

# Normalización lingüística y escolaridad: un informe desde la sala de máquinas

(Reversing language shift and the role of schooling:  
a report from the engine room)

Zalbide, Mikel  
Gobierno Vasco  
Dpto. de Educación, Universidades e Investigación  
Servicio de Euskera  
Duque de Wellington, 2  
01010 Vitoria-Gasteiz

BIBLID [0212-7016 (1998), 43: 2; 355-424]

---

*La parte inicial del informe intenta situar el actual modelo de la enseñanza bilingüe en el contexto social de los años 70, en que se fraguaron buena parte de los paradigmas que han dado vida y legitimación al actual proceso. Se analizan, a continuación, algunos elementos que permiten valorar en qué medida se ha materializado la ley de normalización de 1982 en el ámbito educativo. Finalmente se discuten algunas de las interrogantes obvias de cara a sus posibles vías de evolución.*

*Palabras Clave: Normalización lingüística. Educación bilingüe. Planificación lingüística. Comunidad Autónoma Vasca. Lenguas minoritarias y educación. Reversing language shift: school efforts.*

*Txosten honen lehen atalean irakaskuntza elebidunaren egungo eredua 70. urteetako gizarte giroan kokatzen saiatzen gara, giro hartan moldatu baitziren oraingo prozesua biziarazi eta legitimatu duten paradigmatariko asko. Ondoren, hezkuntzaren alorrean 1982ko normalizazio legea zein neurritan gauzatu den baloratzeko bide ematen diguten zenbait elementu aztertzen dira. Azkenik, begien bistako arazo batzuek izan lezaketen bilakabideak ukitzen dira.*

*Giltz-Hitzak: Hizkuntz normalizazioa. Irakaskuntza elebiduna. Hizkuntza Plangintza. Euskal Autonomia Erkidegoa. Eremu urriko hizkuntzak eta irakaskuntza. Reversing language shift: school efforts.*

*La partie initiale du rapport tente de situer le modèle actuel d'enseignement bilingue dans le contexte social des années 70, où se forgèrent une bonne partie des paradigmes qui ont donné vie et légitimation au procès actuel. On analyse, à continuation, certains éléments qui permettent de mesurer jusqu'à quel point s'est matérialisée la loi de normalisation de 1982 dans le milieu éducatif. Pour finir, on commente certaines des questions évidentes de façon à les acheminer vers des solutions possibles.*

*Mots Clés: Normalisation linguistique. Education bilingue. Planification linguistique. Communauté Autonome Basque. Langues minoritaires et éducation. Reversing Language shift: school efforts.*

## INTRODUCCION

Hablar de leyes es siempre, para quienes no somos juristas, una labor delicada: conocemos, en el mejor de los casos, la temática específica que una ley concreta abarca; pero difícilmente podemos valorar la coherencia interna del documento legal, el grado de integridad y univocidad de su redacción textual y, especialmente, su correcta imbricación en el marco general. No, al menos, con la precisión, pertinencia y alcance que puede ofrecer una persona experta en leyes.

Las dificultades se acrecientan, además, cuando abordamos el análisis de una ley que trata de armonizar puntos de vista divergentes y hasta antagónicos sobre la organización social del comportamiento idiomático de un país que, como el nuestro, contabiliza dos siglos largos de particular convulsión al respecto. No es casual, por ello, que la Ley de Normalización del Uso del Euskera fuera objeto, en su momento, de una intensa discusión parlamentaria. No quizás acalorada, ni orientada de cara a la galería, pues nadie ignoraba lo que estaba en juego: pero sí intensa y paciente. No creo que sea una exageración inexcusable sugerir que buena parte del ambiente general de crispación y violencia, enfrentamiento y disensión que vive el País Vasco en la hora actual puede correlacionarse, con intensidad diversa y muy diferente naturaleza causal, con aspectos nucleares de dicha ley: la búsqueda de un *modus vivendi*, que no *morendi*, para el euskera y su correlato etnocultural y en parte sociopolítico, la nacionalidad vasca, en un estado que, reconociéndose nación y otorgando supraordinación indiscutible al castellano, proclama su compromiso de respetar y promover, no simplemente tolerar, su histórica pluralidad sociocultural y etnolingüística.

El debate en torno a esta cuestión ha alcanzado entre nosotros, como bien se sabe, hasta al propio nombre del objeto a analizar. Cualquier persona razonablemente informada estará de acuerdo en que dicho agregado sociocultural ha sido tradicionalmente denominado *Euskal Herria* por la propia comunidad de lengua vasca. Tampoco desconocerá que dicha entidad ha venido recibiendo muy diversas calificaciones por parte del mundo románico circundante y, desde épocas no tan cercanas, parcialmente coterritorial: *Vasconia*, *Vizcaya*, (ocasionalmente *Cantabria*), *Navarra* (la *Montaña*), *Provincias Vascongadas*, *el Vascuence* (en su doble acepción de lengua y de etnónimo), *Pays Basque*, *País Vasco*, *Euskaria*, *Euskadi*... Dichas denominaciones distan mucho de ser estrictamente concordantes, en ocasiones ni siquiera llegan a ser compatibles, en alcance territorial, autenticidad sociocultural y configuración político-operativa. Apuntan indefectiblemente, sin embargo, a un hecho sociohistórico real, ajeno en lo sustancial a meros constructos académicos o invenciones mitificadoras. Por otro lado, el mundo germánico-atlántico ha sido, desde ese punto de vista, menos fragmentario: *Basque Country*, *Baskenland*, *etc.* ... vienen siendo, en sus respectivas culturas, denominaciones poco cuestionadas y escasamente divergentes: se refieren primordialmente al hecho etnocultural antes que a una realidad político-administrativa claramente delimitada<sup>1</sup>.

De ahí que hablar de esta ley y valorar su aplicación y desarrollo, aun cuando se quiera abordar su análisis con la mayor objetividad posible, resulte en todo caso un ejercicio de incursión en tierra disputada. El *Grenzlandpathos* se agrava aquí además, a la hora presente, por razones que rebasan el mero empeño intelectual o la legítima persuasión ideológica. La fisura nuclear en torno a quiénes somos, cuántos somos y cómo queremos ser, aun dis-

---

1. Un análisis más atento nos llevaría, con todo, a descubrir matices: ingl. *Basque Provinces* o el *Biskainer(plaats)* flamenco apuntan a ello, aunque expresiones como alem. *Baskenmütze* nos devierten nuevamente a la centralidad del agregado etnocultural.

tando bastante de la estricta bipartición irreconciliable que los medios de comunicación relatan y en parte elaboran, es cierta y evidente. De ahí que resulte discutible, en términos teóricos no menos que en prácticos, la validez y eficacia del esfuerzo evaluador de esta ley básica. ¿Cómo vamos a medir aceptablemente si un tren avanza en sentido correcto, y según el horario previsto, si no hemos acordado previamente cuál es la estación de término, su hora prevista de llegada y, en parte, está por precisar el propio punto de partida?

## I. CUESTIONES PREVIAS

De modo que espero no se considere inoportuno tratar de recordar y perfilar, siquiera someramente, algunos de los pilares conceptuales sobre los que descansa la Ley de Normalización. Entrar a relatar números de alumnos y alumnas según modelos, territorio y red, con profusión de tablas y gráficos, relación de iniciativas concretas y partidas presupuestarias habilitadas al efecto, dejando sin explicitar dichos referentes previos, puede ser la mejor manera de llegar a saber mucho y no entender nada. Creo que es éste, si he comprendido bien, uno de los riesgos que el presente número monográfico de la RIEV pretende atajar con mayor decisión.

### I.1. De dónde venimos: ¿hay o no hay conflicto?

La Ley de Normalización de 1982 constituye, como es bien sabido, un intento de fijar el marco jurídico general de convivencia bilingüe, y de planificación lingüística prevista aplicar al efecto, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Parte, como no podía ser menos, tras la cancelación del anterior régimen político y el acceso a la vida pública de representantes electos de la voluntad popular, del reconocimiento expreso de la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio y de la manifiesta precariedad en la que, ante la persistente, intensa y deliberada expansión de una de ellas, se encuentra la otra. De ser estable, pacífica y comúnmente deseada dicha forma de coexistencia no hubiera hecho falta ley alguna de normalización. Ninguno de esos tres requisitos se cumple, sin embargo, en nuestro caso. Si aceptamos con Jernudd y Das Gupta (1971) o con Fishman (1973), por poner sólo un par de ejemplos fácilmente multiplicables (Cooper 1989; Kaplan y Baldauf 1997), que el *language planning* o planificación lingüística es el estudio de los “esfuerzos organizados para encontrar soluciones a los problemas sociales de la lengua” estaremos ante una evidencia que, por simple y burda que pueda parecer, no se puede dejar de subrayar: quienes elaboraron y aprobaron la ley entendieron que aquí había, además de otras muchas cuestiones por resolver (cuestiones semejantes, por lo general, a las prevalentes en el occidente europeo contemporáneo), un serio problema lingüístico y que ese problema tenía, además de sus habituales corolarios en el plano individual, una clara dimensión social.

Considero que el conflicto lingüístico no es, como en ocasiones se llega a escuchar, un argumento privativo de tal o cual orientación ideológica. Las ideologías pueden, y con frecuencia suelen, adoptar posiciones definidas ante el mismo, aportando valoraciones más o menos prominentes según las circunstancias y su particular situación “dentro” de ese conflicto lingüístico. Pueden, además, cooperar a amortiguarlo o generar un mayor encono y crispación. Rara vez empero suelen poder anular, y en sociedades abiertas ni siquiera llegan a silenciar, lo socialmente activo: salvo en circunstancias de resignación colectiva extrema, emerge antes o después alguna forma de conflicto lingüístico en los casos en que parte sustancial de la población, especialmente aquélla en quien la autenticidad etnolingüística (propia o grupal) y la modernidad econotécnica, sociocultural y demográfica (sobrevvenida por lo común en términos

asignados o propiciados por ámbitos operativos de mayor alcance) han entrado en colisión y la propia comunidad lingüística o su correlato sociocultural la percibe y evalúa en términos resueltamente negativos. Así es como parte significativa de la población vasca, si hemos de atender a sus reiterados posicionamientos, ha venido viviendo y sintiendo el irrefutable proceso de erosión y retroceso, hibridación y obsolescencia, desplazamiento y gradual desaparición espacial y funcional del euskera. Se trata de un fenómeno que en el caso vasco, sin adentrarnos en mayores aventuras en busca de fuentes primigenias, alcanza de lleno a todo este siglo y viene evolucionando, desde unas formulaciones iniciales de *language loyalty* centradas en la adhesión a proyectos de conservación del *statu quo* sociocultural tradicional (Atutxa, 1978: 194; Rotaetxe, 1986: 89), hacia planteamientos más contundentes y dinámicos, orientados a identificar y conseguir, de forma consensuada en lo posible, un renovado *locus* (Azaola, 1972; Sánchez Carrión, 1981; Michelena, 1982) razonable y verosímil para la continuidad intergeneracional y desarrollo autorregulado de la lengua y su cultura asociada en el ineludible escenario de las sociedades modernizadas de cuño occidental.



Congreso de Euskera del II. Congreso Mundial Vasco (San Sebastián, 1987), con sus áreas II (Lengua y Sociedad) y III (Adquisición y Enseñanza del Euskera y lenguas naturales). Miembros del Comité Organizador de dicho Congreso.

No es éste lugar para entrar en detalles: baste recordar que a esta concepción del mundo propio y de su correspondiente imbricación en esferas socioculturales y político-operativas de alcance superior se ha contrapuesto con frecuencia un mundo intelectual y académico poco proclive a estudiar problemas de etnicidades periféricas, más llamativas y preocupantes por su eventual carácter desestabilizador que por su (desde fuera apenas)

perceptible creatividad intelectual y dinamismo cultural (cf. S. Madariaga, 1964: 119). Una nutrida representación de pensadores hispanos, por ello, ha venido coincidiendo en mayor o menor grado con R. Menéndez Pidal a la hora de relativizar (cuando no descalificar) los esfuerzos encaminados a buscar soluciones concertadas para atajar, o al menos aliviar, diversos males de que se halla aquejado el euskera, optando en último término por predicar resignación al enfermo. Como poéticamente lo planteara don Ramón en su conferencia de 1921, refiriéndose concretamente a los diversos planteamientos de *corpus planning* existentes en la fecha, lo que en esencia cabía a los vascos era dejar “que la vida y la muerte se fragüen providencialmente en el arcano operar de la naturaleza”. Esta filosofía inhibitoria y eximente coincide con la que Unamuno y otros (tanto en el área del *corpus* como del *status planning*) vinieron planteando desde el propio comienzo de siglo. Aunque nunca ha dejado de encontrar adeptos de mayor o menor convicción, lo cierto es que con el discurrir del tiempo dicho enfoque fue paulatinamente reemplazado por esquemas conceptuales y posicionamientos intelectuales de un creciente número de lingüistas y sociólogos, psicólogos y juristas que, desde sus particulares ámbitos de especialización profesional, pusieron al descubierto aspectos no ajenos a la deliberada actuación humana y que contribuyen significativamente al concreto devenir de las lenguas, grandes y pequeñas. El hecho de que la lengua castellana tenga índices de vitalidad tan manifiestamente dispares en Madrid, Puerto Rico, Guineá Ecuatorial, Paraguay, Miami, Nueva York y Manila ( Fishman y Cooper, 1968; Veltman, 1988; Zentella, 1990; Mar-Moliner, 1997: 159-72; Baker y Prys, 1998: 303-4 y 307-10), por poner un ejemplo entre mil, obedece a causas y procesos identificables con rigor intelectual manifiestamente superior al de la mera providencialidad.

Esta asunción académica de la dimensión social de la evolución de las lenguas, y en particular la identificación del quehacer deliberado, individual o colectivo, en su evolución y cambio, propició que planteamientos lingüísticos como los de Antonio Tovar y Luis Michelena, psicopedagógicos como los de Miguel Siguán, sociolingüísticos como los de Rafael Ninyoles y Francesc Vallverdú o jurídicos como los de José Antonio González Casanova, reconociendo la realidad del conflicto y la importancia de acordar vías no traumáticas para su resolución, alcanzaran durante la transición del régimen autoritario a la monarquía parlamentaria una amplia aceptación en las instancias intelectuales y políticas del foro hispano. Si para muestra bien valen tres botones me permito remitir a *Vasconia y su destino. I. La regionalización de España* (Azaola, 1972), *Cuatro idiomas para un Estado* (Ninyoles, 1977) de Editorial Cambio 16 o a *Revista de Occidente*, nº 10-11 de 1982 (anterior en pocos meses a la promulgación de la Ley de Normalización) para recordar, sin acritud ni afán amonestativo alguno, cuál era el *Zeitgeist* y el común denominador del *Establishment* español en aquel tiempo, que podemos ya empezar a considerar pretérito. Si el artículo de presentación del número monográfico de la *Revista de Occidente*, a cargo de su consejo de redacción, era algo más que un afán por quedar bien según las pautas del “liberalismo educado” (Iberplán 1973), y creo sinceramente que lo era, se observará que el “plurilingüismo como conflicto, o al menos como asunto que debe discutirse y sobre el que hace falta legislar” se encaraba desde su primera página con una perspectiva claramente diferenciada de la etapa anterior, en la que habían prevalecido, sin entrar a hurgar en extremosidades de posguerra victoriosa, opiniones del estilo de que “España es una de las naciones más uniformes lingüísticamente de Europa; esto es lo que hace, si no se falsifica la realidad, que no haya problema lingüístico” (Marías 1976: 47) o “España tiene la suerte [...] de poseer en su pequeña heredad cuatro culturas con idioma propio”, planteado bajo el sugestivo título de “El bilingüismo no es problema” (Julio Busquets 1964, in Ninyoles 1977: 20). No faltaron, como siempre, quienes hicieron de puente entre ambas visiones. Así Laín Entralgo (1972:148) quien reconocía que “la mera existencia [de la diversidad lingüística peninsular] suscita en

el alma de los españoles cierta desazón afectiva, susceptible de mutación rápida en problema o conflicto políticos cuando (...) llega a hacerse intensa y pública... La existencia de las lenguas vernáculas [...] es el primero y más notorio de los elementos tensionales de nuestra diversidad". La existencia del conflicto era, en esta nueva etapa, algo distinto de un mero problema marginal: se reconocía que su alcance trascendía a las propias comunidades vasca, catalana (valenciana, mallorquí) o gallega y aun a la globalidad del estado según reconociera Laín. Como diría Antonio Tovar (1982: 19) "característico de nuestro tiempo es que la vieja competencia entre las lenguas se haya convertido en todas partes en conflicto".

Para resolver un conflicto en términos no claudicantes para ninguna de las partes hay que comenzar por reconocer su existencia. Y conviene que ese reconocimiento alcance, antes mejor que después, relieve y consistencia en ámbitos sociales e institucionales más amplios que la propia cámara legislativa. Creo que esta condición se cumplió extensamente en el caso que estamos analizando: la Ley de Normalización fue fruto de un consenso académico-intelectual y societario (M. Ugalde, 1974; J.R. Recalde, 1976:58; L. Haranburu-Altuna, 1976) previo al político, en torno a la existencia real de un problema y a su naturaleza social<sup>2</sup>. Considero que, antes o después, convendrá retomar esta senda a la hora de formular o reformular vías compartidas de convivencia bilingüe para el país.

## 1.2. A dónde vamos: ¿qué es la normalización de la lengua propia?

Aceptado que el euskera está en peligro, que es un distinguido miembro del nutrido grupo de *endangered languages* y como tal se halla reconocido en el foro académico internacional (Fishman, 1988; Nelde et al, 1996), e identificados con alguna precisión los rasgos del proceso social que ha generado o favorecido el actual estado de cosas, hay que pararse naturalmente a analizar la respuesta que cabe encontrar a la pregunta más lógica y reiterada: ¿qué arreglo queremos dar a este problema? La cuestión requiere algún detenimiento pues buena parte de las actuales tensiones, aunque no todas según se ha de explicar, parecen tener su origen en este punto.

En lo sustancial, y negando en apariencia lo recién indicado, había entre los redactores del texto de Ley de Normalización un acuerdo muy amplio, prácticamente unánime, sobre el punto de vista general: "queremos salvar el euskera, y tenemos que salvarlo entre todos". "Necesitamos una ley básica para proteger y desarrollar el uso del euskera". Cualquiera que se tome la molestia de leer con detenimiento el voluminoso tomo 6º de la colección de Trabajos Parlamentarios, dedicado a la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera (Euskadi. Parlamento, 1992) convendrá en que la totalidad de fuerzas parlamentarias que, parcial o íntegramente, intervinieron en su elaboración (EAJ-PNV, SV-PSOE, UCD, EE, AP, CDS y PCE-EPK) estaban de acuerdo en ese principio básico: no se trataba tan sólo de sustituir la anterior política de represión lingüística (Kloss 1969a: 48; Cobarrubias 1983: 72) por otra de tolerancia. El *laissez faire, laissez passer*, esa eficaz fórmula de favorecer a la lengua dominante y postergar, hasta su eventual muerte "natural", a la débil (Michelena, 1974: 187) no sólo no fue defendida por ningún miembro partícipe en la ponencia y en los debates posteriores, sino que consta la expresa posición oficial, contraria a semejante actitud, de todos

---

2. El propio *affaire* Añoveros de 1974, con su expresa referencia al "problema vasco" y el subsiguiente posicionamiento de la Conferencia Episcopal, supuso un claro punto de inflexión en la posición del *Establishment* eclesiástico, dando paso a planteamientos de aceptación explícita y promoción, consciente aunque comedida, de la lengua minoritaria en el ámbito de religión y culto: único emplazamiento formal al que, en términos más restringidos de lo que usualmente se relata, ha tenido el euskera acceso secular ininterrumpido.

los representantes de la Cámara. Tanto a título individual como en representación de sus respectivas opciones programáticas, los y las parlamentarios intervinientes se declararon favorables a la promoción inequívoca del euskera. Esto no significaba, sin embargo, que coincidieran igualmente en el tratamiento concreto que conviniera dispensar a la lengua: la atenta lectura del tomo 6º permite identificar con alguna precisión las diferencias de unos y otros en los mecanismos de activación y en el ritmo de ejecución o cadencia, en las prioridades de actuación y en la titularidad competencial en el terreno de la aplicación práctica del objetivo último unánimemente compartido. El tiempo, obviamente, ha permitido aflorar y perfilar la dimensión y naturaleza de los respectivos planteamientos divergentes o contrapuestos, ya entonces existentes a ese nivel práctico.

En realidad, si hemos de ser sinceros convendrá señalar que tampoco cabía a los representantes parlamentarios un margen de maniobra particularmente amplio en sus distanciamientos recíprocos en relación a los grandes principios básicos que pudieran inspirar la Ley. El reciente veredicto de las urnas, por un lado, hacía que propuestas señaladamente divergentes de esa orientación básica tuvieran muy difícil acomodo. Y, por otro, la propia Constitución Española de 1979 había proclamado en su preámbulo la voluntad de proteger a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones. Sea como fuere, y se le dé a esta declaración preliminar de intenciones el alcance que se le quiera otorgar, lo cierto es que la Ley de Normalización partió de un marco constitucional y estatutario claramente dirigido a la promoción activa, no a la mera tolerancia o aceptación resignada, de los derechos etnoculturales (es decir, colectivos) de las nacionalidades y regiones del estado, además de los humanos individuales.

Este acuerdo básico tenía, no obstante, que materializarse y concretarse en un documento legal explícito, en trámite de elaboración a partir de la primavera de 1981. ¿En qué se iba a materializar esa promoción del débil frente al fuerte? ¿Dónde se habría de establecer el punto de equilibrio, siquiera dinámico, entre promoción del débil y respeto del *statu quo*, claramente inclinado en favor del castellano? ¿Cómo establecer cauces efectivos de revitalización de la lengua y cultura minoritarias evitando a la par medidas conducentes a someter a la mayoría a un lecho de Procrustes? (McRae 1975, 1983, 1986, 1997). También aquí se partía de un marco previo: en este caso del artículo 6º del Estatuto de Autonomía, que desarrolla y define (con competencia exclusiva para ello, según sentencia del Tribunal Constitucional) el alcance real del artículo 3.2. de la Constitución. Entiendo que ese artículo 6º del Estatuto de Autonomía constituye el núcleo operativo que mayor direccionalidad confiere a la Ley de Normalización: es la piedra angular de la política lingüística en materia educativa, tanto la adoptada hasta el presente en la Comunidad Autónoma Vasca como la que alternativamente, salvo cambios sociopolíticos de mayor alcance, se pueda aplicar en un futuro. En particular su parágrafo 2º, que encomienda a las instituciones comunes (no territoriales o locales, y menos al libre albedrío de cada cual) arbitrar y regular medidas y medios necesarios para *asegurar* (el subrayado es nuestro) el conocimiento del euskera y del castellano. En la práctica, supone elevar considerablemente el listón del status jurídico del euskera: establece una tarea de grandes proporciones, difícil de interpretar en términos evasivos. El status legal del castellano, por otro lado, aun no requiriendo particulares refuerzos legales dada su indisputada vitalidad y fuerza expansiva, venía explicitado por la propia Constitución, en términos que le atribuyen una clara supraordinación respecto de las lenguas vasca, catalanas y gallega.

En realidad, y con ello vamos entrando en materia, la definición de objetivos establecida en la Ley de Normalización (en especial la del ámbito educativo) se asienta en dos principios, uno genérico y otro bien concreto:

- a) En cuanto al principio genérico, la Ley declara tener por objeto específico, además de lo ya fijado por la Constitución y el Estatuto, normalizar la lengua propia de la Comunidad autónoma: en este caso, normalizar su uso en la enseñanza.
- b) En el aspecto concreto, la ley establece que el Gobierno Vasco adoptará las medidas encaminadas a garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones, de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al finalizar sus estudios de enseñanza obligatoria.

Este último punto resulta ser, como ya se ha señalado en referencia al Estatuto, el más operativo de cuantos, en el capítulo segundo de la Ley, regulan el uso del euskera en la enseñanza. Presenta ciertamente, como la mayoría de las disposiciones de carácter básico, dificultades de definición operativa: ¿cómo se establece, y quién certifica, el nivel de conocimiento práctico suficiente de una (de cualquier) lengua? No obstante, por reales y pertinentes que puedan resultar esas cuestiones nos encontramos ante dificultades de definición operativa que, como tales, son técnicamente abordables y resolubles. El que se aborden y resuelvan con mayor o menor acierto es, naturalmente, asunto de otro orden.

