-1-57473-210-8 CD-ROM
ISBN 978-1-57473-107-1 library binding (5-volume set)

A copyright notice for each paper is located at the bottom of the first page of the paper.
Reprints for course packs can be authorized by Cascadilla Press.

Ordering information

To order a copy of the proceedings, contact:

Cascadilla Press
P.O. Box 440355
Somerville, MA 02144, USA

phone: 1-617-776-2370
fax: 1-617-776-2271
sales@cascadilla.com
www.cascadilla.com

Web access and citation information

This paper is available from www.cascadilla.com/isb4.html and is identical
to the version published by Cascadilla Press on CD-ROM and in library binding.