Bien diferente es, por el contrario, la cuestión subyacente en el primer principio: la atribución del carácter de lengua *propia* al euskera, y el establecimiento de la promoción de la lengua, su gradual recuperación, en términos de *normalización*. No hay que ser particularmente perspicaz para comprender que el término *propio* en relación a la lengua vasca, salvo que se postule una acepción laxa y difusa del mismo (“la lengua originaria y privativa, la que sólo se habla o hablaba aquí”), encuentra escollos de entidad al confrontarlo con la realidad, tanto demolingüística (¿cómo puede la mayoría de la población “desconocer su lengua *propia*”?) como territorial (piénsese por ejemplo, aunque no exclusivamente, en Alava). Creo, con todo, que nos encontramos ante una cuestión de carácter más nominal que sustancial. Las lenguas, todas las lenguas, son algo más que un medio de intercambio personal de ideas, deseos y experiencias. Son además, y al lado de otros elementos, un índice o expresión simbólica de las culturas (en definitiva, de las comunidades etnoculturales) a las que van asociadas, de quienes forman parte y a quienes (en mayor o menor grado) sirven de base comunicativa. Considero que la expresión de *lengua propia* ha de entenderse, en primer término, en esa dimensión simbólica, como referente directo de la etnicidad en sus vertientes del ser, del saber y del actuar comunitario (cf. Fishman in Hutchinson y Smith, 1996: 63-9). Lo que de sociológicamente cierto pueda haber en esta opinión creo, por otro lado, que ha sido reiteradamente constatado en las diversas pesquisas sociológicas realizadas en el país desde, al menos, el informe FOESSA (de Miguel, 1970). Puede ser, además, que lo postulado para otros entornos (por ejemplo para Irlanda en Mackey, 1979) tenga, al menos en términos actitudinales, notable validez en nuestro caso. A todo esto cabe añadir, ciertamente, elementos de orden más práctico. La expresión *lengua propia*, *idioma propio* representa, por un lado, una denominación con cierto uso previo, compartido dentro y fuera del país por ópticas y persuasiones muy diversas: ver, por ejemplo, *España. Ensayo de Historia Contemporánea*. (S. de Madariaga, 1964: 174) o el anteriormente citado Busquets (1964). Y, lo que resulta más concluyente, la expresión *lengua propia* se va consolidando en los mass media, literatura técnica, documentos administrativos, etc. Ciertamente es que ni la pátina de antiguo ni la supremacía numérica representan, en aspectos de alcance simbólico-sentimental, argumentos estrictamente suficientes: pero pesan. No creo además, y esto puede resultar un elemento adicional, que sus alternativas (lengua *nacional*, lengua *natural* del país,...) pudieran suplir las deficiencias del término y hay motivos fundados para entender que generarían mayor disensión.

Y llegamos, por ello, al tema de la *normalización* lingüística. Esta denominación resulta, igualmente, difícil de aprehender fuera del contexto histórico en que se acuñó y expandió,

alcanzó aceptación social y, finalmente, naturalizó en nuestra particular concreción semántica. El ámbito de los (entonces más ampliamente compartidos) *Paisos catalans* (y en particular un bien definido conjunto de intelectuales: Aracil, Ninyoles, Fuster, Badía, Vallverdú, Meliá,...) tuvo, también en este aspecto, una irradiación deslumbrante sobre nosotros, de modo que otras denominaciones previas (por ejemplo el de la *restauración* de la lengua, según gustaran de utilizar especialistas vascos de preguerra como Luis de Eleizalde, Resurrección M. Azkue o Julio de Urquijo) han quedado claramente relegadas. También el término de *recuperación* (euskara *berreskuratzea*), muy en boga en los 70, ha ido perdiendo en uso<sup>3</sup>.

No hay en el ámbito vasco, por lo que uno alcanza a saber, un documento de referencia único, y de común aceptación, que permita delimitar con precisión el significado de *normalización lingüística* o *hizkuntz normalkuntza*. Ello se debe, entre otras causas, a que dicho término ha venido siendo utilizado indistintamente para denotar actividades conexas a lo que la terminología internacional en uso (desde H. Kloss, 1969a) denomina por un lado (*language corpus planning*) y por otro *status planning*. Si bien se tendió a especializar el vocablo *normativización* para el primer cometido, es un hecho cierto que la doble acepción asignada al término *normalización* contribuyó, al menos a comienzos de los años 80, a acrecentar la confusión en torno al tema. Esta insuficiente clarificación inicial se reflejó, de hecho, en los trabajos de elaboración de la Ley de Normalización: lo que en la literatura euskérica, principalmente a partir del Congreso de Aránzazu celebrado por Euskaltzaindia en 1968, se convino en denominar *euskararen batasuna* (que es un correlato parcial, no íntegro, del internacional *corpus planning*), vino solapándose con el concepto de normalización en su vertiente social, de *status planning*. Esa falta de suficiente clarificación conceptual previa fue, tanto en 1981 como en 1982, motivo de reiterados desacuerdos terminológicos entre los elaboradores de la Ley. Conviene señalar, sin embargo, que dichos posicionamientos parlamentarios discutían exclusivamente la idoneidad del término, no su contenido.

Aun faltando ese acuerdo completo debido al solapamiento de ambas acepciones, existía en el país una primera fuente de referencia, reiteradamente utilizada en torno a 1980: era la definición de normalización lingüística ofrecida por *el Libro Blanco del Euskera* (Euskaltzaindia / Siadeco, 1977:646-59), tributaria en lo sustancial de *Idioma y poder social* (Ninyoles, 1974). En su vertiente social, de *status planning*, dicha definición estableció la normalización lingüística en términos antitéticos al proceso de "language shift" o sustitución del euskera por el castellano y constituyó, con toda seguridad, el esfuerzo más coherente realizado al efecto durante la transición política<sup>4</sup>. Un esfuerzo que, aún hoy, dista de estar claramente superado. Con la perspectiva del tiempo pasado puede probablemente reconocerse que su filosofía igualitaria, tendente a "situar una lengua en pié de igualdad con otras lenguas", haya sido uno de los motores que alimentó la posterior fórmula de cooficialidad legal. La igualdad jurídica (es decir, la coexistencia de lenguas en términos de igualdad formal) ha sido y es, probablemente, el constructo que mejor se adapta a formulaciones tendentes a respetar al débil, no a facilitar la gradual integración de lo minoritario en lo dominante sin reciprocidad alguna, en un contexto social propicio a aceptar o impulsar mecanismos de compensación a fin de que "el pez grande no se coma al chico". Al igual que otros pronunciamientos globales de los modernos estados europeos (el derecho de

3. Pero no se halla abandonado, como lo prueba por ejemplo el reciente y sólido estudio comparativo de Josu Mezo (1996).

4. María José Azurmendi e Iñaki Larrañaga fueron, junto a Sánchez-Carrión "Txepetx", los principales nombres propios en dicha actividad de búsqueda y tipificación conceptual.

todo ciudadano a trabajo y vivienda dignos y a una común atención sanitaria, particularmente), establecen el punto de vista oficial, la meta colectivamente asumida hacia la que se desea caminar.



Escuela y lecto-escritura: una conexión básica.

No creo, por otro lado, que deba nadie rasgarse las vestiduras para aceptar que esa definición jurídicamente igualitaria de la normalización lingüística, al igual que la adhesión filosófica al *pluribus* frente al *unibus* en que se sustenta y su enfoque histórico (como meta a alcanzar a través de la recuperación de una continuidad sociocultural y etnolingüística severamente lastimada y que precisa ser reestablecida y "autenticada" por vía de intervención moderna) fueran entonces ni sean hoy valores compartidos por la sociedad vasca en su integridad. O, si se prefiere matizar, no eran ni son asumidos por todos, ni por aproximación, con igual intensidad. Por lo que a la configuración práctica del enfoque igualitario respecta su cuestionamiento obedece en parte, además, a consideraciones ajenas al sistema grupal de valores. Se asienta, antes bien, en el ineludible peso de la mera constatación: si algo está claro en el mundo real es que las lenguas no son iguales (y en nuestro caso ni siquiera parecidas) en su respectivo número de hablantes y en la posición relativa de éstos en la jerarquía social, en la cantidad de funciones que cada lengua vehicula o ha vehiculado históricamente, en la movilidad social que posibilita y en su prestigio (ante propios no menos que ante extraños). Las lenguas son, por lo tanto, manifiestamente desiguales en utilidad y consiguientemente en poder y atracción (Fishman, 1987; Mackey, 1976), en vitalidad etnolingüística (Giles, Taylor y Bourhis, 1977) y en expectativas de transmisibilidad intergeneracional (Fishman, 1993; Nelde et al, 1996). Una

definición extrema del “situar una lengua en pié de igualdad con otras lenguas” resulta, por ello, difícil de sustentar en términos sociológicos.

De ahí que la propia realidad cotidiana haya ido forjando, con el tiempo, enfoques de la normalización más contextuales y mejor ajustados a la evidencia empírica acumulada en el empeño, a las necesidades más perentorias y a las posibilidades reales del momento. En el fondo, el problema ha sido y es encontrar, consensuar y materializar de forma gradual ese “locus” que, aun con diferentes enfoques (Azaola, 1972; Sánchez Carrión 1981, Michelena 1982), se viene postulando o reclamando con reiteración. Según se avanza hacia concreciones operativas se observa además, y esto sí tiene mayor entidad, que la *restauración social* de cualquier lengua es difícilmente definible en términos genéricos, técnicos y asépticos: la terapia que procede aplicar a todo *endangered language* depende, entre otras cuestiones, del diagnóstico, de las condiciones del contexto sociocultural y político operante y de las formulaciones de futuro deseado: no hay soluciones “técnicamente correctas” que baste aplicar con eficiencia profesional para alcanzar el remedio deseado, aunque hay numerosas medidas que, desde perspectivas técnicas y no técnicas, resultan poco menos que insoslayables. El *cuánto* y *cómo*, *cuándo* y *dónde*, *quién* y *para qué* de esa restauración social constituye en esencia lo que, a partir de 1975 aproximadamente, se ha venido debatiendo profusamente bajo el epígrafe de *normalización lingüística*.

Ajustándonos a lo que hoy circula, ¿cuál es el enfoque práctico de *normalización lingüística* más comúnmente aceptado? Sin negar la existencia de formulaciones más o menos divergentes, creo que *hic et nunc* se puede definir la *normalización lingüística* como el proceso social tendente a retener y recuperar para el euskera hablantes y ámbitos de uso, de forma que dicho idioma se mantenga o convierta en la lengua habitual en las relaciones internas de la correspondiente comunidad de lengua, tanto en contextos formales como informales, y en interacciones de base oral o escrita. Soy consciente de las constricciones y, especialmente, hipotecas del constructo. Parte, como no podía ser menos, de invertir la tendencia anterior en busca de espacios de vida, pero no define los ámbitos mínimos de uso indisputado, ni siquiera los ámbitos prioritarios. Los años transcurridos desde 1982 han servido, probablemente, para prestar mayor atención a los contextos primarios de la transmisión intergeneracional de la lengua: hogar y familia, vida de barrio y círculos de amistad, trabajo incardinado en la comunidad, ... Resulta, sin embargo, evidente que esos ámbitos primarios, además de resultar menos asequibles a una actuación deliberada desde las instancias de autoridad pública, no constituyen compartimentos estancos con respecto a otras esferas de interacción social. La definición propuesta prescinde por otro lado de referencias, explícitas o implícitas, a una territorialidad global unilingüe: sé que tiene ahí su primer talón de Aquiles para determinada filosofía de la normalización lingüística, en absoluto marginal. Soy de los que entiende que nadie, salvo que quiera dejar de tener los pies en la tierra, puede fácilmente a finales del siglo XX, y menos en el occidente europeo, plantearse el mantenimiento y revitalización de una lengua minoritaria prescindiendo de las otras: especialmente del castellano, en nuestro caso. Creo, además, que la formulación propuesta tiene la ventaja de señalar con suficiente precisión dos aspectos básicos del *who speaks what language to whom and when* al que estamos irremediamente vinculados todos los hablantes (nativos o incorporados) de una lengua minoritaria en situación de contacto no transitorio: la necesidad de una masa crítica de hablantes, en términos tanto de cómputo global como de densidad y concentración espacial, y la capacidad (sociológica, no sólo lingüística) de vehicular en dicho idioma las ideas y experiencias habituales de determinados ámbitos de la conducta idiomática, reconociendo particular relevancia al mundo íntimo, primario y recurrente del vivir cotidiano pero sin quedar encerrados en esas situaciones de interacción propias del espacio familiar y de los círculos más restringidos de

parentela y amistad<sup>5</sup>. Persisten, con todo, las dos preguntas nucleares: a) ¿qué ámbitos concretos de uso?; y b) ¿en base a qué criterios de compartimentación se pueden consolidar y estabilizar dichos ámbitos? Se trata de cuestiones nucleares de la mayor importancia, que convendría abordar en un futuro próximo.

Creo que es ésta, y no otra, la verdadera asignatura pendiente en torno a la *normalización lingüística*. Podría, si preciso fuera, cambiarse el nombre. De hecho hay una tendencia creciente a emplear en euskera, en ámbitos académicos e institucionales, acuñaciones sustancialmente sinónimas a *normalkuntza*: puede singularizarse la de *euskara indarberritu* edo *biziberritze*ko *saioak* que, además de resultar atractiva por su claridad conceptual, viene alcanzando cierta difusión como correlato del *RLS* o *Reversing Language Shift* (Fishman, 1993). Entiendo, sin embargo, que no es del acierto en la elección de palabras de lo que se trata cuando con intensidad creciente se cuestiona o discute la idoneidad de la *normalización*, sino del alcance y de los límites de dicho concepto. No hay, por ello, motivos fundados para detenernos en cuestiones de mera denominación.

El modelo de convivencia bilingüe que se sancionó con la Ley de Normalización es aquél en el que, por un lado, se reconoce la existencia y legitimidad de dos lenguas (definidas como oficiales, en los términos que luego se discutirán), y por otra se establece para la sociedad en su conjunto el objetivo de fortalecer la posición social de la lengua minorizada, generalizando para ello el conocimiento real de la misma y fomentando activamente el desarrollo de su uso en diversos ámbitos de la vida social. Con las gradaciones y matices, garantías y cadencias que se considere prudente acordar, estaremos en última instancia abocados a clarificar nuestra propia posición a favor o en contra de la normalización.

### **I.3. Elementos instrumentales: lengua oficial; territorialidad y personalidad; planificación y libertad; aplicación gradual**

El euskera es, junto con el castellano, lengua *oficial* de la Comunidad Autónoma Vasca. ¿En qué consiste esa *oficialidad*, y cómo se materializa? La respuesta no es, tampoco aquí, sencilla: existen, para empezar, diferentes definiciones de *lengua oficial* según el área de especialización de la instancia definidora o, en ocasiones, según la amplitud de la oficialidad contemplada. Una definición poco sesgada vendría a decir, con Hamers y Blanc (1983: 454), que una lengua es *oficial* cuando la adopta legalmente un Estado como lengua de comunicación para todas o algunas transacciones oficiales (administración, educación, trabajo, etc....) dentro de un territorio determinado, pudiendo dicha lengua ser autóctona o exógena.

Esta definición, adecuada como primera aproximación para un buen número de estados independientes de Europa occidental, tiene no obstante dificultades de engarce en emplazamientos bilingües como el nuestro: no constituimos una dimensión estatal, y tampoco nos basamos en una lengua oficial única. De ahí que sea más adecuado para contextos

---

5. El esquema diglósico tradicional de los siglos XVI al XVIII, hablando claramente, no resulta válido a estos efectos. Ello no quiere decir que el constructo que lo sustenta, la compartimentación funcional y razonablemente estable de dos o más lenguas en un mismo ámbito, pueda ni deba ser rechazado. Muy al contrario: hay demasiada evidencia que apunta a que toda una generación hemos digerido de forma incorrecta, o al menos deficiente, su significado real y verdadero alcance, soslayando con indebida inconsciencia lo que ha constituido parte esencial de nuestro *modus vivendi* histórico y olvidando que la compartimentación, en términos y alcance que están lejos de haber sido suficientemente debatidos y acordados, sigue siendo hoy, como lo era hace veinte años, uno de los aspectos básicos a precisar en cualquier perspectiva real de futuro para la lengua vasca.

como el nuestro (y no sólo nuestro, minoritario<sup>6</sup>: piénsese, por ejemplo, en el Parlamento europeo,...) atenernos, siquiera tentativamente, a una definición operativa del estilo siguiente: una lengua es (co)oficial en un determinado ámbito geográfico sí y sólo sí: a) todo ciudadano/a tiene derecho a dirigirse en dicha lengua a la Administración o instancias oficiales para solicitar determinado servicio (información, educación, asistencia médica, transacción legal o amparo jurídico,...); y b) la Administración (en general, las Administraciones o instancias oficiales operantes en ese territorio) tiene(n) la obligación de atenderle y prestarle los servicios en dicho idioma. Esta segunda formulación, que es obviamente más tenue que la anterior y parece funcionar con razonable operatividad en, al menos, áreas metropolitanas como Montreal (downtown), Bruselas, Friburgo, Luxemburgo, Hong Kong, etc. (McRae, 1983 y 1986; Bourhis, 1984: 174-204; Kaplan y Baldauf, 1997: 34-5) tiene sobre todo la ventaja de atenderse muy directamente al criterio inspirador de nuestra Ley de Normalización. Es el ciudadano quien se dirige a la Administración en demanda de determinado servicio en una lengua dada, y la Administración quien tiene la obligación de satisfacerla. Sin mayor riesgo de error puede además decirse que, en nuestro caso y hasta el presente, ha encontrado en el ámbito educativo su más extenso y puntual cumplimiento. Si en algún lugar se ha percibido en la práctica diaria, con innegable intensidad y extensión, que el euskera es ahora lengua oficial esa instancia ha sido el ámbito educativo: particularmente en los niveles de educación obligatoria.

¿En qué se traduce esa oficialidad escolar?: dado que el euskera y el castellano son oficiales, los padres (o los tutores, o los propios interesados) pueden elegir estudiar básicamente en una u otra lengua (o en una modalidad que combine ambas). Esto, que dicho así resulta fácil de comprender y tiene una apariencia sencilla, comporta no obstante implicaciones, prácticas y generales, de la mayor entidad. Para empezar, está el ámbito geográfico de aplicación de dicha oficialidad: ¿dá igual que se trate de una alumna de Albiztur junto a Tolosa que de Labastida en plena Rioja alavesa, de un escolar de Sestao en la margen izquierda que de otro de Araia, en el confín de la Llanada? Nos encontramos en este caso, como es bien sabido, ante la vieja controversia entre la territorialidad y la personalidad de los derechos lingüísticos. El depositario de los derechos (en este caso concreto, del derecho a recibir la enseñanza en euskera o castellano) ¿es la persona (el alumno o sus padres) o es el territorio (la Comunidad Autónoma en su conjunto, o determinadas zonas de la misma en virtud de su particular composición demolingüística)? En dos palabras, ¿quién decide la lengua en que se impartirá la enseñanza?

Empecemos por lo conocido. Los estados europeo-occidentales, en general, han considerado la educación, y en especial su fundamentación idiomática, como un ámbito reservado a su exclusiva determinación y, salvo situaciones particularmente severas en que han promovido o tolerado prácticas de *transitional bilingualism* (Trueba y Barnett-Mizrahi, 1979; Baker, 1993; Baker y Prys Jones, 1998), destinadas a salvar al niño de su “especial” circunstancia personal y encauzarlo cuanto antes, con menor dolor y mayor efectividad, desde su lengua materna al *state-building mainstream-language*, han venido aplicando, al menos desde el siglo XIX, una educación monolingüe basada en la más irrestricta territorialidad. Esta política educativa, basada en la uniformización estatal de los derechos y deberes lingüísticos de la ciudadanía, ha tenido objetivos claros de asimilación cultural e integración sociopolítica, en buena parte discernibles en la propia terminología de *lengua nacional*, *len-*

---

6. Se trata, efectivamente, de un problema de alcance muy superior al estrictamente vasco o al genéricamente minoritario. Puede, de hecho, predecirse un incremento de su presencia en el ámbito de la Unión Europea (Fishman, 1994; Huber, 1995). Cf. también, entre otras muchas fuentes, Trim 1993

*gua oficial única, state-building, unifying, integrating language.* Las argumentaciones a su favor (o, más frecuentemente, en contra de la minoritaria), no siempre explicitadas pero suficientemente perceptibles, son bien conocidas: “¿Que sentido tiene escolarizar y alfabetizar al niño en una lengua de tan restringido potencial literario, cultural y académico?; ¿que recompensas sociales cabe alcanzar, en un mundo real crecientemente uniforme, mediante la aplicación generalizada de ese incierto itinerario educativo?; si ya de por sí resulta discutible que la minoría aprenda en su lengua, ¿a qué viene pretender, además, que hasta la propia mayoría haya de organizar su escolaridad, al menos parcialmente, en esa lengua minoritaria?; ¿cómo justificar sus eventuales deficiencias y contrapartidas, tanto en términos sociopedagógicos como en rendimiento escolar?; ¿y su riesgo como potencial fuente de segregación sociocultural y aun de separatismo político? Es preferible, por todo ello, hacer lo que se hace: educar a los niños y niñas en la lengua unificadora, integradora, habida cuenta de su asociación con mayores ventajas individuales y colectivas. Dejémosnos de ensoñaciones en torno al *save the language* y centrémosnos en programas educativos orientados al *save the child* en términos de progreso, modernidad y movilidad socio-económica en el marco de los estados constituidos<sup>7</sup>”.

El punto de vista de la minoría etnocultural parte por lo general de una muy distinta experiencia sociohistórica y plantea unos objetivos igualmente diferentes: los procesos que han conducido a la actual situación social, caracterizada en el caso vasco por un avanzado estado de relingüificación, con la contracción y obsolescencia como atributos activos, operan aún hoy en ámbitos y zonas sustanciales del país y precisan, para su reversión y consiguiente orientación hacia la normalización lingüística, de una intervención decidida en el ámbito educativo. Sin escuela que euskaldunice de forma extensa e intensa no hay ya futuro para el euskera. Abundan elementos que apoyan tal conclusión: incluso los hogares de padre y madre euskaldun ofrecen, aunque en diverso grado y extensión, muestras inequívocas de debilidad e ineficacia en su habitual función transmisora de la continuidad lingüística intergeneracional. La otrora vibrante concentración etnolingüística, tradicionalmente reforzada por una estructura ocupacional asociada al uso indisputado de la lengua autóctona, está siendo a su vez severamente alterada por la modernidad sin que a la cultura minoritaria se le permita arbitrar medios (la escuela es sólo uno de ellos) para autorregular su itinerario a la misma. Elementos cruciales de ese agravamiento de la situación son, por un lado, la movilidad geográfica y social tendente a la reubicación poblacional en áreas metropolitanas, con claro predominio demográfico y funcional del castellano; su creciente agregación a redes y pautas de interacción supralocal, etnolingüísticamente neutralizadas, en buena parte de los ámbitos laboral, cívico-deportivo y de ocio; la significativa multiplicación de la exogamia (es decir, de matrimonios mixtos en términos idiomáticos). Todo esto hace que no se pueda hablar hoy, como en el pasado, de zonas sociolingüísticas compactas y disjuntas (J. Caro Baroja; L. Michelena 1977: 26; P. Zabaleta 1986: 47-8; Zalbide, 1990: 236-8) ni se pueda formular ningún *modus vivendi* para una etnocultura con clara disfuncionalidad en su continuidad intergeneracional sin incorporar el mundo escolar, de forma generalizada y eficiente, a su agenda de *status planning*. Dada esa dispersión y disparidad de fuerzas la educación bilingüe precisa en nuestro caso, para ser consecuente con el objetivo de la normalización lingüística, responder tanto a la población que, con diverso grado de vitalidad, conoce y usa el euskera como a aquella otra que, siendo crecientemente coterritorial y numericamente

---

7. No hace falta remontarse a William E. Bull (1964) para encontrar ensayos de sistematización ajustada a algunos, si no todos, de esos puntos de vista. Una visión actualizada de los mismos habrá de tener en cuenta, probablemente, a Kevin McDonough (1998).

superior, es de lengua inicial exclusivamente castellana (Idiazabal, 1986a: 196). Una acción enfocada exclusivamente a la población residual euskaldun significa en nuestro caso, como acertadamente expusiera Luis Michelena (1977: 29), “dar por perdida la partida antes de empezar a jugarla”.

En realidad, el conjunto de criterios operativos en que pueden plasmarse esas filosofías socioeducativas es mucho más complejo, entrelazado y matizado de lo inicialmente expuesto con el ejemplo de Albiztur, Labastida, etc. Cuando las realidades sociales son complicadas, las categorizaciones simples rara vez alcanzan a ser plenamente conformes con la propia naturaleza de los hechos. Esto es algo particularmente cierto en el tema que pasamos a analizar: la territorialidad y personalidad de los derechos lingüísticos, y su aplicación al ámbito educativo.

Sin retrotraernos a formulaciones anteriores (Lukas, 1908; Bauer, 1924; Friedman, 1927; Aun, 1951), ni entrar en comparaciones tentadoras pero que desbordan el tema central del artículo (Colin Willimas 1981, 1991, 1996; Mar-Molinero y Stevenson 1991) se podría abordar un primer análisis de esta cuestión a la luz de la bibliografía clásica disponible en el contexto europeo. Una formulación minuciosamente detallada, inicialmente destinada a delimitar la identidad étnica en estados plurilingües pero anclada en lo sustancial en criterios de lengua, fue la ofrecida por Heinz Kloss en sus *Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert* (Kloss, 1969b) y sistematizada por Kenneth D. McRae en su seminal artículo de 1975 así como en sus posteriores trabajos de aplicación enfocados a Suiza (1983), Bélgica (1986) y Finlandia (1997). Sin entrar en disquisiciones, que no vienen al caso, cabe reconocer que la *volkkliche Zugehörigkeit* de Heinz Kloss podría reflejarse entre nosotros, en la Ley de Normalización del Euskera, en una fórmula mixta que, disponiendo de ciertos rasgos de territorialidad (su alcance a toda la Comunidad Autónoma, con un objetivo común) y del *Sprachgemeinschaftsprinzip* (la alusión a la situación sociolingüística de la zona), pivota sustancialmente en el criterio de la personalidad: el *Bekennnisprinzip* en general. No me atrevería a formular ulteriores concreciones de este último principio pues, junto a unos nutridos sectores de población que, en condición de padres o alumnos/as, podrían identificarse en su comportamiento de elección de modelo bilingüe según el *Selbstinterpretationsprinzip* (probablemente una amplia mayoría de los hogares de padre y madre euskaldun) o el *Gesinnungsprinzip* (hogares donde no se habla euskera pero se sienten etnoculturalmente vascos), hay claramente un tercer colectivo que parece atender a un principio distinto de los establecidos por Kloss: me refiero al amplio sector de padres y madres que, no sabiendo euskera y careciendo de un sentimiento étnico o *Gesinnung* particularmente vibrante y orientado a lo vasco, eligen modelo B o D para sus hijos e hijas. Creo que en este último caso nos encontramos con una realidad nueva, distinta a las inicialmente contempladas por H. Kloss y que se explica de modo más convincente según lo acaecido en Quebec a partir del *St. Lambert experiment* (Lambert y Tucker, 1972). Es, en síntesis, la filosofía de la inmersión, no explicitada en la Ley de Normalización de 1982 pero que venía ya operando *de facto* en el país, al igual que en otros emplazamientos bilingües de Europa (Germain 1993; Baetens Beardsmore, 1993). Con denominaciones distintas, e incluso sin particular calificación, esta modalidad educativa bilingüe se estaba llevando ya a la práctica en las ikastolas, desde los años 60, y al parecer recibió un significativo impulso en los años 70, como repetidamente se ha puesto de manifiesto en la bibliografía técnica del país (K. Atutxa, 1978; M. K. Garmendia, 1980; M. Lasa, 1980; Garagorri y Eguillor, 1983; Etxezarreta y Garagorri, 1984). Esa experiencia pionera no tardaría, finalmente, en proyectarse a los centros públicos y privados del país (M. Lasa, 1980; L. Oihartzabal, 1983; I. Idiazabal 1986a: 195; I. Vila, 1986: 117-22; J. Sierra e I. Olaziregi, 1989, 1990, 1992).



El Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca (Bilbao, 1989) abordó específicamente el binomio escolaridad/normalización lingüística. De izquierda a derecha N. Gardner, J.A. Fishman, M. Siguán y M. Zalbide.

¿Qué conclusiones generales pueden extraerse de todo ello? Considero que, al menos, las siguientes:

a) En primera instancia, y aun siendo consciente de su escasa ortodoxia conceptual<sup>8</sup>, existe (en contraposición a lo dispuesto en la Comunidad Foral de Navarra) un criterio de corte territorial global, no comarcal: el derecho a recibir educación bilingüe rige por igual en toda la Comunidad Autónoma, sin que consideraciones adicionales como la zona sociolingüística, la disponibilidad de recursos docentes, etc. puedan neutralizar dicho precepto básico.

b) la vía práctica para la consecución de ese objetivo se formula, empero, en términos de libre opción personal: para empezar, los estudios pueden cursarse básicamente en castellano, en euskera o en una fórmula combinatoria intermedia, debiendo en todo caso la lengua no vehicular ser asignatura obligatoria en todo curso. De igual manera la oferta de euskaldunización del profesorado, de producción de material escolar o de participación tanto en actividades concretas de dinamización de uso como en Proyectos de Normalización pivota, en lo sustancial, en la participación consciente y voluntaria de las personas e instancias (editoriales, centros educativos,..) correspondientes. Este mecanismo es aplica-

---

8. O no tan escasa, según cómo se formule el propio concepto: véase, por ejemplo, Ninyoles, 1977: 236, 252. Y, sobre todo, confróntese con McRae 1975: 41. Dicho lisa y llanamente, territorialidad no es sinónimo estricto de uninilíngüismo espacial generalizado.

ción inequívoca del principio de personalidad de los derechos lingüísticos: una de las varias aplicaciones posibles, eso sí.

Como ocurre frecuentemente en casos de esta naturaleza, la realidad es menos diáfana que los constructos inicialmente elaborados. Y ello por, al menos, dos razones: la cantidad de factores que intervienen en el día a día de la escolaridad bilingüe es, por un lado, bastante mayor de la que acostumbran a recoger y ordenar las disposiciones legales que la regulan y orientan; por otro lado, son los mismos factores y marcos legales quienes parecen irse acomodando gradualmente a una experiencia colectiva que viene extrayendo conclusiones y reorienta, en consecuencia, sus propias prioridades y pautas de comportamiento.

La fórmula actual pivota, en resumen, en una particular combinación de los principios de territorialidad y de personalidad de los derechos lingüísticos. Desde el punto de vista de su materialización concreta existe de hecho, tanto a nivel territorial como comarcal, una correlación positiva entre el porcentaje de aulas de modelo D, porcentaje de profesorado con PL2, actividades de dinamización, etc. y la densidad de población euskaldun: hay, por ejemplo, mayor presencia del modelo D en Gipuzkoa que en Alava, mayor en Lea-Artibai que en la Margen Izquierda. Pero no se puede negar que el criterio decisivo, en último término, es el de la personalidad de los derechos lingüísticos: son las personas (padres, alumnos, titulares de centros privados...) y, no las demarcaciones territoriales, quienes deciden en última instancia el modelo de enseñanza bilingüe.

Este criterio de la personalidad, complementado con una vía de decisión transaccional en lo que respecta a la creación y modificación de aulas de uno u otro modelo (atención a la zona, demanda de los padres, planteamiento global del equipo docente, autorización en función de los recursos disponibles, ...) parece haber encontrado hasta ahora una válvula de escape particularmente eficaz: la gradualidad. Creo que los modelos de enseñanza bilingüe, en la medida en que puedo dar testimonio de ello (y dejando a un lado experiencias iniciales, previas a la promulgación de la Ley de Normalización), no se han impuesto o prohibido por principio, de forma planificada *ab initio* con carácter general<sup>9</sup>. Su oferta y evolución, antes bien, se han ido autorregulando de una forma difícil de precisar pero con un resultante final claro e intenso<sup>10</sup>. ¿Qué factores inciden en esa autorregulación? Demasiados, y dispuestos en modo excesivamente intrincado, para poderlos analizar de forma breve y sistemática. Dejando a un lado el innegable efecto del contexto socio-político (no se conoce política educativa alguna que opere exclusivamente en base a *value-free criteria*), y hecha alguna referencia previa al contexto sociocultural (con su sistema social de valores favorable hasta el presente a la promoción y desarrollo del euskera), cabe en todo caso discernir y singularizar algunos de esos factores. A efectos de la orientación y ritmo de la evolución de los modelos, creo que los dos factores básicos han sido la demanda de los padres y, al menos en los centros privados, la disponibilidad de recursos humanos. Allí donde los padres se han decantado resueltamente por los modelos A, B o D no ha habido Administración ni centro educativo que, antes o después, haya impedido dicha opción. En contextos menos resueltos la disponibilidad de efectivos docentes y, en menor medida, la propia orientación

---

9. No se conoce, por otro lado, un modo objetivo de medir el alcance que las campañas a favor de los modelos B y D, es decir en contra del A, han podido realmente tener hasta el presente: por motivos varios, que llevaría algún espacio desarrollar, creo que ha sido moderado. Lo mismo cabe decir, y en este caso podemos remitirnos a los hechos, de las iniciativas tendentes a fomentar o mantener la opción de modelo A.

10. Las diferencias básicas respecto del proceso catalán, y las correspondientes similitudes con el canadiense, comienzan a aparecer claras en la bibliografía técnica más reciente (Obadía 1988:87).

socioeducativa del centro (en particular de su instancia titular) parecen, por el contrario, ser los elementos prevalentes.

Si quisiéramos analizar con mayor detalle cómo afectan, en la práctica, esos dos factores a los mecanismos de transformación de modelo habríamos de dedicar a su vez alguna atención reposada a elementos operativos del propio sistema educativo, aparentemente ajenos a la cuestión lingüística pero siempre presentes y activos en la vida escolar cotidiana, tanto en contextos bilingües como en monolingües. Hay efectivamente motivos para suponer que parte significativa del avance de los modelos B y D se debe a mecanismos que, aun teniendo ese innegable *Hintergrund* de elección parental, se generan, realimentan y operativizan en los propios centros educativos. Supongamos, por ejemplo, que determinada población dispone de tres colegios: uno con aula(s) de modelo A, otro de B y otro de D. Si el centro (o la línea) de modelo A comienza a tener problemas serios de matriculación tenderá *motu proprio* a ofrecer aulas de modelo B, para las que observa que hay demanda mayor (o, al menos, no decreciente), intentando con ello evadirse del más que previsible cierre de aula en plazo breve o medio. Tenderá probablemente al B, y no al D, porque ello requiere un menor esfuerzo de recomposición idiomática de los propios recursos docentes y representa un menor reto de reorientación metodológica<sup>11</sup> y argumentación socioeducativa. A su vez el centro con aula de modelo inicial B observa que, además de tener que competir ahora con el anterior aula de modelo A, el tercer centro (el que oferta aula de modelo D) está encarando con mayor éxito el dramático efecto del descenso de natalidad. Como consecuencia de ello se plantea (y de forma creciente delibera) en el claustro de profesores, en el Consejo Escolar, etc. solicitar la transformación de la línea, pasando gradualmente de modelo B a D.

No es éste, ni de lejos, el único mecanismo que opera en el ámbito "intraescolar" desplazando aulas y líneas de modelo A a B y, eventualmente, de modelo B a D: pero tiene su efecto. De la razonabilidad de esta concreta descripción, y de su posible base empírica, puede dar fe la evolución de los ratios alumno/aula de centros públicos a nivel de Educación Infantil (anterior Preescolar), principal ámbito de reestructuración de líneas de uno a otro modelo durante el periodo objeto de análisis.

	Ratio alumno-aula				Pérdida
	1982-83	1987-88	1992-93	1998-99	1982-98
Modelo A(+X)	28	21	16	13	15
Modelo B	25	21	17	15	10
Modelo D	23	17	17	16	7
Promedio	27	20	16,5	16	11

Cuadro 1

En esta sencilla tabla se observa que, en un contexto general en que las aulas de Preescolar o Infantil en centros públicos han perdido un promedio de 11 alumnos entre el curso 1982-83 y el presente año escolar de 1998-99, es el modelo D quien menores pérdidas ha registrado (7 alumnos por aula en estos 16 años) mientras que el modelo A ha resul-

11. Este último punto sólo es aceptable en términos generales, en atención al hecho obvio de que parte sustancial de la actividad docente puede seguirse desarrollando en castellano como en el modelo A.

tado el más afectado por la natalidad, perdiendo más del doble (15 alumnos por aula). El modelo B ocupa una posición intermedia, con pérdida final de 10 alumnos.

Resumiendo: disponemos en la actualidad de un sistema educativo bilingüe, orientado hacia la gradual consecución de la normalización del uso del euskera y asentado en los siguientes principios básicos:

- 1 - Al finalizar sus estudios de enseñanzas obligatorias, todos los alumnos y alumnas deben de tener un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales.
- 2 - Los padres, tutores o alumnos podrán optar, a tal efecto, entre diversas opciones de educación bilingüe pudiendo los escolares estudiar las materias en una u otra lengua oficial. En todo caso, quienes estudien las materias en castellano deberán aprender euskera (en todos los cursos y niveles educativos) como asignatura, y quienes estudien las materias en euskera deberán, recíprocamente, estudiar lengua (y literatura) castellana.
- 3 - Este marco general es válido para toda la Comunidad Autónoma: no se pueden restringir esos derechos básicos en función de territorio, zona, lengua materna o cualquier otro criterio operativo. Corresponde por ello a los poderes públicos autonómicos (no a diputaciones, ayuntamientos, etc.) concretar y aplicar esa fórmula general de educación bilingüe.
- 4 - A la hora de aplicar las diversas opciones (actuales modelos A, B y D o futuros programas alternativos) derivadas del punto segundo, la oferta de aulas en una u otra modalidad bilingüe se procurará realizar teniendo en cuenta, además de la voluntad de los padres, la zona sociolingüística, la disponibilidad de recursos humanos, el deseo de los titulares o de los claustros de profesores, etc.

Se combina, en definitiva, un imperativo general de carácter territorial global con unos mecanismos de libre decisión de itinerarios concretos a recorrer por los alumnos. Es esta particular simbiosis de planificación global y libertad personal la que singulariza al actual sistema educativo vasco de entre las diversas fórmulas aplicadas en los abundantes asentamientos bilingües de, al menos, Europa y Norteamérica. Una fórmula que, si hemos de dar fe de la experiencia personal, viene haciéndose acreedora de cierto reconocimiento tanto entre las minorías etnolingüísticas como en diversos foros institucionales especialmente sensibles a la multiculturalidad y al plurilingüismo (Consejo de Europa, UNESCO, etc.). Nadie desconoce que parabienes oficiales e indisimulada admiración de compañeros de habitación de hospital (aquejados de más grave dolencia) no curan: pero alivian.

## II. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE: ¿CUÁNTO Y CÓMO?

En lo que al ámbito educativo atañe la Ley de Normalización del uso del Euskera, aprobada por el Parlamento Vasco a finales de 1982, sancionó un proceso de transformación previamente activado. Sus antecedentes próximos pueden, en síntesis, concretarse en dos momentos: una fase inicial que abarcó, aproximadamente, al periodo comprendido entre 1960 y 1977, con el movimiento de ikastolas como principal agente de creación, expansión y experimentación; y una posterior fase de más breve duración, acotada entre 1977 y 1982. Esta nueva fase comportó una mayor repercusión social dado que, a la consolidación del proceso iniciado por las ikastolas, acompañó una intensa reformulación de la escolaridad vasca "establecida": la escuela oficial, proveniente desde finales del siglo XIX con opción pública o privada y ajena hasta ese momento, salvo contadas excepciones, a toda conside-

ración de la dimensión vasca en sus planos idiomático y curricular<sup>12</sup>. Esta segunda fase asistió, a diferencia del anterior<sup>13</sup>, a diversos esfuerzos planificadores, realizados tanto desde gabinetes de estudio técnicos (Euskaltzaindia / Siadeco, 1977; Siadeco, 1978) como a través de comisiones mixtas creadas por las incipientes instancias públicas del periodo preautonómico<sup>14</sup>. Dichos trabajos de planificación partían de una orientación filosófica claramente contrapuesta a la prevalente en el periodo autoritario recién cancelado: iban expresamente encaminados a reforzar la vitalidad del euskera, al amparo de las diversas oportunidades que la educación bilingüe puede ofrecer (M. Lasa, 1978; Agirresarobe, 1979). Pretendían favorecer, por un lado, la continuidad etnocultural de la minoría lingüística a través de la educación vehiculada en su (co)lengua materna y formulaban (M. Lasa, 1980), por otro, nuevas opciones de educación bilingüe, de diferente intensidad y alcance, para la mayoría de la población escolar de lengua materna castellana.

Puede establecerse sin mayor riesgo de error que, en lo sustancial, el trabajo realizado en esas dos fases previas dejó conceptualmente expedito el camino a recorrer en el nuevo marco de cooficialidad: permitió abordar sin excesivos sobresaltos la gradual implementación, difusión y posterior generalización de la educación bilingüe en los términos que la Ley de Normalización de 1982 legitimó, enmarcó y ha venido tutelando hasta el presente. Los modelos A, B y D, definidos hacia 1978-1979 (cf. Zalbide, 1990: 242) y concretados normativamente en 1983 a través del Decreto 138/83 de 11 de julio y Orden de 1 de agosto del mismo año, habitualmente denominados decreto y orden de bilingüismo, vinieron a completar ese reconocimiento público de un hecho social, académico-intelectual y político-institucional iniciado a finales de los años 50 (Jakín. Askoren artean, 1972) y operado principalmente en el periodo de 1970 a 1980.

De modo que, al publicarse la Ley de Normalización el día 28 de diciembre de 1982 estableciendo la cooficialidad del euskera en todo el sistema educativo (incluido el universitario, según puede comprobarse analizando, además del texto legal definitivo, los debates previos), no se partía ya de una escolaridad sin presencia alguna del euskera. Ateniéndonos al sector público, del que disponemos de mayor aparato estadístico, puede observarse que la evolución de los cuatro últimos cursos previos a la promulgación de la Ley de Normalización, en los niveles de Preescolar y EGB, había sido clara y premonitoria, según se aprecia en el gráfico 1. Los centros privados, por su parte, se habían anticipado ligeramente a los públicos en la supresión de la modalidad X (educación con ausencia absoluta del euskera) y en su suplantación por el modelo A (educación en castellano, con euskera como asignatura) (Siadeco, 1978: 114-5).

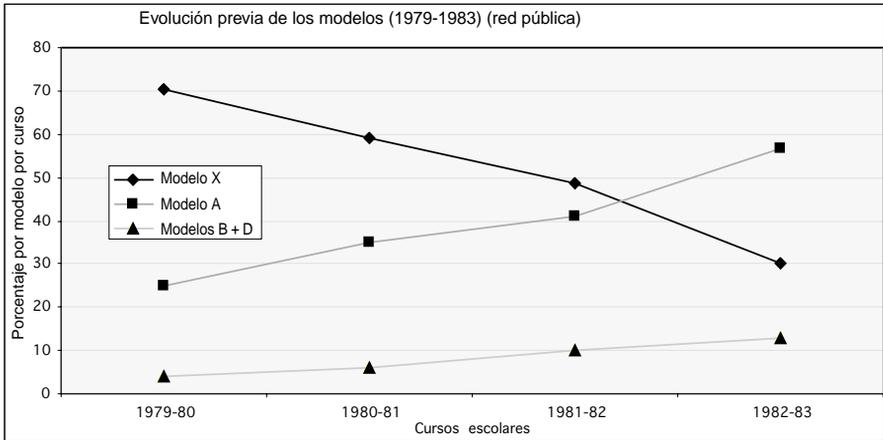
---

12. Para unas primeras formulaciones alternativas de la escuela pública vasca en el nuevo contexto sociopolítico ver, entre otros, Otano 1978. Para el análisis del *modus operandi* del sector privado, desde un punto de vista histórico, puede consultarse con especial provecho la tesis doctoral de M. Ostolaza (1998)

13. Sería, con todo, provechosa una revisión pausada del periodo 1960-77 en conexión con el marco conceptual del "unplanned" language planning (Baldauf, 1994) o del bottom-up planning (Kaplan y Baldauf, 1997). Dicha revisión debería comenzar con los *Euskaltzaleen Blitzarrak* celebrados al amparo de Euskaltzaindia entre 1956 y 1962 para culminar, probablemente, en un detenido análisis del "Manifiesto por la cooficialidad del euskara" (Colectivo, 1977) que marca, a mi entender, la divisoria de esos primeros dos periodos y establece, por otro lado, un claro precedente del enfoque de *status language planning* alternativo al propiamente institucional.

14. Miembros significados de tales comisiones fueron, entre otros: Karmele Agirresarobe, Arantza Aristi, Feli Etxebarria, Gilermo Etxebarria, M. Karmen Garmendia, Mikel Lasa, Xabier Mendiguren, Lontxo Oiharzabal, Tomas Uribeetxebarria e Iñaki Zubeldia. (Zalbide, 1990: 258)

Gráfico 1



Los datos que han servido de base al gráfico 1 se hallan recogidos en el siguiente cuadro\*.

		1979-80	1980-81	1981-82	1982-83
<b>Total alumnos/as</b>		210.280	205.885	200.225	200.924
MODELO X	Alumnos/as	148.295	121.797	97.256	61.114
	%	70	59	48	30
MODELO A	Alumnos/as	53.820	71.760	82.649	114.106
	%	25	35	41	57
MODELOS B+D	Alumnos/as	8.165	12.328	20.329	25.704
	%	4	6	10	13

Cuadro 2

\* Todos los datos numéricos se hallan desprovistos de decimales, redondeados al número entero más próximo.

Como se puede observar en la tabla precedente, la educación monolingüe anterior (con ausencia plena del euskera) estaba acusando un fuerte descenso interanual: de representar aún un 70% en el curso 1979-80 había pasado en tres años, y con especial intensidad en el último curso, a una cuota del 30% en el año académico de 1982-83. De modo que la previsión legal de convertir el euskera en al menos asignatura obligatoria era ya un hecho real mayoritario al aprobarse la Ley de Normalización.

Este descenso de la modalidad "X" había, a su vez, operado en una dirección muy precisa: del 40% de pérdida porcentual global de dicha modalidad registrado en esos tres años previos, aproximadamente un 32% (es decir, las cuatro quintas partes) habían ido a engrosar el contingente del recién estrenado modelo A. Dicho en otros términos: lo que perdía el X ganaba muy principalmente el A. Los modelos B y D iban siendo también introducidos en los centros escolares públicos pero dicha inclusión, aun sin limitarse a un evento experimental, atestiguaba un ritmo mucho más pausado: los incrementos anuales, inicialmente superiores para el modelo B, se movían en torno a un valor global del 3%. No hace falta insistir en el valor crucial que el capítulo de recursos económicos, materiales y muy especialmente humanos tenía en todo ello (Haranburu-Altuna, 1976; Núñez, 1977; Siadeco, 1978). Basta recordar, para comprender la precariedad de la situación (Siadeco, 1978: 53), que más de un 95% del profesorado de Preescolar y EGB de los centros públicos de la Comunidad Autónoma desconocía, durante el curso 1976-77, el idioma propio del país.

En realidad, tampoco es exactamente correcto afirmar que la Ley de Normalización de 1982 (y el decreto y la orden de 1983 dictados en su desarrollo) fueran los pioneros jurídicos en el ámbito de la educación bilingüe de la Comunidad Autónoma Vasca. Fueron las piezas maestras, pero no las primeras. La determinación de establecer un sistema educativo bilingüe que fuera copartícipe de las tareas de normalización lingüística partió, en el plano político-institucional, de medidas positivas adoptadas ya en el periodo preautonómico, de común acuerdo entre el gobierno central y las incipientes instituciones comunes vascas: recuérdense, particularmente, el Real Decreto 1049/79 de 20 de abril y la Orden de 3 de agosto de 1979. Paralelamente se había procedido, en estrecha colaboración de la Consejería de Educación del (entonces) Consejo General Vasco con la Universidad del País Vasco (entonces de Bilbao), a una primera adecuación de las Escuelas Oficiales de Magisterio a fin de propiciar la formación profesional inicial del futuro profesorado en los términos que requiere



Modelos de enseñanza bilingüe: configuraciones diversas.

un sistema educativo bilingüe. La formalización del *Euskararen Irakasle Diploma*, de común acuerdo con Euskaltzaindia, y el traspaso (diciembre de 1981) del certificado *D titulua* de dicha Real Academia a la Consejería de Educación (con su posterior denominación de EGA) había allanado, por otro lado, buena parte del camino preciso para clarificar, en términos técnicamente razonables y administrativamente operativos, la crucial y novedosa cuestión del nivel de competencia idiomática requerido para ejercer la docencia del o en euskera.

Ni siquiera los capítulos más delicados en términos ejecutivos habían quedado desatendidos: el reclutamiento de nuevos efectivos docentes con conocimiento suficiente de euskera (con el recurso inicial a profesores *idóneos*, y luego *específicos*, según las apelaciones de la época), la capacitación idiomática del profesorado en activo y la producción o incentivación de material escolar en la lengua minoritaria (partiendo de iniciativas previas como el proyecto Saioka, la experiencia editorial Gordailu, traducciones del castellano al euskera vía Federación de ikastolas,...) permitían encarar la gradual consecución de recursos pedagógicos y materiales curriculares en términos congruentes con el nuevo marco de necesidades. Si bien de forma limitada, y en ocasiones experimental, se había realizado en esos años de transición un esfuerzo preliminar provechoso que, con el marco de plena cooficialidad establecido por la ley en diciembre de 1982, daría paso a la constitución inmediata de programas específicos de normalización lingüística en el ámbito educativo, gestionados y regulados por el recién creado Departamento de Educación, Universidades e Investigación. En particular programas como IRALE, EIMA, EGA (+ Perfiles), Glotodidáctica y, posteriormente, NOLEGA, que han venido constituyendo las líneas de actuación básica del Servicio de Euskera de dicho Departamento. Conviene no perder de vista esta realidad previa para alcanzar un correcto entendimiento de las virtualidades, vicisitudes de implementación, resultados prácticos (en el ámbito educativo) y efectividad revitalizadora de la ley que estamos analizando.

## II.1. Evolución de los modelos de enseñanza bilingüe

Como ya se ha señalado, al poco tiempo de promulgarse la Ley de Normalización el Gobierno Vasco aprobó el Decreto 138/83 de Bilingüismo, de 11 de julio, y el Departamento de Educación lo desarrolló (en agosto del mismo año) con una Orden de Bilingüismo que fijó, de forma operativa, el actual marco educativo bilingüe sustentado en los modelos A, B y D. La ley 1/93 de la Escuela Pública Vasca y el posterior Decreto de Perfiles, de 2 de abril de 1993, ratificaron en lo sustancial dicho marco de tres modelos optativos a la par que introducían innovaciones significativas en el tema de perfiles lingüísticos (niveles de competencia idiomática) asignados a los puestos docentes y a sus respectivas fechas de preceptividad. El lector informado no precisa mayor especificación sobre el entramado general y los objetivos particulares que cada modelo A, B o D comporta, los niveles de competencia idiomática que pretende transmitir y el nivel de uso idiomático que intenta promover. Quien carezca de esa información preliminar puede acogerse a una extensa bibliografía: a título introductorio puede ser suficiente la expuesta en *10 años de enseñanza bilingüe* (Zalbide et al 1990: 14-15). Baste aquí recordar que el modelo A funciona básicamente en castellano (con el euskera como asignatura obligatoria en todos los cursos), el modelo D imparte las materias en euskera (con el castellano como asignatura obligatoria) y el modelo B es una combinación intermedia. Convencionalmente se denomina X a la modalidad educativa anterior al marco jurídico actual, en el que el euskera estaba absolutamente ausente de la enseñanza.

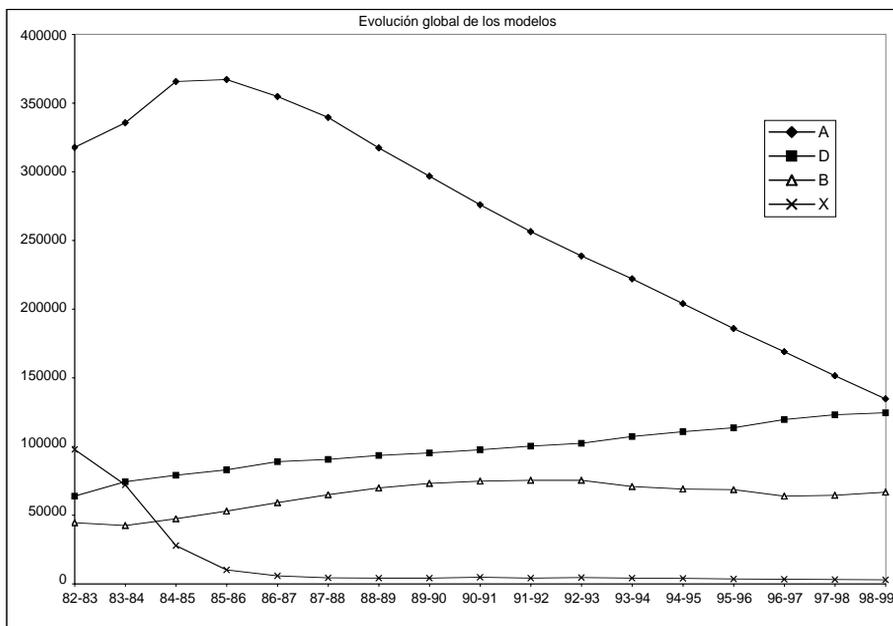
De modo que, ajustándonos a una perspectiva que vaya de lo global a lo concreto, de lo general a lo particular, pueden ofrecerse las siguientes tablas indicativas de lo que en términos absolutos y porcentuales, y de 1982 hasta la fecha, ha comportado la evolución de

estos modelos en la Comunidad Autónoma Vasca. Por cuestiones de orden diverso, entre las que descuella una menor accesibilidad a información estadística convenientemente estructurada, se elude en lo que sigue el análisis del ámbito universitario.

### II.1.1. Evolución global de los modelos

Ateniéndonos a los datos globales (alumnos y alumnas de toda la Comunidad Autónoma, incluyendo todos los niveles educativos no universitarios y ambas redes, pública y privada) se obtiene la imagen reflejada en el gráfico nº 2.

Gráfico 2



Esta tabla, y en especial las que siguen, no están exentas de cierta falta de coherencia interna<sup>15</sup>, debido a la propia reestructuración del sistema educativo en redes y niveles educativos, diferentes en 1982 y en la actualidad. En todo caso, y con los matices que sin duda

15. La correcta valoración de estos datos, y en especial la de otros varios que posteriormente se ofrecen, viene dificultada por dos hechos de particular realce. Así,

a) lo que en el período comprendido entre 1982-83 y 1992-93 constituían tres redes escolares (pública, privada e ikastola) se refleja, a partir del curso 1993-94, en dos únicas categorías: centros públicos por un lado, acogiendo a parte de las ikastolas; y privados por otro, al que ha confluído la mayoría (Gardner 1998a) de alumnos/as de tales centros.

b) La inicial ordenación general del sistema educativo en categorías de *Preescolar* (3-6 años), *EGB* (6-14 años), y *Enseñanzas Medias* con Bachillerato y FP (14-18 años aprox.) ha evolucionado, de conformidad con la LOGSE y disposiciones que la desarrollan, a un modelo estructurado en base a *Educación Infantil* (0-6 años), *Primaria* (6-12 años) y *Secundaria* (aprox. 12-18 años, con *Secundaria Obligatoria* o ESO en su tramo inicial y *Secundaria Postobligatoria* o ESPO en el final). ...

se puedan incorporar, parece razonable establecer un balance general que, especialmente en la enseñanza Preescolar y EGB (hoy, en términos expandidos, Infantil, Primaria y ESO), incluye las siguientes características:

a) La modalidad X, además de carecer de base legal de acuerdo con el Estatuto de Autonomía y la Ley de Normalización, ha dejado hace años de existir en la práctica docente real, salvo en los supuestos excepcionales que la propia Ley de Normalización y disposiciones posteriores preven. Su práctica desaparición era ya un hecho para el curso 1985-86, como se puede observar en los gráficos, tanto en centros públicos como privados.

b) Este descenso y desaparición de prácticas educativas sin presencia alguna del euskera tuvo su más directo correlato inicial (durante los primeros tres años tras la promulgación de la Ley) en un incremento adicional de la enseñanza en modelo A, culminando con ello un proceso que venía tomando cuerpo desde, al menos, 1979. Dicho incremento interanual, así como su posterior declive, ha sido más acusado en los centros públicos que en los privados. La máxima presencia porcentual del modelo A en el sector público (Preescolar y EGB) se alcanzó en el curso 1985-86, con un 74% del alumnado. En el sector privado fue de un 83% en el curso 1983-84, dando comienzo a un descenso mucho más amortiguado: para el curso 1990-91 se registraba en el sector público un descenso del modelo A a la cuota porcentual del 53% mientras que en el privado se experimentaba una atenuación claramente menor, bajando al 72%.

c) Este proceso de anulación de la modalidad X y predominio del modelo A no afectó, en lo sustancial, al particular itinerario de las ikastolas. Su práctica educativa había ofrecido *ab initio* una atención preferente al idioma propio. De ahí que careciera de iniciativa alguna en términos de modalidad X e incluso el modelo A fuera testimonial y efímero (alcanzó una presencia porcentual máxima del 2% en el curso 1982-83, probablemente en conexión con alguna particular experiencia de fusión. Por otro lado, su porcentaje de distribución entre alumnos escolarizados en modelos D y B puede estimarse, aproximadamente, en 80% y 20% respectivamente.

Volviendo a la perspectiva general, y seleccionando operativamente los cursos, 1982-83 (el punto de partida para la Ley de Normalización), 1987-88, 1992-93 (último curso con presencia diferenciada de ikastolas) y 1997-98, todos ellos distanciados en idénticos tramos de cinco años, se observa la siguiente evolución porcentual según modelos, con indicación del alumnado total para la globalidad de centros y niveles no universitarios.

Cuadro 3

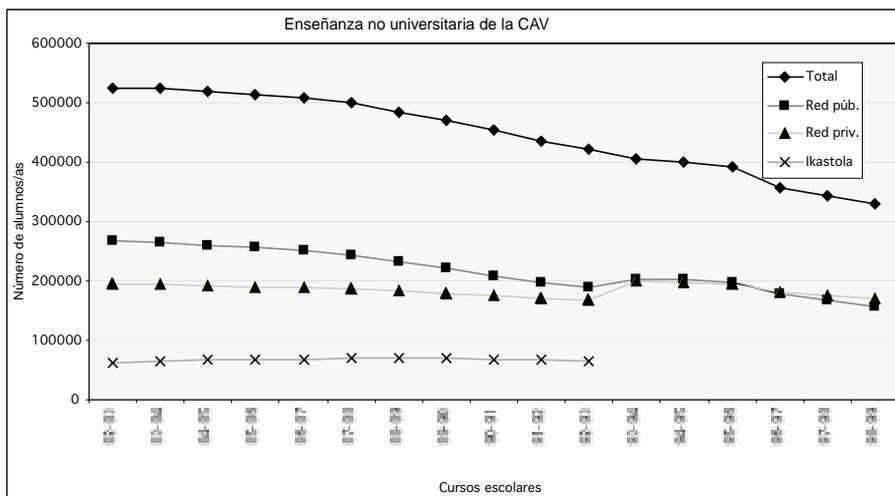
	1982-83	1987-88	1992-93	1997-98
% modelo X	19	1	1	1
% modelo A	61	68	57	44
% modelo B	8	13	18	19
% modelo D	12	18	24	36
Total alumnos	523.622	499.154	421.058	342.612

Por todo ello las categorías de nivel educativo de los primeros años tras la aprobación de la Ley de Normalización y las actuales no coinciden en sus respectivos tramos de edad, salvo el común inicio de EGB y Educación Primaria a los 6 años aproximadamente. Por estas dos razones, las tabulaciones analizadas y sus correspondientes gráficos deben utilizarse con una particular cautela.

La tabla permite extraer algunas conclusiones de entidad. Así, y entre otros fenómenos, se observa que:

a) el contingente global de alumnos desciende de forma continua y, si cabe, acelerada: de los 523.622 alumnos y alumnas escolarizados en el curso 1982-83 se ha pasado a los 342.612 del curso 1997-98. Su evolución, por años y redes, viene indicada en el gráfico número 3.

Gráfico 3

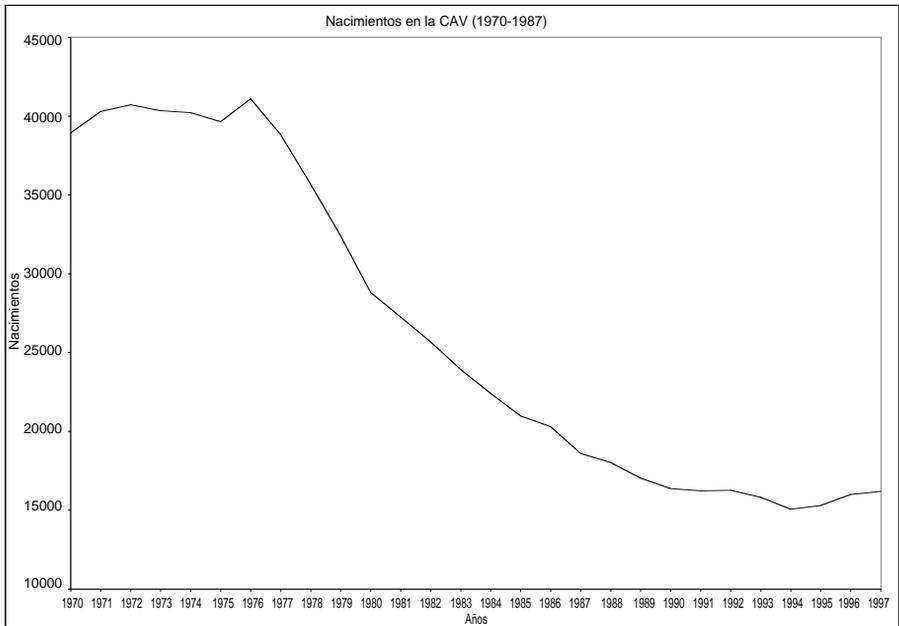


Ese fuerte descenso global se ha operado en circunstancias particularmente favorables al aumento de escolares, toda vez que se ha generalizado la escolarización desde los 3 años e incluso hay una creciente tendencia a la admisión de alumnos y alumnas desde los 2 años de edad. Esos y otros esfuerzos por extender los servicios educativos no han podido contrarrestar, sin embargo, un inusual descenso de alumnado: la pérdida de efectivos escolares ha sido, concretamente, de un 35% en esos 15 años. Este hecho, al que no siempre se reconoce la notoriedad y relevancia que a muchos efectos (y no sólo educativos) tiene, es un reflejo fiel del abrupto descenso en la natalidad, reflejado en el gráfico 4:

Este último gráfico explica claramente la magnitud, rapidez y persistencia del descenso de natalidad registrado a partir de 1976 (año con 41.100 nacimientos en la Comunidad Autónoma, tras una prolongada "meseta" en torno a los 40.000 nacimientos anuales), hasta llegar a la situación presente en que, después de haber tocado fondo en 1994 (con 15.063 nacimientos), nos hallamos en torno a los 16.000 nacimientos anuales. Ello significa, dicho escuetamente, que los contingentes globales de escolarización continuarán descendiendo, al menos a corto y medio plazo. El gráfico 3 indica, además, que el descenso de natalidad ha repercutido en mayor medida, si cabe, en el sector público.

b) El descenso global del modelo A (+ X), desde una presencia porcentual de 80% en 1982-83 a un nivel de 44% en 1997-98, y con un 42% en el presente año académico, es continuado y muestra sobresaltos poco significativos. Parece, antes bien, que estemos asistiendo a un proceso general de larga duración en el que pueden (como luego se observará) señalarse comportamientos diferenciados según territorio y red y (por la obvia estructura

Gráfico 4



inercial del sistema, pero no sólo por ella) según nivel educativo. La tendencia general que se apunta es, con todo, manifiestamente uniforme.

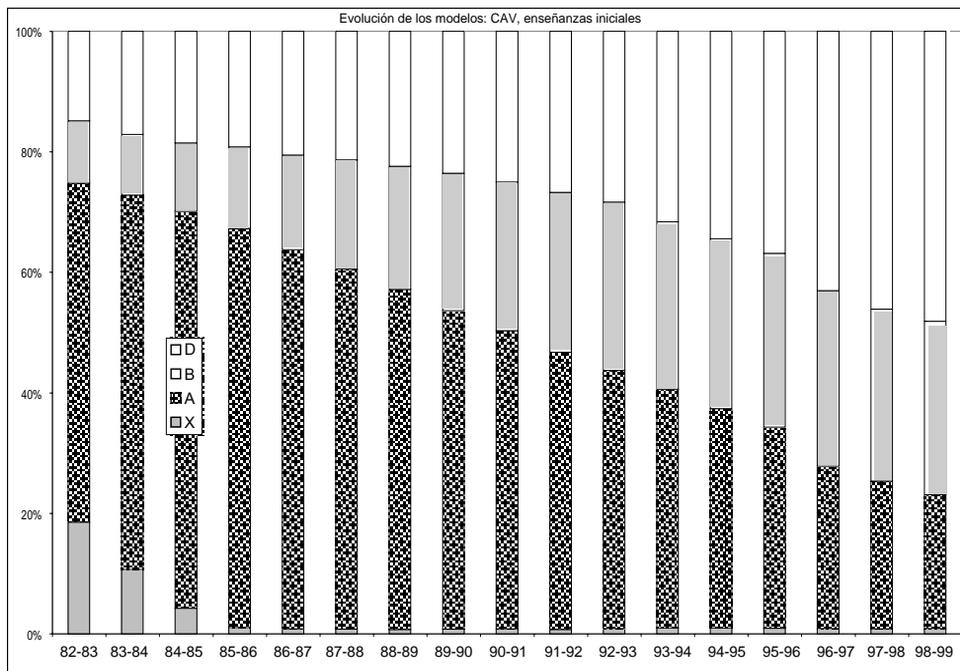
c) Como tónica general se asiste a un crecimiento pausado del modelo B (con un 20% de presencia actual), tras un periodo de relativo ímpetu inicial, y a una consolidación general del modelo D (38% de presencia global en el presente curso), con cadencia diferenciada según territorios, redes y niveles.

Los datos previamente analizados abarcan a la totalidad del alumnado de niveles no universitarios: centros públicos y privados, tres territorios y niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Esa evolución global contiene, sin embargo, perfiles bien diferenciados según se trate de centros públicos o privados, de uno u otro territorio y de niveles educativos correspondientes a un comienzo de escolarización muy reciente (Educación Infantil), intermedio (Educación Primaria) o anterior (Educación Secundaria). Los siguientes apartados pretenden resaltar algunas de esas diferencias internas, estudiando la evolución de los modelos según territorio, nivel educativo y red. No se entra a analizar con detalle otras variables (comarca; tratamiento diferencial según órdenes religiosas; contraposición Bachiller/F.P.) que requerirían mayor espacio y, en parte, un mejor conocimiento de las realidades particulares subyacentes.

### II.1.2. Enseñanzas Iniciales (antes Preescolar y EGB; ahora Educación Infantil y Primaria)

El gráfico nº 5 permite observar con suficiente detalle la naturaleza y amplitud de la transformación operada en las Enseñanzas Iniciales a partir de la aprobación de la Ley de

Gráfico 5



Normalización del uso del Euskera: una transformación más acusada que a nivel global. Al ininterrumpido descenso del modelo A viene acompañando un estancamiento del modelo B (tras un intenso avance en los primeros 10 años) y un aumento sostenido del modelo D, que en estos niveles iniciales (población escolar de hasta 12 años), es ya claramente hegemónico. No se debe, sin embargo, perder de vista el carácter porcentual de ese gráfico. Una ilustración de valores absolutos como la ofrecida por Gardner (1998a) y reflejada a continuación permite identificar con mayor precisión la naturaleza real de esa evolución.

Hablando en términos absolutos, y comparando datos de escolarización de Enseñanzas Iniciales de 1982-83 y de 1998-99 en idéntico tramo de edad (justo hasta los 14 años), se observa que el ininterrumpido descenso del modelo A (+X inicial) es aún más acusado de lo que la evolución porcentual permite observar: se asemeja a un derrumbe, ya que ha pasado de escolarizar 296.148 alumnos en 1982-83 a 52.624 escolares en el curso 1998-99. A su vez los crecimientos de los modelos B y D han sido importantes, pero inferiores a la evolución porcentual y, particularmente, a la magnitud de esa pérdida global de alumnado. Conviene retener este dato ya que, si bien se tiende a omitir su realidad, ofrece una de las claves para explicar el modo concreto, no teórico-legal, en que se ha producido la gradual incorporación de los modelos B y D a la enseñanza: su aumento de alumnos y alumnas desde 1982-83, aun siendo sustancial (con un incremento de 36% en B y 57% en D), ha resultado pausado. El proceso concreto de evolución hubiera sido diferente (y probablemente más difícil de gestionar) de no haber coincidido en el tiempo con ese fuerte descenso de natalidad.

#### A) Centros públicos y privados

Lo dicho para las Enseñanzas Iniciales en general adquiere, a su vez, diversa intensidad y relieve según se trate de centros públicos o privados. Los gráficos nº 7 y nº 8 dan un claro testimonio de ello.

Gráfico 6

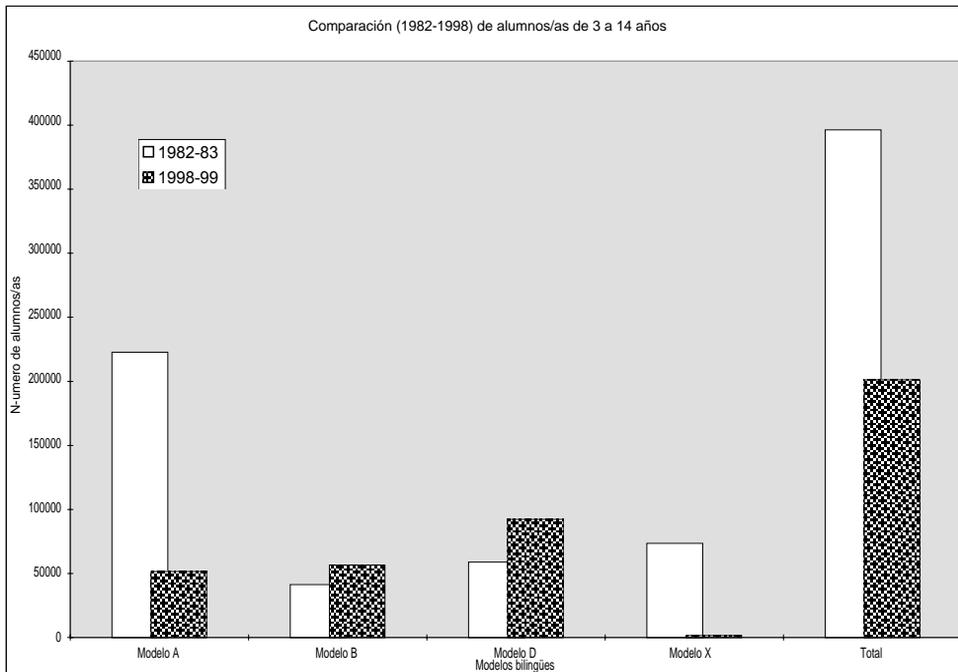
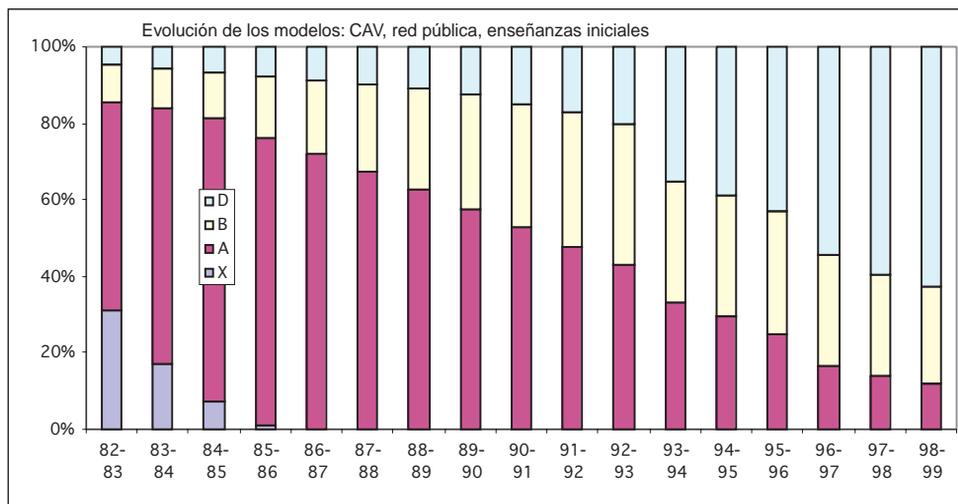
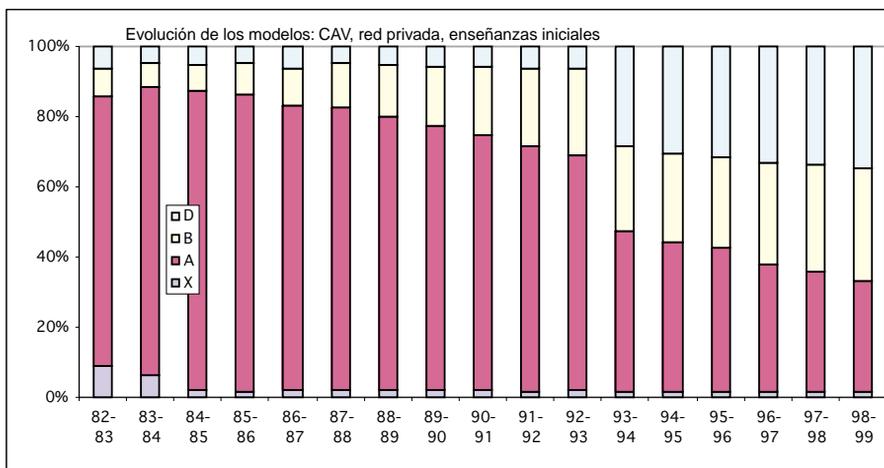


Gráfico 7



Como se observa, el modelo A ha conocido un descenso anterior en el tiempo, y más intenso, en el sector público que en el privado. Por otro lado, ambos sectores (y más el privado) muestran una aparente solución de continuidad al comienzo del curso 1993-94: se trata, en realidad, de la imputación a dichas redes de lo que previamente constituía una red separada, las ikastolas. El siguiente “salto” de tendencia, de menor prominencia que el ante-

Gráfico 8



rior pero bien observable a comienzos del curso 1996-97, se debe al hecho de haber contabilizado en Enseñanzas Iniciales, a partir de ese curso, el nivel de Educación Primaria (hasta aprox. 12 años) en vez de la anterior EGB (hasta aprox. 14 años).

*B) Alava, Bizkaia y Gipuzkoa*

La evolución de los modelos en las Enseñanzas Iniciales no sólo ha sido diferenciada en las redes pública y privada: también ha tenido diferente cronología, intensidad y amplitud en uno u otro territorio. Los siguientes tres gráficos dan buena cuenta de ello.

Aun constatando nuevamente la uniformidad de las tendencias generales, puede apreciarse con precisión:

Gráfico 9

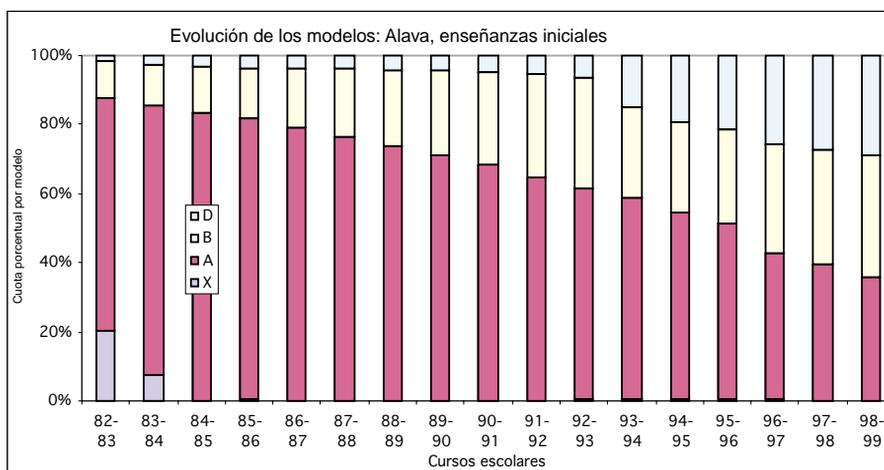


Gráfico 10

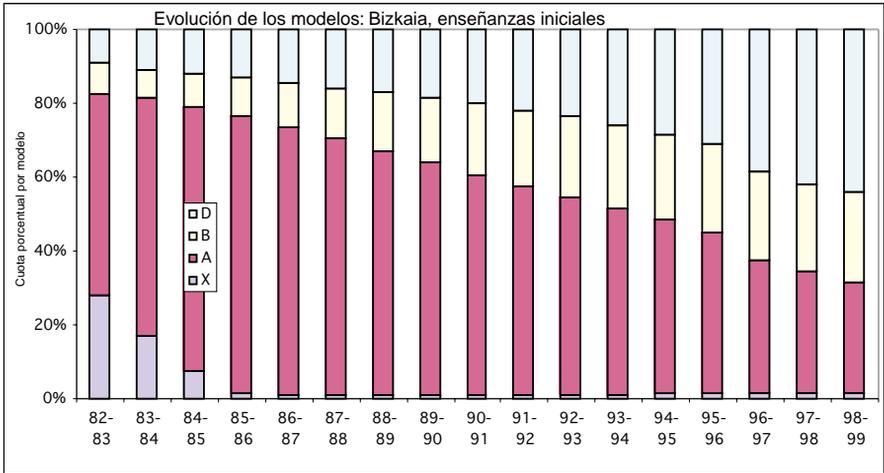
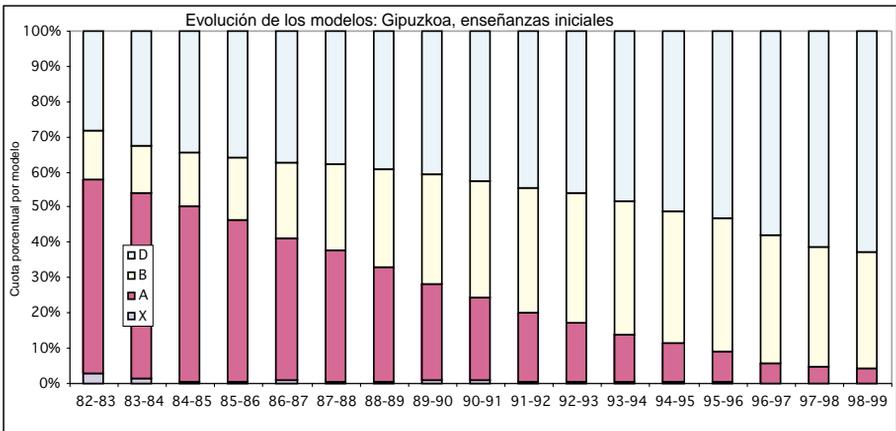


Gráfico 11



a) el diferente grado y ritmo de descenso del modelo A en cada territorio. En síntesis, dicho descenso ha sido mucho más lento en Alava que en Gipuzkoa, con Bizkaia en posición intermedia aunque, al menos inicialmente, más próxima a Alava. Recuérdese que este hecho se corresponde básicamente con la composición demolingüística de los tres territorios, dando con ello apoyo a algunas de las valoraciones globales que se han ofrecido en el apartado I.

b) Se observa, por otra parte, que el modelo D ha tenido una cronología de gestación y desarrollo igualmente diferenciado: en 1982-83 su presencia era apenas perceptible en Alava, mientras constituía casi un 30% del alumnado escolarizado en Gipuzkoa.

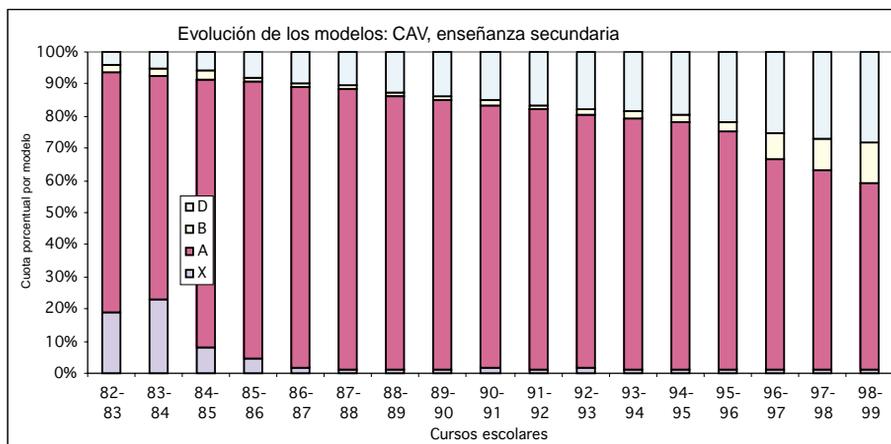
De cara a los próximos dos o tres años cabe predecir, por último, una cierta uniformización de las actuales diferencias interterritoriales: hay mayor gradiente de evolución interanual en Alava, y en Gipuzkoa poco puede bajar el modelo A.

### II.1.3. Educación Secundaria (antes Enseñanzas Medias)

Los alumnos y alumnas de este nivel, de edades comprendidas actualmente entre los 12 y 18 años por lo general (antes 14-18 años), presentan una distribución por modelos, y una evolución interanual, diferente de la previamente señalada para el tramo de edad 3-12 años. Antes de entrar en su análisis conviene, con todo, reseñar algunos datos básicos: un alumno típico de Enseñanzas Medias en, pongamos, el curso 1985-86 había nacido en torno a 1970 y se había escolarizado hacia 1974, cuando la práctica totalidad de centros públicos y privados (salvo las ikastolas) impartían la enseñanza en la modalidad X. Análogamente, una alumna típica de Educación Secundaria del curso 1997-98 había nacido en torno a 1982, año de la aprobación de la Ley de Normalización, y comenzado su escolarización en torno a 1985, justo en el momento en que la modalidad X desaparecía pero las aulas de modelo B y D eran aún claramente inferiores en número a las de modelo A. Hecho este recordatorio previo, nuevamente indicador del carácter inercial (al menos en una de las direcciones) del sistema educativo, podemos analizar la evolución de los modelos en Enseñanzas Medias / Educación Secundaria.

La primera observación básica que se puede extraer del gráfico nº 12 es que el modelo A ha sido durante todo el periodo posterior a 1982, y lo sigue siendo hoy, no sólo mayoritario sino hegemónico. Es la otra cara de la moneda. Una cara que con frecuencia, y por motivos que no siempre parecen ser coincidentes, se tiende a olvidar.

Gráfico 12



Desde el punto de vista sociológico (y la normalización lingüística carece de sentido fuera de esa perspectiva), este dato es de la mayor importancia. El hecho de que los niveles de enseñanza secundaria, especialmente la postobligatoria, hayan sido durante todos estos años un área de absoluta hegemonía del modelo A permite situar en sus justos límites la efectividad y alcance de lo realizado en el ámbito escolar con vistas a una reversibilidad del desplazamiento lingüístico en un futuro no sólo próximo.

También aquí, como en Enseñanzas Iniciales, pueden por otro lado aportarse elementos para matizar lo anteriormente dicho. Nótese, así, que el “salto” interanual del comienzo de curso 1996-97 es particularmente fuerte: al incluir alumnos desde 12 años (antes desde 14), aumenta algo el avance del modelo D y, sobre todo, entra en escena el modelo

B. Si se discierne por territorios, puede nuevamente observarse una correlación entre composición demolingüística e implantación de modelos D y B.

Gráfico 13

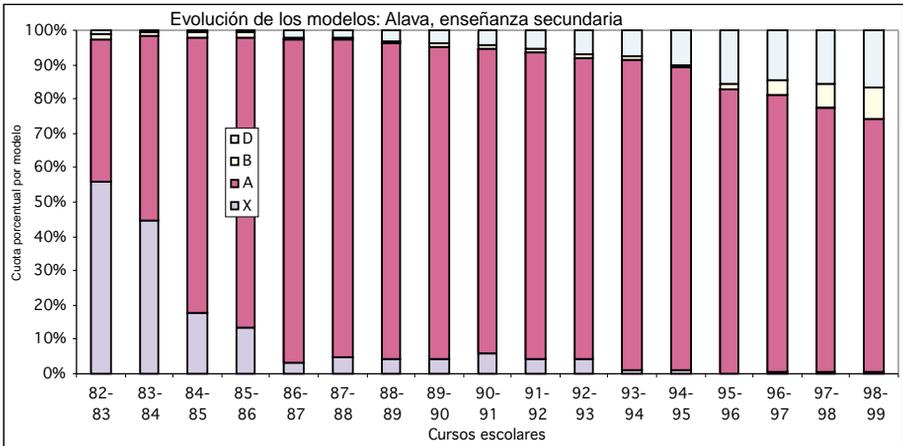
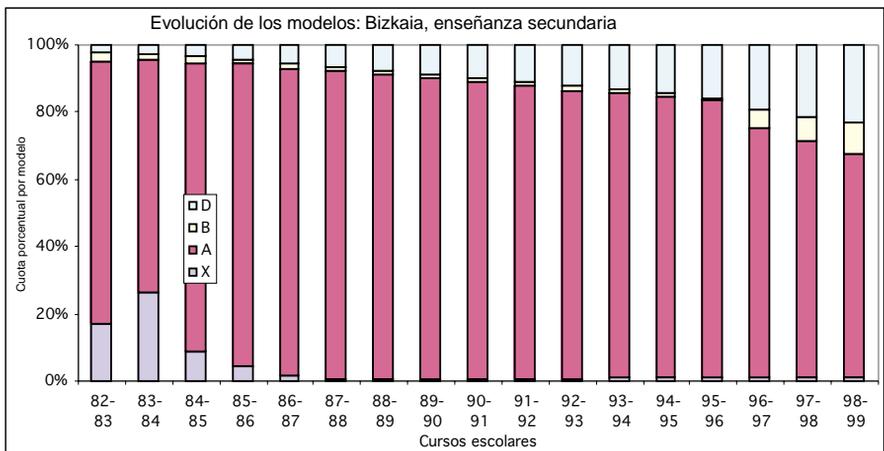


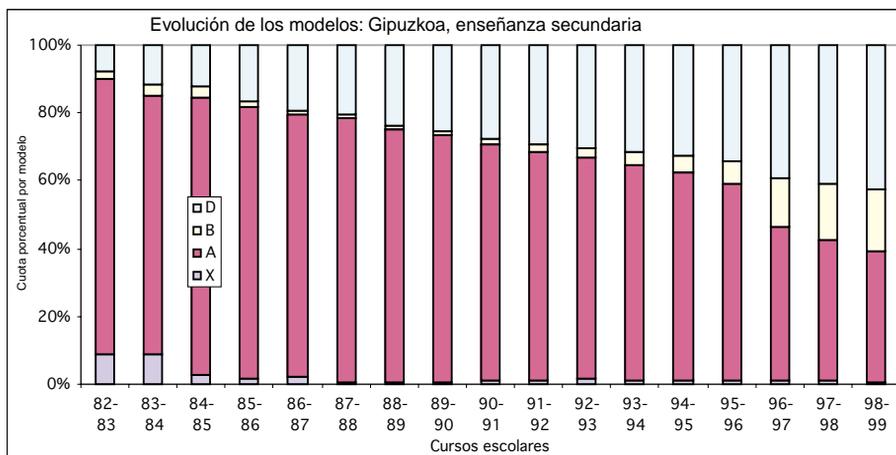
Gráfico 14



El hecho de que las ikastolas fueran inicialmente una experiencia educativa muy centrada en Gipuzkoa puede constituir aún hoy, tras la obligada referencia a la variable demolingüística, la mejor clave interpretativa del diferente comportamiento interterritorial.

No merece la pena, finalmente, entrar a analizar la evolución de los modelos en Educación Secundaria según redes pública y privada: daría escasos resultados prácticos;

Gráfico 15



es decir, aportaría poca información adicional a lo ya atestado, salvo que nos adentráramos en subclasificaciones pormenorizadas (por ejemplo *ikastola / no ikastola*, dentro del sector privado).

## II.2. Evolución del profesorado

Una de las cuestiones clave en todo *status planning* es, como bien se sabe, el de la limitación o carencia de recursos humanos. Por lo que al ámbito educativo respecta, el elemento crucial radica en el profesorado: la urgente precisión de contingentes docentes que tengan, junto a la debida formación técnico-académica, un buen dominio oral y escrito del euskera, con suficiente riqueza expresiva, recursos estilísticos y cultivo terminológico de la variedad funcional de lengua adecuada a su área de especialidad. Se precisa, además, que esos docentes estén ubicados (o prestos a reubicarse) en el emplazamiento geográfico adecuado y en el nivel educativo correspondiente. Todo ello es, obviamente, más fácil de formular que de llevar a la práctica. Aun suponiendo, y no es poco suponer, que las vertientes de titulación académica y competencia idiomática estuvieran favorablemente resueltas quedaría "todo lo demás": conseguir la puntual provisión de todas y cada una de las plazas docentes incorporando al efecto, junto con los usuales requisitos administrativo-académicos, la cumplimentación del preceptivo perfil lingüístico. Compatibilizar, en definitiva, la variable de competencia idiomática y las usuales constricciones de cuerpo docente, habilitación para determinada especialidad, etc. Dicho gráficamente, si a comienzo de curso falta un profesor o profesora de matemáticas de ESPO, para aulas de modelo D en el instituto de Ordizia, poco consolará saber que simultáneamente sobra otro/otra docente con EGA o PL2, en Rentería, pero de Educación Primaria o del área de ciencias sociales. Eso significará, simplemente, que no tenemos un problema, sino dos.

Los gestores públicos de sistemas educativos bilingües y los técnicos de la "sala de máquinas" de la normalización lingüística, al igual que representantes sindicales y titulares de centros no públicos, tienden a conocer y vivir con intensidad, no carente de tensión y eventual consternación, la compleja y delicada realidad socioeconómica y zozobra profesio-

nal que con frecuencia se escuda bajo el impersonal rótulo de *gestión de recursos humanos*. El hecho bien comprobado (por ejemplo Mallea 1984: 240 y Obadia 1995 y 1998: 87, para el caso canadiense; Kloss 1969: 83, Mackey y Ornstein 1977: 5, 6, 11-2 y Kaplan y Baldauf 1997: 130-3 para contextos más generales) de que otros tengan idénticos o similares problemas (incluso mayores en dimensión numérica) no mitiga, como es fácil de comprender, el propio dolor: a lo sumo nos recuerda lo frecuente y molesta que es la carencia de medios, ayudándonos en parte a prevenir mayores sinsabores.



Grupo de profesores/as en IRALE.

Esta descripción descarnada de la problemática quiere servir para plantear de forma clara, aunque simplificada a falta de espacio suficiente para un análisis desmenuzado y puntual, lo difícil y desorientador que en ocasiones llega a ser el recorrido que va de la teoría (de la *implementation stage* del *status planning*) a la práctica, del tenor literal de las normas legales a su aplicación concreta, en un contexto educativo inmerso en una evolución más o menos sosegada, pero continua, y sometido a solicitudes e intereses, cuando no a exigencias, de naturaleza contrapuesta.

### II.2.1. Situación de partida y constricciones del proceso

Es en esa matriz, de elementos difícilmente permutables, en la que se viene gestando la formación de un profesorado bilingüe, capaz de impartir la enseñanza en euskera o castellano. La empresa no ha sido, ni es a día de hoy, particularmente fácil. En especial por los siguientes elementos estructurales:

a) Se partía de una situación muy desfavorable: apenas había docentes que conocieran (no digamos dominaran y usaran con desenvoltura académica) el euskera. Como repetidamente se ha señalado (Siadeco, 1978: 53) no llegaban a un 5% los profesores y profesoras de centros públicos de Preescolar y EGB que, en las pesquisas sociológicas llevadas a cabo por dicha entidad durante el curso de 1976-77, reconocieron tener algún conocimiento (técnicamente no contrastado) del euskera. Sólo el profesorado de ikastolas, en claro auge pero con cuota porcentual no superior al 10% del total de docentes de la Comunidad Autónoma, estaba en situación idiomática razonablemente adecuada (un análisis de detalle debería, con todo, matizar esta valoración global).

b) Durante los primeros años del proceso, en que continuaban registrándose numerosos nacimientos (aunque en clara tendencia de descenso), las Escuelas Oficiales de Magisterio (hoy de Formación del Profesorado) no estaban preparadas para responder (en cantidad y cualificación) a la demanda de profesorado bilingüe. El continuado descenso de la natalidad hizo que, según iba aumentando dicha oferta y nivel de cualificación, descendiera claramente la demanda hasta el punto de tener que redimensionar (y en algún caso clausurar) dichas Escuelas: apenas había titulados de magisterio con buen dominio de euskera cuando hicieron falta, y apenas hicieron falta cuando los hubo.

Naturalmente hay que matizar, y no poco, esa última expresión. Así, y para empezar, desde la constitución del Gobierno Vasco en 1980 siempre ha habido falta de profesorado bilingüe. A pesar de la corrección global de lo afirmado en el apartado b), el sistema educativo (especialmente el sector público) ha procedido de continuo a la contratación de un nutrido contingente de nuevo profesorado. Este proceso parece haber sido más dinámico hasta 1985<sup>16</sup>, con un significativo repunte en la primera mitad de los años 90 (con ofertas públicas de empleo docente en 1993 y 1994), pero en ningún caso ha tenido solución de continuidad. Con la "falta de demanda" arriba comentada se quiere por tanto señalar un hecho más concreto: el desequilibrio entre la demanda urgente de profesorado adicional, aquél que la administración educativa o los titulares de centros privados necesitaban a cada comienzo de curso y podían efectivamente contratar, y la creciente oferta de las Escuelas de Formación del Profesorado<sup>17</sup>. Está claro que a medio y largo plazo ha habido siempre falta de profesorado euskaldun: la carencia de profesorado bilingüe ha sido un dato estructural persistente y ha constituido uno de los *Leitmotiv* de todo el periodo objeto de análisis. Pero la política de contratación ha obedecido con frecuencia a las necesidades docentes acuciantes del momento, sin analizar con particular detenimiento el componente idiomático de las necesidades según planes a más largo plazo: sorprendería, probablemente, un reposado análisis de lo acontecido a este respecto en el periodo 1980-1990.

Dadas las constricciones arriba señaladas, no es de extrañar que todos (Administración autónoma y centros privados) pivotaran de forma creciente en un programa de *in-service training* que (por su dimensión, recursos económicos asociados, programación y *output*) ha alcanzado cierta notoriedad dentro y fuera del país: se trata de *IRALE*, acrónimo de *IRakasleak ALfabetatu eta Euskalduntzea*. En síntesis, el programa *IRALE* viene contribuyendo de forma significativa a la capacitación idiomática del profesorado, bien euskaldunizando

---

16. Puede, por ejemplo, recordarse el testimonio autorizado de L. Oiharzabal (1983: 92) a este respecto: "todos los años ha habido un saldo negativo al marcharse [de la C.A.V.] más profesores que los de nueva incorporación por concursos generales, pero como este saldo comienza a minimizarse se hace imprescindible dictar normas para establecer las plantillas".

17. Lo sucedido con los titulados en las Facultades de Filología Vasca requeriría, a su vez, un análisis bien diferente aunque el balance final fuera de análogo signo.

a quienes desconocen la lengua o bien desarrollando las destrezas de lectoescritura de los docentes euskaldunes nativos carentes de dicha formación. Huelga decir que, con independencia de sus intencionalidades iniciales (1981), ha trabajado más el área de *euskalduntzea* que el de *alfabetatzea*. Sus planteamientos generales de gestión y en particular sus mecanismos de *acquisition planning* podrían seguramente, caso de disponer de tiempo y espacio, analizarse con provecho a la luz de lo que Kaplan y Baldauf (1997) formulan desde una perspectiva general<sup>18</sup>.

El proceso de euskaldunización del profesorado ha tenido, por todo ello, doble fuente de alimentación: el acceso al sistema educativo de nuevo contingente docente y la capacitación idiomática, vía *IRALE*, del previamente accedido.

## II.2.2. Evolución numérica. Resultados

¿Cuál ha sido la evolución del proceso? Si nos remitimos nuevamente al sector público (en sus niveles de Educación Infantil y Primaria), puede observarse que la evolución porcentual del profesorado según competencia idiomática es la que ofrece el gráfico 16. Los datos son significativos y dan testimonio de un esfuerzo intenso: a nadie escapa que aprender euskera partiendo del castellano es algo sustancialmente distinto a aprender catalán o gallego, por remitirnos a los casos comparativos más obvios y mejor documentados<sup>19</sup>. Como consecuencia de ello, aprender y dominar el euskera requiere un esfuerzo particularmente intenso y continuado. Ese esfuerzo de capacitación idiomática ha recaído, salvo en quienes eran de lengua inicial vasca, en los propios profesores y profesoras ya en ejercicio docente o en fase previa, universitaria u otra. Además de intenso, dicho esfuerzo ha sido extenso, complejo y prolongado. A este respecto los agentes principales han sido, además de los propios equipos técnicos especializados en dicha tarea, la Administración educativa (especialmente activa en el sector público) y las instancias titulares de los centros concertados: aun asistiendo a un proceso de carácter general cabría singularizar en este último sector, por su particular dedicación y resultados, a determinadas órdenes religiosas.

Resultado de todas estas acciones concertadas, que una descripción pormenorizada debería puntualizar y matizar en muchos de los aspectos recién señalados, es la actual composición idiomática del profesorado que, en algún caso (Educación Infantil y Primaria de centros públicos) es particularmente relevante: del escaso 5% de efectivos docentes con conocimiento (de nivel no contrastado) de euskera en 1976-77 se ha pasado a un 72% de profesorado con acreditación idiomática EGA o PL2 en este curso de 1998-99.

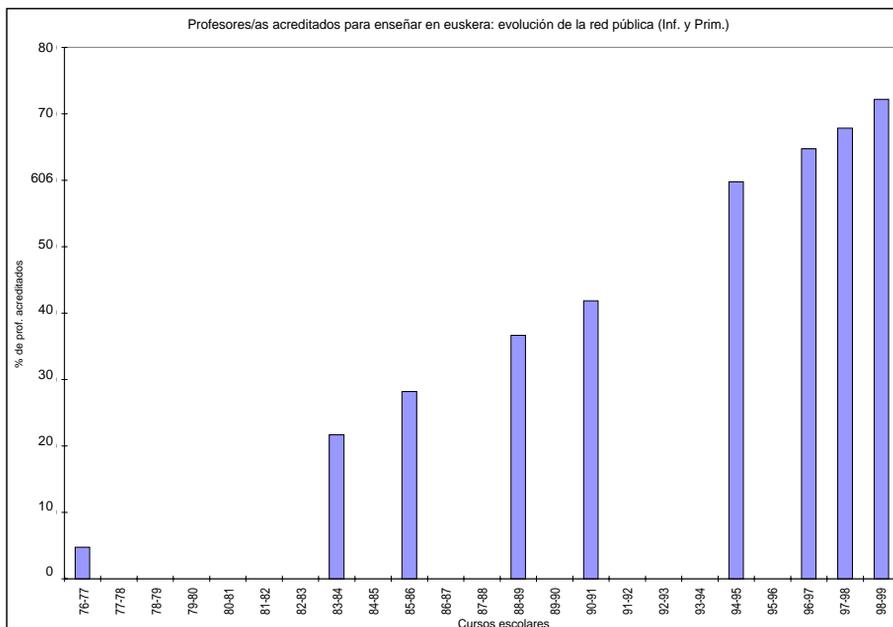
En el sector privado, al igual que en los niveles educativos superiores del sector público según se indicará más adelante, la situación es menos favorable. Por lo que al sector privado se refiere podemos hallarnos en torno a un 50% global de docentes con EGA o PL2. Un análisis diferenciado de ikastolas (con niveles casi plenos de acreditación idiomática) y colegios privados mostraría mayores diferencias internas en este sector.

---

18. Véanse pp. 130-3, y especialmente 151, nota nº 4. Por otro lado, un análisis pausado de este mecanismo debería contrastar, probablemente, el grado de validez del enfoque que Obadía (1988:86) ofrece respecto a la comunidad académica canadiense.

19. Que el euskera constituye un excelente ejemplo de *Abstandsprache* (Kloss 1967) es un hecho incontrovertible, si bien se podrían analizar (con particular provecho para la esfera educativa) las múltiples labores de *Ausbau* a que está siendo sometido desde antiguo.

Gráfico 16



### II.2.3. Competencia idiomática y edad

La situación global (tres territorios, todos los niveles educativos) de acreditación idiomática según la edad del profesorado es, en las redes pública y privada, la que indican los cuadros nº 4 y nº 5 (son fechas de análisis diferente, pero próximas: marzo y junio de 1998) (cf. Euskara Zerbitzua / N. Gardner, 1988a, 1988b). Téngase presente que comparamos datos del año anterior: los actuales son, tanto en una como en otra red, algo superiores<sup>20</sup>.

De la mera comparación entre ambas tablas se deduce que la tasa general de euskaldunización (a nivel de PL2, EGA o equivalente) es un 11% superior en la red pública (60%) con relación a la privada (49%), incluyendo a las ikastolas, en ambos casos, en su respectiva red de convergencia. También se observa un mayor porcentaje de docentes con PL1 en la red pública, como consecuencia del distinto cupo de plazas disponibles en IRALE.

Hechas estas observaciones de carácter comparativo entre redes, ¿qué características comunes cabe observar en la totalidad del profesorado no universitario de la Comunidad autónoma? Empezando por lo más evidente, y según cabía esperar, se observa que tanto en el sector público como en el privado los docentes más jóvenes son bilingües en mayor proporción. Hay, dicho de otro modo, una distribución muy desigual de competencia idiomática entre el profesorado de más de 50 años de edad (menos de un 30% tiene PL2, EGA o equivalente) y quienes no superan la edad de 40 años (más de un 80% tiene dicho nivel de lengua en la red pública, y más de un 60% en la privada). Tampoco se precisa insistir en los

20. Ya se ha indicado previamente que, en Enseñanzas Iniciales, el porcentaje actual de profesores de la red pública con PL2, EGA o equivalente es de un 72%. Cabe suponer que los demás recuadros han experimentado incrementos de similar proporción.

CAV: red pública, funcionarios y laborales fijos								
Edad	Total	Sin PL		PL1		PL2		
		Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
61+	240	188	78	9	4	43	18	
56-60	664	507	76	40	6	117	18	
51-55	1419	912	64	134	9	373	26	
46-50	2213	1103	50	280	13	830	38	
41-45	3640	1190	33	470	13	1980	54	
36-40	4641	608	13	331	7	3702	80	
31-35	2003	125	6	98	5	1780	89	
26-30	106	7	7	5	5	94	89	
21-25	1	0	0	0	0	1	100	
<b>Total</b>	<b>14927</b>	<b>4640</b>	<b>31</b>	<b>1367</b>	<b>9</b>	<b>8920</b>	<b>60</b>	

Cuadro 4

CAV: red privada, laborales fijos								
Edad	Total	Sin PL		PL1		PL2		
		Nº.	%	Nº.	%	Nº.	%	
61+	445	377	85	4	1	64	14	
56-60	514	400	78	8	2	106	21	
51-55	793	565	71	28	4	200	25	
46-50	1301	838	64	66	5	397	31	
41-45	1582	766	48	64	4	752	48	
36-40	2097	701	33	97	5	1299	62	
31-35	2051	557	27	76	4	1418	69	
26-30	656	200	30	27	4	429	65	
25-	43	22	51	2	5	19	44	
<b>Total</b>	<b>9482</b>	<b>4426</b>	<b>47</b>	<b>372</b>	<b>4</b>	<b>4684</b>	<b>49</b>	

Cuadro 5

corolarios más obvios: si bien hay pocos profesores en edad próxima a la jubilación, un razonable relevo generacional puede aliviar a medio plazo parte importante de las actuales dificultades de gestión idiomática del personal.

#### II.2.4. Competencia idiomática y nivel educativo

De lo previamente expuesto es fácil colegir que a día de hoy, dada la muy desigual distribución de modelos A, B y D en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, hay mayor necesidad de profesorado bilingüe en las Enseñanzas Iniciales que en la Educación Secundaria. Pero ello no puede llevarnos a engaño: es fácil observar que en un futuro próximo y previsible habrá un gradual desplazamiento de dichas necesidades desde Educación Primaria hacia la Educación Secundaria. En todo caso, ¿cuál es la situación actual, y qué margen de maniobra permite esa situación idiomática del profesorado? En el sector público, y en lo que respecta a funcionarios de carrera y personal laboral fijo, la situación (a fecha de 4 de marzo de 1998) era la que sigue:

	Nº profs.	Sin perfil acreditado		PL1		PL2	
		Profs.	%	Profs.	%	Profs.	%
FP	2261	1043	46	278	12	940	42
Bachillerato	3205	1076	34	342	11	1787	56
ESO (Educación Secundaria Obligatoria)	1829	461	25	141	8	1227	67
Educación Infantil y Primaria	6880	1639	24	519	8	4722	69

Cuadro 6

A ello se podría añadir el colectivo de profesores interinos con compromiso de estabilidad, cuyo perfil idiomático es algo más euskaldun. Las cifras totales (incluyendo funcionarios de carrera, personal laboral fijo e interinos con compromiso de estabilidad) ofrecerían, con todo, cambios porcentuales poco significativos.

A modo de síntesis cabe señalar que es el sector de recursos docentes en bachillerato quien puede ofrecer, quizás, las mayores dificultades operativas durante los próximos años.

No así los recursos docentes de FP (42% con PL2, EGA o equivalente), inequívocamente superiores a las aulas de modelo D. Finalmente, un análisis detallado del sector privado nos ha de llevar, por fuerza, a perspectivas menos desahogadas. Su ritmo actual de evolución de modelos hace que las perspectivas sean comprometidas incluso en Enseñanzas Iniciales, salvo que medien circunstancias específicas que lo alivien.

Resumiendo: puede afirmarse sin mayor riesgo de error que la composición idiomática del profesorado ha experimentado una evolución notoria durante estos últimos veinte años. Un cambio de proporciones y valores no menores a los acaecidos en la configuración y gradual desarrollo de los tres modelos de enseñanza bilingüe. Al conocimiento y dominio de la materia a impartir (es decir, a la tradicional competencia científico-técnica) se ha añadido de este modo la variable de competencia idiomática: el dominio de la lengua minoritaria, en sus cuatro destrezas básicas, además de la que usualmente dispone todo docente en castellano. ¿Cuál es, concretamente, ese nivel de competencia en euskera? Muy diverso, en atención a la multiplicidad de factores que intervienen en el proceso y contribuyen diferencialmente a impulsar o debilitar esa competencia idiomática: lengua inicial del docente; fecha y contexto de su aprendizaje como L2; entorno escolar propicio o reacio a su uso, desarrollo y perfeccionamiento; conocimientos técnicos relativos a la dimensión vasca del curriculum, que lo imbriquen en un contexto de uso apropiado; terminología técnica actualizada y desarrollo estilístico del registro formal, precisos para la correcta transmisión de conocimientos y habilidades, etc.

### **II.3. Material escolar**

Se ha llegado a decir, recurriendo a una expresión gráfica, que el sistema educativo es una mesa sustentada en cuatro patas: alumnos/as, docentes, aulas y libros. Como toda simplificación queda lejos de la naturaleza real de los hechos, pero retiene una parte de verdad: sirve, en todo caso, para realzar la importancia y funcionalidad del material escolar (en sus versiones impresa, audiovisual y *software*) en la común singladura de toda escolaridad. Ni la apelación a la supuesta próxima extinción de la galaxia Gutenberg, ni los reiterados esfuerzos de innovación educativa tendentes a impulsar vías alternativas al libro de texto, parecen haber limitado su vigencia de uso y presencia escolar.

Hablar de educación, lengua minoritaria y material escolar es, por otro lado, hablar de dificultades añadidas: mercado potencial reducido o muy reducido; falta de plena adecuación terminológica y estilística (cuando no ortográfica) de la lengua para su correcto uso en los diversos ámbitos formales de la educación (especialmente en los niveles medios y altos); limitada disponibilidad de autores especialistas que puedan crear en lengua minoritaria materiales con el debido rigor científico-académico; falta de profesorado que simultanee la preparación científico-técnica con la competencia plena en dicha lengua y, por último, eventuales dificultades de comprensión por parte de un alumnado poco acostumbrado en el hogar a la variedad standard de dicha lengua y, con frecuencia, falto de refuerzos familiares en el uso informal de la lengua y aplicación directa del tecnolecto académico en los contextos extraescolares. Ninguno de esos rasgos es completamente ajeno a la escolaridad vasca en su evolución de estos últimos veinte años, aunque alguna de esas limitaciones (por ejemplo la unificación de la lengua y elaboración terminológica o estilística, así como la disponibilidad de recursos humanos cualificados) son procesos que llevan ya recorrido un buen trayecto desde, al menos, 1968.

Lo que rara vez se relata es la otra cara de ese mismo hecho minoritario: para empezar el conocimiento práctico, real y detallado de las posibilidades inmediatas del contexto edu-



Adquisición y aprendizaje: el factor individual.

cativo al que dicho material escolar va dirigido. Este conocimiento concreto comporta, en ocasiones, una relativa pero sustancial ventaja: ello permite un ajuste más certero (y por tanto no tan desfavorable) en términos de tirada, en tratamiento idiomático, en *feed-back* de las necesidades reales de profesores y alumnos y una inclusión sustancial, o al menos suficiente, de la propia dimensión vasca en el entramado general de los contenidos curriculares. Permite, además, que se pueda abordar con mayores garantías la siempre delicada tarea de contextualización temática. Los criterios de evaluación de lo realizado hasta el presente en el ámbito de la creación y producción de material escolar en euskera deberán por ello, si algún día se aborda tal empeño, recoger al menos todas esas variables: tanto las potencialmente negativas como las contrastadamente favorables. A falta de semejante labor previa de desbrozo, cabe señalar los siguientes elementos constitutivos del proceso de creación, producción y difusión de material escolar en euskera durante estos años:

a) como tónica general, se ha optado por la estrategia de libre mercado frente a la de propia producción pública. Tras un primer momento de alguna vacilación (con producciones propias de videos,...) se ha pivotado desde 1983 en un criterio de incentivación de material en euskera (Garagorri 1983: 73; Oiharzabal 1983: 94; Zalbide et al 1990), con fórmulas compensatorias de finalidad no tan distinta a la referida para el mundo noruego-escandinavo con respecto del inglés (cf. Vallverdú 1986: 219). Ello ha generado, en síntesis, una doble experiencia educativo-empresarial: por un lado la generación y una lenta, complicada pero inequívoca consolidación de iniciativas editoriales enfocadas de forma exclusiva o predominante al mercado de material escolar en euskera. Por otro lado, la creciente atención que a dicho mercado dispensan las principales editoriales educativas y empresas productoras de ámbito español, con no infrecuente establecimiento de empresas filiales especializadas en este mercado vasco. Todo ello comienza a adquirir, en complejidad organizativa y en des-

pliegue de recursos (particularmente humanos y económicos), dimensiones difíciles de prever hace veinte años.

b) Siempre ha sido tema particularmente debatido si se ha de priorizar la creación y producción de materiales originales en euskera o si conviene, por el contrario, optar por la vía de la traducción. Ambas alternativas tienen, como casi siempre, sus pros y sus contras: si nos atenemos a la práctica conocida (que no precisa coincidir con lo teóricamente previsible) la vía de la creación permite, por lo general, un tratamiento idiomático más accesible para alumnos y profesores, fomenta la creatividad y perfeccionamiento profesional del propio profesorado, permite contextualizar mejor los temas e incluir de forma más plena, en su caso, la dimensión vasca en los contenidos curriculares,... A su vez, la traducción tiende a abaratar costes, garantizar con mayor fiabilidad estándares de rigor académico al tratarse de obras contrastadas en audiencias de mayor alcance, aprovechar bases documentales de excepcional calidad (¿qué sentido tiene ir a “buscar” un volcán en erupción para preparar un video original de geología, habiendo fondos excelentes y accesibles?),... Naturalmente toda esta descripción comporta un marcado simplismo, simplismo que la realidad cotidiana se encarga de matizar y, en ocasiones, aun de contraargumentar. Digamos por ello, como síntesis, que el mundo educativo vasco viene haciendo uso simultáneo (en ocasiones, complementariamente distribuido) de las vías de creación y traducción: es el *qué*, *cuándo* y *cómo* lo que, también aquí, marca la diferencia más que la contundencia de los pronunciamientos excluyentes a favor de uno u otro criterio. De modo que todos, claustros de profesores, empresas editoriales y Administración educativa, vamos aprendiendo de la experiencia real más que de los principios generales. En algunos casos en que el material original creado en euskera reúne características de particular calidad y relevancia educativa, finalmente, se está planteando su traducción al castellano en términos puramente comerciales. Considero que se trata de un hecho alentador y significativo, aunque por el momento carece de dimensión superior al meramente testimonial.

c) el tratamiento idiomático, y el de los contenidos, es un tema que hasta fechas relativamente cercanas no ha recibido en mi opinión toda la atención que en buena ley requiere. Los recursos humanos, económicos, materiales y organizativos desplegados al efecto han tendido a ser, durante la mayor parte del periodo objeto de análisis, particularmente limitados. Tanto en las empresas editoriales como en la propia Administración educativa se ha ido acumulando reiterada evidencia a este respecto y, en consecuencia de ello, se están arbitrando medidas operativas de mayor calado. Por lo que al tratamiento idiomático se refiere cabe reseñar el carácter básico, en ocasiones crucial, que en la mayoría de las empresas editoriales va adquiriendo el corrector de textos (responsable de procesos integrales de *rewriting* en más de un caso) para garantizar la calidad idiomática de los materiales escolares en euskera. También la Administración educativa está adoptando medidas conducentes al mismo fin: fijación de criterios orientativos para el adecuado tratamiento de terminologías específicas, pertinencia de estilo, tratamiento de la variedad dialectal, etc.... además de la mejora de los procesos de análisis de idoneidad. Es mucho, con todo, el camino que queda por recorrer en esta dirección. Su adecuado tratamiento supondrá, probablemente, uno de los mayores retos (aunque no el mayor) para la mejora cualitativa de la enseñanza en euskera.

d) Digamos, para concluir, que con una producción aproximada 250 libros escolares anuales en euskera, 100 productos audiovisuales y 50 materiales software se ha llegado a cubrir durante estos años, y particularmente en el periodo de implantación de la Reforma LOGSE, buena parte del campo de especialización temática de Enseñanza Iniciales y de la Educación Secundaria Obligatoria. El avance en Bachillerato, aun habiendo sido espectacular en relación a la situación anterior, denota aún carencias o insuficiencias locales que pre-

cisan de una atención adicional. La situación de FP, en consonancia con lo que se indicará en el apartado IV.2.1., es meramente incipiente.

#### II.4. Dinamización del uso

Gallegos y catalanes disponen, como nosotros, de un marco legal de doble oficialidad de lenguas con una inclusión evidente (aunque bien diferenciada) de sus lenguas propias en el sistema educativo. Son, además, *Ausbau-languages* (Kloss, 1967) que permiten una adquisición o aprendizaje de las mismas en términos muy distintos de la nuestra. Son muy conscientes, en todo caso, de las severas limitaciones que la contundente configuración de dominio de las dos lenguas en contacto (castellano y gallego, castellano y catalán) generan en cada caso, tanto en la vida social como en el estricto ámbito educativo. Unos y otros han emprendido, por ello, actividades diversas y programas específicos para dinamizar el uso de la lengua en la escuela, tanto en actividades intra- como extraescolares, con el objetivo de ayudar a afianzar (o, según el caso, convertir) la lengua propia como idioma habitual de relación entre los alumnos<sup>21</sup>.

Idéntica actividad se viene desarrollando en la Comunidad Autónoma Vasca, desde la promulgación de la Ley de Normalización del euskera y ulteriores disposiciones normativas de 1983: se trata, en síntesis, del programa NOLEGA (acrónimo de NOrmalkuntza LEgearen GARapena, desarrollo y aplicación de la ley de 1982). Basado en todo caso en la libre y voluntaria participación de centros escolares, profesores y, en su caso, alumnos, el programa NOLEGA viene extendiendo su ámbito de actuación a un creciente número de actividades de dinamización. Fomentando el protagonismo real del euskera en las diversas actividades (académicas y extraacadémicas) del centro, y reservándole un lugar significativo entre los objetivos básicos del mismo, se está empezando a modificar la previa configuración escolar del comportamiento idiomático, tan desfavorable al euskera en la mayoría de los casos. No hay aquí espacio para abordar con detalle la amplia gama de iniciativas de acción afirmativa que se vienen desplegando en los centros, públicos y privados, de Educación primaria o secundaria, para la gradual consecución de dichos objetivos. Nos limitaremos, por ello, a ofrecer una breve descripción de dichas iniciativas de dinamización, señalando en cada caso la actividad específica y el número de participantes (en la presente edición de 1998-99) (ver cuadro 7).

Aun ofreciendo datos particularmente esquemáticos, la diversificación y cuantía de los mismos puede ayudar a situar en sus justos términos la magnitud del esfuerzo que, desde 1984, vienen realizando la Administración educativa y la mayoría de los centros escolares, a través del programa NOLEGA, para el gradual afianzamiento de la lengua vasca en el hábitat escolar.

Las iniciativas arriba indicadas han recibido en fecha reciente (a partir del año 1996, en concreto) un significativo respaldo y enmarque normativo con la creación y consolidación de los proyectos de normalización lingüística, al que se han adherido de forma voluntaria 302 centros escolares, públicos y privados, de la Comunidad autónoma. Hablando nuevamente en términos de estimación numérica, ello comporta una acción globalizada en 5.955 aulas, con la participación de 8.628 profesores y 127.500 alumnos y alumnas. El proyecto cuenta,

---

21. Para el caso catalán véase, por ejemplo, M. Dalmases i Arnella et al. (1998). Para el caso gallego hay una muy extensa y valiosa exposición de iniciativas, métodos y resultados en los papeles presentados en las recientes jornadas de Santiago de Compostela (febrero de 1999).

Cuadro 7

Actividad de dinamización	Nº centros	Nº aulas	Nº profs.	Nº alums.
Teatro escolar	215	525	843	8.925
Bertsolarismo escolar	164	287	564	6.314
Canto escolar	165	289	549	8.670
Actividades extraacadémicas (IKE)	127			19.680
Estancias de afianzamiento idiomático (EGE)	93	417		7.089
Centros propios (5) de afianzamiento idiomático (EGB)		138	138	3.579
Intercambios escolares (IKABIL)	48	63		1.914
Encuentros literarios con escritores euskéricos (EIE)		(206)		8.240
Cine en euskera	277	1.662		43.748
Certamen literario Urruzuno				396
Certamen de Declamación Barriola	43	92		1.764

por primera vez en muchos años, con un razonable nivel de reflexión y debate sobre objetivos y medios, contraste de experiencias y asesoramiento técnico: además de disponer de sendas comisiones y responsables técnicos de normalización en cada uno de los 302 centros antedichos, veintidós técnicos de normalización lingüística (uno o una en cada COP, a nivel comarcal) y un servicio globalizado de formación y asesoría técnica (a cargo de tres instancias con conocimiento en la materia) permiten encarar esta tarea, de vital significación cualitativa, con particular interés y expectativas razonables de mejora. Se trata, con todas sus limitaciones e incertidumbres, del proyecto más ambicioso que el sistema educativo vasco ha encarado hasta el presente en la búsqueda real, concreta, de fomentar el uso escolar del euskera en contextos escolares no estrictamente académicos.

El hecho de que las universidades y los veintidós centros de orientación pedagógica dediquen recursos humanos, económicos y organizativos a tal fin y reserven parte sustancial de su esfuerzo a la reflexión en torno a la virtualidad, eficiencia y constricciones del empeño normalizador en el ámbito educativo nos sitúa, probablemente, en una perspectiva nueva y particularmente prometedora: la Comunidad autónoma está encarando con ello, probablemente, una tarea ineludible en todo proceso que, como el de la escolaridad bilingüe, tiene implicaciones socioeducativas, económicas y político-institucionales que a nadie escapan.

### III. ALGUNOS RESULTADOS

Los años discurridos desde la inicial implantación del sistema educativo bilingüe son ya suficientemente extensos como para comenzar a extraer conclusiones. Es bien cierto que el sistema se halla aún en plena evolución, y que muchas de las evaluaciones tienden a describir y explicar un estado de cosas muy sujeto al particular contexto demográfico, cultural y socioeducativo de la población muestral elegida y aun del propio momento, frecuentemente alterado para cuando se hacen públicos los resultados. Las diversas evaluaciones se hacen por ello, con frecuencia, acreedoras de una reinterpretación en

---

22. Un estudio en profundidad del mismo requeriría su entronque teórico en lo que J. A. Fishman (1990, 1993) y otros expertos (por ejemplo F. Genesse, 1987; M. Swain, 1995) vienen formulando con un razonable grado de generalidad o en lo que, con carácter monográfico, se viene atestigüando en diferentes emplazamientos bilingües. A este último respecto pueden resultar particularmente provechosas propuestas de evaluación como la de John Harris (1991) para el caso irlandés.

términos de su adecuación al contexto educativo real. No se puede negar, con todo, que se viene acumulando evidencia empírica suficiente para, con alguna garantía, atribuir corrección y consistencia a los diversos resultados relativos al *output* del sistema educativo en relación a los objetivos de normalización lingüística. Las preguntas claves son, a este respecto, bien conocidas: ¿aprenden euskera (además de castellano) los alumnos y alumnas de la Comunidad autónoma?; ¿hacen uso de la lengua aprendida, tanto en contextos escolares como extraescolares? La escolarización ha de responder, naturalmente, a muchos otros objetivos además de a estos dos, propios de la normalización lingüística: tanto objetivos lingüísticos (aprendizaje de una o varias lenguas extranjeras, y particularmente del inglés; promoción de actitudes lingüísticas favorables a mitigar conflictos, no a exacerbarlos) como extralingüísticos (particularmente, aunque no sólo, la consecución de rendimientos académicos adecuados) (cf., entre otros, Aguado Candanedo, 1988; Aierbe et al 1974; Etxeberria, 1986; Goikoetxea, 1994; Idiazabal y Kaifer (eds.) 1994; Urrutia et al 1998; estudios INCE). Ninguna valoración global del esfuerzo normalizador puede prescindir, obviamente, de estas variables básicas del quehacer educativo. Dado el tema específico de este análisis nos centraremos, sin embargo, en las dos preguntas iniciales. Y aun ésto lo haremos de la manera más resumida.

### III. 1. Nivel de euskera y de castellano

Empezando por lo segundo, se viene constatando de forma reiterada que los alumnos y alumnas de la Comunidad autónoma tienen, por lo común, buen nivel de castellano. Dado el carácter difuso, poco operativo y esclarecedor de la expresión "buen nivel" convendrá precisar dicha afirmación. Así, y en términos generales, la evidencia disponible indica que la población escolar egresa de la Educación Primaria y Secundaria sabiendo hablar, leer y escribir en castellano con un nivel similar al de otras partes del Estado. A los iniciales estudios EIFE e HINE (Gabiña et al 1986, Sierra y Olaziregi 1989, 1990, 1992) se han ido acumulando otros, como los promovidos por el INCE, que permiten contextualizar, matizar y perfilar lo inicialmente afirmado.

Que la escolarización de alumnos/as de lengua inicial castellana en líneas de modelo A tuviera esos resultados era una conclusión fácil de anticipar y, por ello, ha despertado escaso interés al margen de las consabidas instancias técnicas de evaluación. Mayor atención han recibido, por el contrario, los resultados de nivel de castellano de los alumnos y alumnas escolarizados en programas B y D de educación bilingüe: la bibliografía técnica generada en el país hasta el presente resalta que el perfil general de resultados parece asemejarse al prevalente en la mayoría de los contextos educativos sustentados en programas de inmersión (Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) 1998; H. Baetens Beardsmore (ed.) 1993; J. Cummins 1986a; F. Genesee 1987; W. E. Lambert y G. R. Tucker 1982; Merrill Swain y Sharon Lapkin 1982; Ignasi Vila 1986; Wode 1998: 61).

Lo que probablemente constituye una conclusión más particular, menos asequible a una comparación internacional y por ello, quizás, más atentamente analizada en instancias especializadas, es que incluso los alumnos y alumnas de lengua inicial vasca, residentes en núcleos de población claramente euskaldun y escolarizados en aulas de modelo D alcanzan, por lo general, un nivel de castellano cercano, aunque no igual, a la población escolar de lengua materna castellana (cf., para el caso navarro, Goikoetxea 1994). Hay diferencias en aspectos diversos de la competencia idiomática que los sucesivos análisis, según vayan avanzando en rigor y detalle, sin duda alguna reflejarán con creciente relieve. El objetivo global, no obstante, parece estar razonablemente cubierto aun en estos

casos<sup>23</sup>. Es más, se puede argumentar sin violentar la evidencia disponible que son esos alumnos y alumnas quienes mejor reflejan, en muchos casos, el objetivo final de un buen conocimiento práctico de ambas lenguas oficiales.

Lo recíproco, sin embargo, no se cumple con igual grado de generalidad. Existen diferencias muy grandes, mucho mayores que en castellano, en el nivel de conocimiento del euskera. No se trata, ciertamente, de un resultado inesperado: dada la enorme variedad existente en las situaciones reales de partida (desde alumnos o alumnas que acceden a la escuela sin apenas conocer castellano hasta un sector muy amplio que desconoce inicialmente el euskera), los contextos de interacción verbal de los respectivos emplazamientos residenciales de los escolares (Zalbide 1991, 1994) y las muy diferentes opciones de *acquisition planning* (Cooper, 1989; Kaplan y Baldauf 1997: 122-52) que los tres modelos A, B y D comportan, es lógico que así suceda. Puestos a ofrecer una pequeña recapitulación podría indicarse que

a) los alumnos y alumnas de (co)lengua materna euskera, usualmente escolarizados en líneas de modelo D (en menor medida en modelo B, sólo ocasionalmente en A) alcanzan por lo general un nivel de euskera razonablemente bueno en sus aptitudes de lectoescritura: por primera vez en la historia conocida del país (salvados periodos breves o contextos y sectores muy singularizados), está emergiendo a la vida pública una juventud vasca que, además de saber hablar y leer en euskera con razonable desenvoltura y fluidez, dispone de un repertorio verbal expandido (en grado diverso, pero claramente perceptible), con cierta familiaridad con expresiones y registros propios de contextos formales, frecuentemente escritos, traspasando con ello los tradicionales valladares de la endémica agrafia en lengua propia y de la estricta sujeción a esferas informales (particularmente a los contactos diádicos rutinarios y a la intimidad del ámbito familiar o círculos de amistad).

Lo que de inequívoca ganancia representa esta transformación ha de ser, no obstante, contrastado con la creciente desvinculación del habla juvenil actual de la lengua en estado "natural", no intervenido, de los registros locales y de sus exclusivos o prevalentes ámbitos de uso, apuntándose con ello un riesgo real de desconexión en tiempo, temática y lugar del tejido tradicional de interacción verbal, secularmente asentado en variedades dialectales o locales. Mención especial merece, a este respecto, la problemática del uso escolar (compartido o excluyente) de las modalidades unificada y vizcaína de la lengua (H.U.I.S. 1982; Agirre et al, 1985; Idiazabal 1986a, 1986b; Manterola 1986: 132; Michelena 1982; Mocoora 1971; Rotaetxe, 1988: 169; Idiazabal y Ocio, 1988) así como su eventual repercusión en el uso extraescolar de la lengua.

Y queda, finalmente, por dilucidar el importante grado de erosión que padece, como ineludible corolario de la actual configuración de dominio de las lenguas en contacto (Weinreich, 1953), esta población escolar euskaldun en términos de *code-switching*, interferencia y, en general, dependencia cuasi-general de referencias exo-innovadoras (particularmente notorio en los ámbitos informales, entre compañeros y compañeras de estudios, ocio y deporte) según pautas y condicionantes semejantes a los relatados, para el caso catalán, por Modest Prats et al (1990: 68-74).

b) El nivel de adquisición y dominio del euskera va descendiendo, desde el prevalente en el alumnado recién tipificado, a medida que nos adentramos en otros colectivos escola-

---

23. Además, en las zonas demolingüísticamente sólidas para el euskera la propia Administración educativa y los mismos centros escolares dispensan con frecuencia, a los alumnos con particulares dificultades al respecto, programas de refuerzo específico de castellano.



Jornadas de Planificación Lingüística en el ámbito educativo (Vitoria, 1985-86). La evaluación de los modelos de enseñanza bilingüe recibió particular atención en las mismas. Asistentes a una de esas Jornadas, con el profesor Jim Cummins como invitado especial.

res en quienes la ausencia del euskera como (co)lengua materna, o su escasa implantación en el entramado *familia; barrio residencial; círculos de amistad y compañeros de juego*, dificulta seriamente la virtualidad de la escuela como agente efectivo de euskaldunización (Lasa 1980: 107; Garagorri y Eguillor 1983: 73; Felix Etxeberria 1986: 12; Fishman 1989, 1990, 1993; Zalbide 1991). Por regla general, estos alumnos y alumnas alcanzan mayores progresos a nivel de comprensión que de producción lingüística: son muchos más quienes entienden, por poner un ejemplo, el contenido de un informativo de ETB1 o una entrevista en euskera en una de las numerosas (más de 60) revistas locales euskéricas que quienes hablan o escriben en lengua vasca con razonable fluidez y riqueza expresiva (Garagorri 1983: 70; Zalbide et al 1990: 131-4); hay además, y esto es particularmente relevante para el tema objeto de análisis, un claro gradiente de adquisición de euskera según la escolarización se efectúe en modelo A (menor nivel de adquisición de la segunda lengua), modelo B (nivel superior al de modelo A, por lo común, pero con notoria variabilidad interna) o modelo D (máximo nivel de euskera en términos estadísticos). De la inicial confianza en las grandes virtudes potenciales del modelo A (véanse particularmente, por lo que tienen de testimonio inequívoco de un estado de opinión muy extendido en su época, las perspectivas de Siadeco 1978: 119 y 133) se ha pasado al extremo opuesto: se tiende a una minusvaloración excesiva del mismo, en términos y niveles que un análisis objetivo y razonadamente contextualizado difícilmente podría corroborar.

¿Cual es por tanto la realidad: aprenden o no aprenden euskera los alumnos y alumnas de los diversos modelos? Aprenden; pero su nivel de dominio práctico, riqueza expresiva y amplitud de registros es muy diverso, siendo el modelo (A, B o D) en que han cursado o cursan sus estudios sólo uno de los factores que intervienen en el resultado final. ¿Y cuántos lo aprenden bien? Hay datos reiterativos (Euskara Zerbitzua / N. Gardner, 1999), discutibles y parciales pero particularmente claros, que permiten valorar en términos numéricos cuál es la magnitud de la contribución del sistema escolar a la formación de una juventud con razonable nivel de competencia, oral y escrita, en euskera. Los exámenes anuales de EGA, al que se presentan en buena proporción alumnos y alumnas del modelo D del último curso de la ESPO, arroja un balance anual de unas 3000 nuevas acreditaciones. Estos datos muestran una fuerte conexión entre obtención de certificación EGA, composición demolingüística del entorno y, en proporción no suficientemente precisada, interacción de lengua materna y modelo de enseñanza bilingüe. A todo esto hay que añadir, para que nadie se llame a engaño, el valor crucial (pero difícil de cuantificar) del coeficiente intelectual y del “don de lenguas” individual (conceptos estos dos últimos que distan de ser coextensivos) en el resultado final. Un análisis ponderado debería incluir, finalmente, una valoración real del proceso retrodinámico: la gradual pérdida de nivel de euskera, una vez abandonada la escolaridad, en contextos (forzados o libremente elegidos) de uso insuficiente o nulo de la lengua. El hecho de que no se disponga de información fiable al respecto no nos puede hacer olvidar algo que la experiencia cotidiana se encarga de señalar con suficiente claridad.

### III. 2. Nivel de uso de la lengua

Vaya por delante, como corolario de lo indicado en el apartado anterior al hablar del nivel de castellano, que la tendencia de los alumnos a expresarse en dicho idioma, oralmente o por escrito, parece ajustarse a una configuración similar a la perceptible en el dominio de lengua castellana en general. La frecuencia, modulación y disponibilidad de registros del mismo viene determinada, por lo común, por los usuales criterios definidores de la interacción verbal en lenguas no sujetas a minorización.

Es nuevamente el uso del euskera por parte de esta población escolar quien muestra grandes diferencias, que precisan de mayor espacio y detalle (ver, por ejemplo, Zalbide 1991) para su descripción y, sobre todo, explicación en base a criterios predictivos de razonable fiabilidad. Acogiéndonos de nuevo a lo más resumido cabe indicar, por lo que al uso escolar y extraescolar del euskera se refiere, que los alumnos y alumnas de lengua nativa vasca (escolarizados por lo común en aulas de modelo D, a veces B, incidentalmente A) se comunican en euskera con sus profesores dentro y fuera del aula. Durante los primeros años de escolaridad tienden igualmente a relacionarse en euskera con sus compañeros de escuela, aunque la concreta situación de cada caso (competencia idiomática real del propio alumno o alumna, nivel de fluencia en euskera del interlocutor, el propio tema de conversación y el contexto global de interacción con la correspondiente configuración de dominio de una u otra lengua) repercute con intensidad innegable en el *output* final.

En el caso de alumnos y alumnas de lengua materna castellana parecen ser el modelo D (o, en menor medida, B), la densidad de vascofonía del entorno próximo (no, necesariamente, la zona sociolingüística en general) (Zabaleta 1986: 47-8; Zalbide 1990: 243) y las características del interlocutor o de la red de interacción verbal quienes inciden con mayor contundencia en la cantidad y calidad del uso de la lengua vasca. La lengua de uso prevalente viene determinada, en definitiva, por un nutrido conjunto de factores, entre los cuales el nivel personal de competencia idiomática y los parámetros definidores de la situación y de la

configuración de dominio parecen tener una relevancia manifiestamente mayor que los elementos de carácter actitudinal o de motivación simbólica. Hablan en euskera los que saben (bien o bastante bien) con los que saben, en contextos en que hay oportunidad de hablar sin violentar a terceros y, sobre todo, precisión (asignada o convenida) de usar la lengua minoritaria<sup>24</sup>. Estos condicionantes favorables al uso del euskera se concitan de forma abrumadoramente mayor en la vida familiar netamente euskaldun, en pueblos y barrios con manifiesta vitalidad social de la lengua, en contextos formalmente definidos y conscientemente promotores de su uso como los centros de modelo D (o, en menor medida B), en actividades extraescolares lúdicas, deportivas o formativas particularmente configuradas en términos de dinamización del uso y, finalmente, en consumo cultural pasivo: programas de radio y televisión en euskera, lectura de libros, asistencia a obras de teatro, bertsolarismo y canción. Estos últimos contextos son en general más accesibles para sectores amplios de la actual población escolar, por precisar aplicar únicamente las destrezas pasivas de comprensión oral y/o lectura. Se trata, con todo, de apuntes muy sintéticos que un análisis en profundidad matizaría, con toda probabilidad, en intensidad, orientación y rango. Análisis teóricos recientes como los de M. Swain y S. Lapkin (1998), Wode (1998) o S.M. Gass, A. Mackey y T. Pica (1998) podrían, probablemente, facilitar un mejor entendimiento de las sombras y luces que, en relación a la adquisición y uso escolar de la lengua minoritaria, constituyen parte sustancial de nuestra actual escolaridad.

#### IV. PERSPECTIVAS DE FUTURO: ALGUNAS CUESTIONES

Una visión panorámica de lo acontecido difícilmente puede ser completa sin incluir tendencias actuales y cuestiones no resueltas: son las que, con mayor precisión, pueden ayudar a delimitar y concretar en su dimensión real la virtualidad y alcance del esfuerzo realizado desde la aprobación de la Ley de Normalización en 1982. A ello se dedican, en consecuencia, los siguientes dos apartados.

##### IV.1 ¿A dónde va esta nave?

Surge con reiteración, y no sin motivo fundado, una pregunta clave en lo que al actual proceso evolutivo (descenso porcentual de alumnos/as en modelo A, mantenimiento en B y aumento en D) se refiere: ¿hasta dónde avanzará esta tendencia? ¿Dónde puede alcanzar su punto de equilibrio? ¿Se trata de un fenómeno unidireccional, irreversible, o cabe esperar reflujos de considerable entidad? Sociólogos de la lengua y estudiosos en general, estudiantes universitarios en busca de oportunidades laborales en la docencia, profesores/as en ejercicio (particularmente quienes, contando con cierta edad, carecen de competencia idiomática en euskera), gestores públicos de recursos humanos y económicos, titulares propietarios de centros privados, defensores y detractores de la normalización lingüística en sus diversas vertientes (promotores de opinión, propagandistas activos de la lengua, medios de información) y, *last but not least*, técnicos de la Administración educativa a quienes la planificación de la enseñanza bilingüe, en una u otra instancia y con tareas diversas, nos ocupa y preocupa,... por razones diversas y con énfasis diferenciados, unos y otros tendemos a formular hipótesis alternativas en torno a escenarios más o menos verosímiles y a contrastarlos

---

24. Es un tema prácticamente recurrente desde, al menos, hace quince años (Deia, 10-III-1984) indicar que los niveles de uso real podrían situarse en torno a un 50% del porcentaje de personas con conocimiento práctico suficiente del euskera.

con nuestras particulares persuasiones y legítimos pero divergentes intereses (Jernudd y Neustupný, 1987; Kaplan y Baldauf 1997: 195-215).

La verdad es que, empezando por el final, no hay motivo de entidad para suponer que lo sucedido desde 1982 (y aun desde antes, según se ha insistido) hasta el presente constituya una tendencia estrictamente unidireccional y que sea fundamentalmente irreversible. Fishman (1984), Veltman (1988), Cooper (1989), Denis y Veltman (1989) y otros especialistas en sociología del lenguaje, en planificación lingüística o en educación bilingüe tienen no sólo relatadas con cierto detalle situaciones de reflujo generalizado sino que, adicionalmente, han aportado base argumental teórica para explicar el porqué del *Rise and Fall of the Ethnic Revival*. A ello hay que añadir, en el plano de los hechos más próximos, la documentada valoración de la experiencia irlandesa en comparación a la nuestra (Josu Mezo, 1996). Estas y otras experiencias<sup>25</sup> han venido a poner de relieve algunas de las constricciones a que se halla sujeto todo proceso de revitalización. En contextos particularmente deteriorados (y el nuestro lo es, aun sin llegar en su globalidad a situaciones extremas como las relatadas por Nancy Dorian (1981, 1992)), un programa educativo de bilingüismo generalizado tiene difícil proyección social y reproducción autosostenida si no viene acompañado (precedido y sustentado por, más que causalmente reflejado en) un complejo proceso de evolución sociocultural donde las pautas dominantes del comportamiento lingüístico habitual, las redes de interacción verbal y la reformulación del marco de recompensas y sanciones operantes en la sociedad promuevan o permitan que la lengua minoritaria se convierta, al menos en determinados ámbitos y situaciones de uso, en instrumento útil y necesario<sup>26</sup>.

En todo caso, y puestos a establecer algún razonable esquema de prognosis intraeducativa en relación a la posible evolución próxima de los modelos A, B y D, cabe comenzar por lo más sencillo: por inquirir qué es lo que pudiera ocurrir si las aguas escolares continuaran discurriendo, aproximadamente, por los actuales cauces, poco alterados desde 1982 según se ha señalado. La estructura marcadamente inercial de cualquier sistema educativo hace que en nuestro caso, y en proporción relevante, los alumnos que acceden a la escolaridad obligatoria (e incluso a la infantil, con 2 ó 3 años de edad) a través de un determinado modelo (A, B o D) egresen del sistema educativo habiendo completado sus estudios obligatorios en ese mismo modelo. Suponiendo que esa hipótesis continúe siendo operativa, y si los flujos de entrada a Educación Infantil y Primaria tendieran a estabilizarse en las actuales proporciones, ¿qué se puede colegir de la actual estructura interna del sistema educativo?

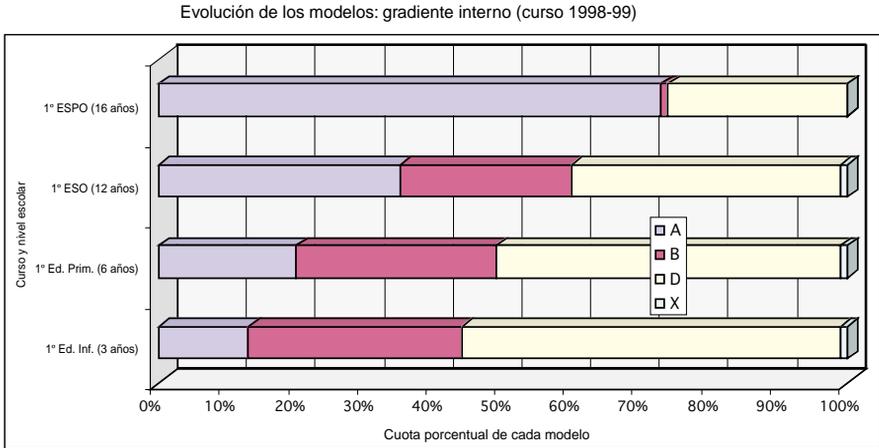
Comparemos, por ejemplo, las cohortes de alumnos y alumnas de 1<sup>er</sup> curso del segundo ciclo de Infantil (unos 3 años de edad), de 1<sup>er</sup> curso de Primaria (normalmente 6 años de edad), de 1<sup>o</sup> de ESO (en torno a 12 años de edad) y primer año de ESPO (unos 16 años, tanto en el ramal de Bachiller como en Formación Profesional). Por lo que respecta al curso 1998-99 (datos provisionales), la distribución global por modelos (sin incluir Educación Especial ni Educación de Personas Adultas, y con decimales redondeados) es la siguiente:

---

25. Para el caso canadiense Obadia (1998:87) presenta un panorama que, sin poder ser tipificado como situación de reflujo, indica una relativa estabilización del proceso tan bríosamente iniciado en los años 60: habla de un incremento interanual del 1% para los programas de inmersión en la actualidad.

26. Si se permite el recurso a la metáfora, para aligerar la expresión, digamos que nadie come su plato diario de garbanzos con dos cucharas, pudiéndolo hacer con una. La cuchara y el tenedor, y hasta el cuchillo cuando se tercia, tienen pleno uso y vigencia en toda mesa y comedor porque hay un reparto claro e indisputado de funciones para cada cubierto. Pero a falta de caldo, potaje o salsa la cuchara sobra.

Gráfico 17



Los datos numéricos correspondientes a este gráfico nº 17 se pueden analizar en el siguiente cuadro :

	Tot. alumnos	Modelo A		Modelo B		Modelo D		Modelo X	
		Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
1º de ESPO (16 años)	30.147	21.970	73	336	1	7.790	26	51	0
1º de ESO (12 años)	19.682	6.934	35	4.989	25	7.596	39	163	1
1º de Primaria (6 años)	16.273	3.250	20	4.762	29	8.123	50	138	1
Comienzo 2º Ciclo Infantil (3 años)	15.508	1.976	13	4.790	31	8.613	55	129	1

Cuadro 8

De esta tabla sintética, que en cada franja de edad abarca a los alumnos y alumnas de toda la Comunidad Autónoma y a la globalidad de centros (públicos y privados), pueden extraerse, entre otras, las siguientes conclusiones:

a) El proceso global de transformación idiomática del sistema educativo vasco no está ralentizado, ni parece hallarse próximo a un punto de estabilización o equilibrio. En todo caso la ESPO ofrece datos que no son exclusivamente imputables a dicho proceso de transformación: la presencia claramente mayor del modelo A está directamente vinculada a la actual configuración idiomática de FP; la ausencia casi absoluta del modelo B obedece, a su vez, a motivos de diseño y, quizás, cronología.

b) En los niveles previos a la ESPO, más fáciles de comparar, persiste un fuerte gradiente negativo para la modalidad educativa A, que alberga a un 35% de alumnos y alumnas de 1º de ESO (12 años) frente a un 20% en el 1º curso de Primaria (6 años). Podría,

incluso, preverse un ulterior descenso: la cohorte de 3 años muestra una cuota de sólo 13% en dicho modelo. Hay, con todo, motivos fundados para considerar que, aun cumpliéndose la hipótesis de consolidación de las actuales tendencias, no sería esa cuota del 13%, sino otra considerablemente mayor, la tasa porcentual más verosímil de alumnos y alumnas de 1º de ESO en modelo A dentro de 9 años. Suele haber “cambio de vagón en las estaciones intermedias”, con un balance neto (cada vez menor, pero real) favorable al modelo A. Está claro, en todo caso, que la tendencia actual apunta hacia un horizonte en el que el modelo A no sólo dejará de ser hegemónico, o al menos principal como lo sigue siendo aún hoy en su conjunto, sino que seguirá perdiendo presencia porcentual y podría llegar a ocupar, especialmente en los niveles de Enseñanzas Iniciales (Educación Infantil y Primaria), una posición marcadamente minoritaria.

c) Lo que de declive porcentual muestra el modelo A se traduce en incrementos para los modelos B y D. Son éstos los modelos que, respecto del curso 1982-83, han crecido tanto en términos relativos como, en menor medida, absolutos. Obsérvese, no obstante, que sus respectivos datos evolutivos muestran diferente gradiente. Volviendo al curso 1998-99 y analizando el cuadro 7 se observa que el modelo B asciende, por un lado, de un 25% de alumnos/as en 1º de ESO a un 29% en 1º de Primaria y a un 31% en Infantil (con alumnos/as de 3 años), con una clara tendencia a la estabilización en las nuevas incorporaciones. Por otro lado, el ritmo de crecimiento porcentual del modelo D es mayor y no parece haberse detenido: 39% de cuota porcentual de alumnado en 1º de ESO (12 años) frente a un 50% en 1º de Primaria (6 años) y 56% en Infantil 3 años).

De ello se deduce que el modelo D (y, parcialmente, el B) se está(n) proyectando como un programa de educación bilingüe con doble función: actúa(n) de soporte para garantizar la continuidad etnolingüística de la minoría a la vez que adquiere(n) carácter catalizador de fórmulas educativas de inmersión de la mayoría de lengua inicial castellana.

Naturalmente está por ver lo que esta experiencia educativa, con sus virtualidades y limitaciones, dará de sí en el terreno educativo, actitudinal, sociocultural y etnolingüístico. Las tendencias pueden variar, y mucho, de uno a otro contexto socio-político, con la incesante evolución del sistema de valores, expectativas colectivas y pautas de comportamiento individual o familiar. Son esas variables, más que las meras extrapolaciones inerciales, quienes marcarán el ulterior rumbo de la nave. No se puede, aún así, dejar de reconocer que toda una generación de jóvenes alaveses, vizcaínos y guipuzcoanos ha aprendido, por primera vez en la historia conocida, a asociar euskera y escolaridad en términos y niveles superiores y señaladamente distintos al aprendizaje de eventos pasados o estrictamente marginales. El futuro no está escrito pero es difícil que el péndulo vuelva a, y se estabilice en, la posición de partida de hace 25 años.

## IV.2. Algunas cuestiones básicas

Ya se ha indicado, en el apartado II del estudio, la magnitud y generalidad del avance de los modelos B y, especialmente, D en las Enseñanzas Iniciales (es decir, entre escolares de 2 a 12 años de edad). Cabe señalar, además, que el impacto del modelo D (y, última-mente, del modelo B) en la Educación Secundaria comienza a ser significativo: tras haber consolidado el hábito de que niños y niñas de lengua inicial euskera realicen en dicha lengua todos sus estudios preuniversitarios se está asistiendo, probablemente, a una naturalización de los programas de inmersión (o de *heritage bilingual education*) en dichos niveles. Aun siendo importante esta implantación gradual de los programas de inmersión el fenómeno básico, difícilmente matizable, es no obstante el primero: por primera vez en la historia

conocida del país se ha conseguido que, al menos en la Comunidad Autónoma, los alumnos y alumnas de (co)lengua materna vasca completen en euskera sus estudios primarios y secundarios. Mejor dicho, los estudios primarios y los de bachillerato.

#### IV.2.1. Euskera, empleo y hábitat

Un atento análisis de la Educación Secundaria pondría de relieve, matizando o contradiciendo lo anteriormente señalado, una particular debilidad en la contribución de la escolaridad a la continuidad lingüística intergeneracional: se trata del nivel de Formación Profesional, donde la presencia del modelo D (por no hablar del B) es incomparablemente menor. La información estadística señala que los alumnos y alumnas euskaldunes de Formación Profesional, los más directamente orientados a su inmediata incorporación al mercado laboral en espacios cercanos a su propio hábitat y los menos dependientes de contextos formales o redes de interacción profesional intergrupales, estatales o internacionales, son precisamente quienes menor atención idiomática reciben en nuestro sistema educativo<sup>27</sup>. Pequeños comercios de alimentación y menaje doméstico, restauración y bares, talleres mecánicos y locales de reparación, pesca y conserva, maquinaria agrícola y forestal, peluquería,... o servicios comunitarios básicos como los auxiliares sanitarios, atención a la infancia y a la tercera edad, transporte local, comarcal o intracomunitario, administración y contabilidad básica, deporte y ocio infantil, etc. se surten, principalmente, de FP. Buena parte de los y las jóvenes orientados hacia estos ámbitos laborales básicos parecen estar recibiendo una atención lingüística manifiestamente menor, pudiendo ello acelerar la definitiva dislocación de los “últimos baluartes” o ámbitos funcional y territorialmente autosostenidos e indisputados de la lengua. En la medida (no plenamente documentada, pero muy verosímil) en que esta concatenación de hechos sea real, cabe formular una inquietud básica en torno a la idoneidad de las prioridades que se están desplegando en el ámbito educativo, en niveles secundarios y postsecundarios: ¿de qué nos sirve “conquistar las altas cumbres” de las ecuaciones diferenciales, la robótica y el procesamiento digital, la macroeconomía o el derecho romano, si en ininterrumpida cadena “perdemos” la tienda de ultramarinos de al lado, el taller de carpintería, el chófer del autobús de ancianos y escolares, la taberna de la plaza del pueblo, el practicante o el almacén de piensos y abonos? ¿No deberíamos plantear todos (Administración educativa, UPV y demás universidades, titulares y gestores públicos de la política lingüística, instancias patronales de pequeña y mediana empresa, organizaciones sindicales, responsables de instituciones forales y locales,... y, en la medida que nos corresponda, técnicos en la materia) una reflexión serena sobre los objetivos sociales (no meramente escolares) de la educación bilingüe y las adecuadas vías de su engarce en las esferas de empleo y hábitat?

Sorprende la facilidad con que, hasta fechas muy recientes, tal evento ha sido soslayado del foco crítico de la mayoría de formulaciones normalizadoras. En el fondo parecemos haber actuado todos, y subrayo *todos*, en conformidad con una perspectiva ingenuamente elitista o *naive* de la normalización, en versión al parecer extrema de *top-down planning*: la *Euskal Unibertsitatea* (y las nuevas clases directivas de ella egresadas) actuarían, según esta perspectiva, de llave maestra que, sin mayor violentación de inquilinos, permitiera abrir cuantas puertas y cerrojos franquean el paso de la recuperación etnolingüística a las diver-

---

27. No es ocioso subrayar que nos referimos a aquellos alumnos y alumnas que en mayor medida podrían contribuir a la reproducción generacional de los ámbitos laborales y tejidos de interacción tradicionalmente asociados a la lengua vasca en buena parte de Gipuzkoa y, aunque en menor medida, en Bizkaia (sobre esta última diferenciación ver la muy acertada aportación de Manterola 1986: 134).

sas dependencias que albergan el vecindario social. Testimonios de esta visión, de la que está costando desprenderse al país, pueden retrotraerse en el periodo objeto de análisis hasta al pionero estudio de Siadeco (1978: 96). Pero, en realidad, dicha perspectiva hunde sus raíces en épocas y estratos anteriores. Recuérdense las formulaciones de posguerra de F. Krutwig (nitidamente reflejadas por Kintana y Tobar (eds.) en 1975: 88-90) y en última instancia, si nos atenemos a los esfuerzos de las diversas *intelligentsias* provascas del presente siglo, a Estanislao Aranzadi (1902), P. Broussain y R.M. Azkue (Azkue, 1930; Charriton, 1986) con su particular enfoque de los resortes prioritarios para promover la continuidad intergeneracional de la lengua vasca y el pleno desarrollo de su correspondiente agregado etnocultural.

Siempre es más fácil detectar el problema y atribuirlo a terceros (especialmente si fallecieron hace tiempo), que contribuir de forma activa a su gradual resolución. Me voy a permitir, por tanto, una brevísima incursión en el difícil arte de predicar con el ejemplo. ¿Qué hacer para mejorar el actual estado de cosas? Como primera medida correctora habría que proceder, en mi opinión, a un análisis sereno de la realidad y a una valoración concreta de los impedimentos (objetivos y arbitrarios) así como a una clarificación de lo socialmente viable: no está el país para demasiados experimentos. A la luz de ese análisis se podría encarar el establecimiento de prioridades en las áreas educativa y ocupacional, con una razonable incorporación de la dimensión territorial en escala próxima, de hábitat humano. Por lo que al ámbito educativo atañe, habría que valorar los esfuerzos que se vienen realizando en Bachillerato, en la Universidad y en el área de Formación Profesional, identificando en cada caso los logros y las carencias más evidentes. Creo que el proceso de normalización lingüística en el ámbito educativo llevado a efecto hasta el momento ganaría con ello en madurez, consistencia y eficacia. Ello requiere, en todo caso, plantear los problemas con realismo y procurar alcanzar fórmulas de acuerdo. El hecho de que el componente de recursos humanos, al menos en el sector público, empieza a liberarse de los impedimentos básicos que ha caracterizado al proceso de euskaldunización durante estos veinte años previos permite ser moderadamente optimista al respecto. No tiene sentido euskaldunizar a la juventud si no se imbrica dicha iniciativa en una perspectiva general, donde las previsiones laborales y necesidades de cualificación profesional aborden serenamente el componente idiomático.

#### **IV. 2. 2. El impacto del inglés: ¿donde caben dos caben tres?**

Los objetivos lingüísticos de la escolaridad durante estas últimas dos décadas han sido claros y razonablemente explícitos. Podríamos en síntesis fijarlos, de acuerdo con I. Idiazabal (1986:197), en los siguientes términos: a) asegurar la pervivencia del euskera, potenciando su uso en la población euskaldun y garantizando su aprendizaje por las nuevas generaciones de toda la Comunidad Autónoma. Este objetivo se viene favoreciendo a través de una educación bilingüe progresivamente generalizada, con enfoques que van de los *maintenance programs* para el alumnado de (co)lengua inicial euskera a los *enrichment programs* desplegados para la mayoría del alumnado, de lengua inicial castellana; b) promover la expansión funcional del euskera, al convertirlo en colengua escolar y favoreciendo a través del uso académico su progresiva naturalización en contextos formales, con la correspondiente elaboración terminológica, diferenciación estilística y, en general, cultivo de variedades y registros especializados según ámbitos y situaciones de uso; y c) impulsar la valorización de la enseñanza bilingüe. El hecho de que la educación vehiculada en más de un idioma, o en lengua distinta de la materna, esté históricamente bien documentada en el área euromediterránea no debe hacernos olvidar que la introducción masiva de lenguas no

estatales en la educación, y la enseñanza vehiculada en euskera particularmente, es un evento reciente que no ha carecido ni carece de prevenciones y dudas sobre su viabilidad y pertinencia. Esta valoración de la enseñanza bilingüe ha promovido, a su vez, una significativa renovación pedagógico-didáctica al haber replanteado los objetivos, organización y métodos del sistema educativo previo.

Pero el contexto sociopolítico europeo (con la incorporación de numerosos estados a la Unión Europea) y los procesos sociales de configuración transnacional en crecientes ámbitos de la vida colectiva (comercial y empresarial en el área econotécnica, cultura popular, *mass media* y turismo en el sociocultural, ...) hacen que nuestro panorama de hace veinte o treinta años ofrezca, en su vertiente sociolingüística general, modificaciones de entidad. La necesidad de dominar una lengua extranjera, y muy particularmente el inglés, ha multiplicado por ello las iniciativas escolares y extraescolares tendentes a la mejora de su aprendizaje. No basta (o no se percibe que sea suficiente) recibir clases de inglés (como antes lo fueran de francés) en la escuela: se busca alcanzar un buen nivel práctico de la lengua, oral no menos que escrita, y para ello se diversifican las estrategias educativas posibles.

A tal efecto se tiende por lo general, y entre otras medidas, a incrementar de forma sustancial la duración del tiempo de exposición al inglés dentro del horario escolar y a fomentar estrategias que faciliten un diálogo colaborativo dentro del aula, incrementando así las ocasiones para un mejor aprendizaje de la L3. De forma creciente se procura, en la práctica, configurar para nuestro propio entorno socio-escolar una escolaridad que promueva el uso vehicular de dos lenguas (L2, L3) no nativas además de la inicial (L1) del alumno o alumna. Es decir, estamos asistiendo (en no pocas ikastolas, determinados centros privados y, *last but not least*, numerosos colegios públicos) a la implantación de *Double Immersion programs* en sus diversas versiones (*early*, *delayed* e intermedia).

¿Cómo afectará toda esta transformación, silenciosa pero pujante, al actual marco de doble oficialidad de lenguas? Para empezar, ¿cuál será su impacto en la efectividad del aprendizaje de L1, L2 y L3 (inglés)? ¿Podrá compatibilizarse, particularmente en la población escolar de lengua inicial castellana, un buen aprendizaje del euskera y del inglés? ¿Cuál será, por otro lado, su efecto global en el rendimiento académico? Y, desde el punto de vista del gestor de recursos humanos, ¿cómo afrontar su gradual expansión (en un número creciente de centros, cursos y asignaturas) sin lastimar de formar severa el ya precario equilibrio de la demanda y oferta de profesorado al introducir un requerimiento idiomático adicional?

Todas estas consideraciones, y otras más, hacen que el nuevo panorama de educación multilingüe que se comienza a perfilar en la Comunidad Autónoma recomiende una reflexión sobre la virtualidad del marco jurídico actual y sopesese, en la medida de lo posible, los pros y contras de las medidas que claustrados, titulares de centros y administración educativa vienen adoptando con creciente intensidad y alcance<sup>28</sup>. Cabe para ello, de forma similar a lo indicado en relación a los modelos A, B y D, valerse de experiencias pioneras en diversos emplazamientos bilingües, tanto europeos (por ejemplo Davis 1990 para Luxemburgo, Baetens Beardsmore 1993, Huber 1995) como norteamericanos (cf., entre otros muchos, Adiv 1983, Genesee y Lambert 1983, Genesee 1998:152-8). Nadie nos evitará, sin embargo, la delicada tarea de ajustar el diseño general a nuestro propio entorno y formular una vía de educación multilingüe que compatibilice los objetivos de normalización lingüística con el progresivo engarce de los ámbitos español, francés, etc. en la nueva realidad europea: una realidad que en el futuro siglo deberá comportar, previsiblemente, elementos de congruencia sociocultural que están lejos de haber sido acordados y suficientemente precisados hasta el momento presente. Nos encontramos, por todo ello, ante un panorama complicado



Organizadores, ponentes y comunicantes al final del Congreso de euskera de 1987. Visita histórico-turística, a cargo del profesor Telletxea Idigoras. Este Congreso fue punto de partida de numerosos contactos posteriores.

pero apasionante en el que la escolaridad bilingüe vasca, por primera vez en la historia conocida, está lejos de ocupar los furgones de cola de esta iniciativa educativo-cultural: por primera vez disponemos de un *know-how* técnico en absoluto desdeñable, de un bagaje suficientemente amplio, diversificado y de considerable duración con el que concurrir a la próxima aventura europea en pos de su búsqueda de identidad múltiple compartida. La experiencia bilingüe vasca del último cuarto de siglo puede ayudar a entender y formular los problemas y las vías de aplicación que esa multiculturalidad y plurilingüismo europeos necesitan abordar de forma creciente en la agenda escolar. Se trata de un aspecto al que las instancias comunes europeas comienzan a conceder alguna atención y que a los ciudadanos vascos y sus instituciones representativas puede merecer algún motivo de fundada satisfacción: son demasiados los aspectos de preocupación y urgencia operativa, limitación en la consecución de objetivos y confrontación socio-educativa en los que vivimos inmersos en el periodo objeto de análisis como para silenciar lo que de inequívocamente positivo y esperanzador ofrece el esfuerzo realizado.

---

28. Reflexionar no significa, empero, bloquear iniciativas: las expectativas ciudadanas impulsan, también en este caso, una clara y rápida toma de decisiones. Probablemente se asiste, también aquí, a unos mecanismos de transformación interna no muy distintos de los indicados en el punto I.3. en relación con la evolución de ratios alumnos / aula.

### IV. 2. 3. Dimensión y límites

En más de un elemento operativo, la experiencia educativa bilingüe (y, crecientemente, plurilingüe) en la que, desde hace unos veinte años, se halla inmersa la Comunidad Autónoma comienza a tocar techo. Ello puede, obviamente, ser valorado de forma muy diversa: cabe hablar de un inminente o próximo agotamiento de recursos disponibles, pero se puede igualmente concluir que lo significativo es que la Comunidad Autónoma ha sido capaz de desarrollar “casi hasta sus límites” las virtualidades del marco educativo instaurado a comienzos de la década de los 80. Se enfoquen los hechos de una manera o de otra, lo cierto es que la realidad se va abriendo paso y algunos límites de la experiencia en curso comienzan a dibujarse con creciente nitidez. Se formulen las hipótesis que se formulen, será por ejemplo difícil duplicar (y virtualmente imposible triplicar) la venta anual de libros escolares de Educación Primaria: no hay más alumnos/as que los que hay. Habrá que ir, por tanto, modificando algunas de las hipótesis operativas de las dos décadas previas, en cuya virtud se venía a concluir cualquier discusión al respecto bajo el confortador epílogo de “todavía no, pero ya llegará”.

*Efectivamente, y ajustándonos a otro de los aspectos propensos a una valoración cuantitativa, pasó el periodo en que “todavía no había un 25% de profesorado euskaldun, pero llegaría a haberlo”: no lo había hasta que, efectivamente, lo hubo. Otro tanto ha pasado, aunque con apuros e hipotecas adicionales, con el listón del 50%. ¿Cabe por tanto suponer que “todavía no, pero pronto llegaremos al 75%”? Ya hemos visto que en el sector público se avanza en tal dirección; el sector privado, por el contrario, justo ha accedido a la cota del 50%. Un conocimiento preciso y razonado del área de personal podría, probablemente, aventurar un escenario de alta fiabilidad al respecto. Lo que uno puede discernir, con su limitado pero continuado contacto con dicha realidad, es que no hay impedimentos absolutos para que ello llegue a suceder en el futuro pero tampoco es verosímil que el modelo actual (en virtud del cual IRALE recicla idiomáticamente al profesorado castellanófono de forma ininterrumpida, casi mecánica) pueda prolongarse en su tenor actual por otros diez, quince o veinte años. Dada la estructura de edad del profesorado y la dificultad adicional que comporta impartir la docencia en niveles educativos y en áreas de conocimiento con un mayor grado de conceptualización, formalización del discurso y precisión terminológica nada tendría de extraño, para empezar, que la ley de los rendimientos decrecientes terminara por generalizarse en la actual configuración de IRALE: es previsible que cada vez haya menos candidatos “como los de antes” y aumente la dificultad objetiva para facilitar su capacitación idiomática hasta los niveles precisos para impartir docencia en la educación secundaria postobligatoria. A ello hay que añadir la emergencia de un cuadro actitudinal diferente, con un claro componente de contestación del personal docente monolingüe al modelo que ha prevalecido desde 1981. Todos estos elementos, y otros más que un análisis cuidadoso debería incorporar, parecen abonar la tesis de que, en determinados aspectos del proceso de adecuación de la escolaridad vasca a un marco de doble oficialidad de lenguas, el “modelo de 1980” está culminando su ciclo evolutivo. Por ese y otros motivos puede resultar inevitable encarar la capacitación idiomática del profesorado desde una perspectiva nueva, más amplia en alcance y más variada en formulaciones alternativas. El tratamiento de las nuevas contrataciones, los programas incentivadores de prejubilaciones y un largo etcétera de considerandos pedagógicos, económicos, laborales y, finalmente, de política general deberán probablemente tomar el relevo en esa renovada agenda.*

Sin entrar en consideraciones de semejante calado cabe, tal vez, formular una previsión concreta y próxima: a tenor de diversos datos y evidencias hay un vasto territorio por descubrir, y grandes extensiones por roturar, en el perfeccionamiento temático e idiomático del



Escuela e interacción verbal: no todo es registro formal y escrito.

profesorado que ejerce la docencia en euskera. La gran mayoría de ese colectivo docente ha carecido de una formación universitaria (con frecuencia ni siquiera preuniversitaria) en dicha lengua, con el inevitable corolario en conocimientos, cultivo y destrezas que ello comporta. La seriedad y amplitud del tema aconseja abordarlo con detenimiento: tanto los actuales cursos R de IRALE como las modalidades formativas en euskera via GARATU son, en todo caso, elementos que parecen requerir un ulterior desarrollo en definición de objetivos y modulación de vías operativas.

### **IV.3. A modo de conclusión**

Lo que a título indicativo se ha formulado para el área del profesorado puede, probablemente, extenderse a otros grandes ámbitos de la escolaridad. El marco general del sistema educativo bilingüe definido y acordado hacia 1980 comienza, en opinión de diferentes agentes (profesores y alumnos, estudiosos y académicos, representantes sindicales, formaciones políticas, grupos de interés y, en ocasiones, los propios gestores públicos) a precisar una actualización toda vez que el actual modelo ofrece, desde sus respectivos puntos de vista, aspectos que requieren una mejora significativa. Huelga decir que, a partir de esa coincidencia inicial, abundan los desacuerdos y hasta los planteamientos frontalmente contrapuestos: donde un agente echaría el freno sin mayor dilación otro reclama pisar a fondo el acelerador. De ahí que resulte mucho más sencillo formular la conveniencia de una actualización del marco general que encontrar un modelo alternativo concreto, capaz de aglutinar un renovado acuerdo básico, generalizable, y que comporte mejoras significativas, tangibles o razonables. Hay que reconocer, en todo caso, que los elementos que pudieran requerir una reflexión y eventual reformulación o actualización abarcarían probablemente a todas y

cada una de las fases convencionales del *language planning* en general y del *acquisition planning* en particular. Así, y por resumir,

- a) La evaluación del proceso recorrido hasta el presente es, para empezar, un escenario de controversia particularmente delicado. Dado el inevitable contexto político de todo *status planning*, la tentación de influir en aspectos como el cuándo y quién ha de evaluar, cómo se ha de evaluar y, finalmente, en qué se ha de centrar la evaluación suponen, con frecuencia, elementos de posible confrontación. Uno no puede, en todo caso, sino desear fervientemente que las evaluaciones se realicen en cantidad suficiente, no episódica, y se ajusten en sus estándares de calidad a requerimientos técnicos que permitan subsanar razonablemente las usuales deficiencias que los especialistas en la materia (por ejemplo Coe y Taylor Fitz-Gibbon 1998, en excelente estudio que merecería ser incorporado a nuestro entorno con la adición del componente idiomático) vienen atestiguando.
- b) Es con todo la implementación, como se sabe, el caballo de batalla más socorrido de las diversas controversias puntuales que el gradual despliegue de la enseñanza bilingüe viene generando sin solución de continuidad: falta de aula de tal o cual modelo, falta o inadecuación del material escolar, tasas de aprobados en los exámenes de acreditación de perfil, nivel de euskera insatisfactorio de determinado docente, distribución horaria (por materias y, con frecuencia, por idioma), cierre de aula y consiguiente pérdida de plaza de determinado perfil, distinto número de horas lectivas según modelo A, B o D (y, a otro nivel, según red), rotulación incorrecta, ... El catálogo completo de insatisfacciones y tensiones en este sector abarcaría probablemente a la práctica totalidad de la actual escolaridad.
- c) Tampoco la fase de elaboración se libra del foco crítico: el tratamiento curricular y vehicular de ambas lenguas (incluyendo los accesos diferenciales a la lectoescritura), y en especial una razonable inclusión de la dimensión vasca en el plan de estudios global, distan de ser cuestiones suficientemente acordadas y básicamente resueltas. A todo ello se le suma, además, la fase de elaboración del *corpus planning*, donde la definición y fijación del campo de aplicación de la forma escrita unificada y las variedades dialectales (en especial la vizcaína), al igual que el cultivo estilístico y la innovación, fijación y plena difusión terminológica son aún empresas inconclusas, si bien se lleva recorrido un apreciable trayecto en dichos itinerarios.
- d) Es, con todo, el ámbito del *decision making* y su consiguiente *codificación normativa* el que mayor recomposición de esfuerzos cooperativos parece requerir. Aun sin centrar el análisis en planteamientos expresamente adversos al proceso global seguido desde 1980 y a los objetivos finales de la Ley de Normalización son diversos y significativos los desencuentros que se vienen evidenciando en este terreno. Se trata de un área reservada en lo sustancial a la acción política, con sus usuales procesos de definición operativa de un renovado consenso, en cuyos pormenores no es aquí posible insistir. Sólo se señalará, por lo que pueda tener de reseñable, que una atenta lectura de las dimensiones y enfoques antagónicos que se vienen patentizando al respecto hace pensar que es más que la propia Ley de Normalización lo que parece cuestionarse desde algunas perspectivas. Es probablemente todo el modelo de doble oficialidad de lenguas, generalizado a los tres territorios y con una escolaridad expresamente vinculada a la tarea de normalización social de la lengua minorizada, quien se halla sujeto a revisión. No parece haber, empero, fórmula alternativa suficientemente definida y colectivamente asumible: también en esto es más fácil buscar fallos que encontrar remedios.

Sea de todo ello lo que fuere la normalización lingüística en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma Vasca ofrece, hasta el presente, un nutrido saldo de iniciativas y confirmaciones, sorpresas y cuestiones por dilucidar que el esfuerzo académico-universitario hará bien en analizar con precisión.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADIV, E. (1983), *Jewish day school programs: an assessment of linguistic proficiency and academic achievement in multilingual educational settings* (Manuscrito). Jerusalem: Hebrew University.
- AGIRRE, J. M., I. Eguskiza, I. Idiazabal y L.M. Larringan (1985), *Euskarazko irakaskuntza Bizkaian: arazoak eta zenbait proposamen*. Bilbao: Descleé de Brouwer.
- AGIRRESAROBÉ, Carmele eta beste (1979), *El Lenguaje en Preescolar y Ciclo Preparatorio Castellano-Vasco*. Serie Preescolar, 6. zkia. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- AGUADO CANDANEDO, David (1988), "La segunda generación de castellanohablantes y sus actitudes hacia el euskera", in *II. EMBeko Euskara Biltzarra, II. atala*, 274-281 orr. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- AIERBE, Pello eta beste (1974), "Ikastoletako haurren jakite mailaren azterketa konparatiboa" in *Zeruko Argia*, 603. zkia.
- ALEMANY, Rafael (ed.) (1988), *Els processos de normalització lingüística a l'Estat Espanyol actual*. Alicante: Universidad de Alicante.
- ARACIL, Lluís V. (1986), "(Lengua nacional): ¿una crisis sin crítica?", in Ruíz Olabuenaga eta Ozamiz (eds.) *Hizkuntza minorizatuen soziologia*, 443-458 orr. Donostia: Ttartalo.
- ARANZADI, Estanislao (1902) *Reconstitución del pueblo euskalduna en la reconstitución de la lengua. Conferencia*. Bilbao: Astuy.
- ARENAS I SAMPERA, Joaquim (1998), "La immersió lingüística; un factor educatiu de cohesió social" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 371-80.
- ARNAU, Joaquim y Josep M. ARTIGAL (eds.) (1998), *Els Programes d'immersió: una Perspectiva Europea*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- ARPAL, Jesús eta beste (1982), *Educación y sociedad en el País Vasco. Historia y Sociología de un proceso*. Donostia: Txertoa.
- ATUCHA, Carmele (1978), "Problemática psicopedagógica del bilingüismo en el País Vasco" in ICE de la Universidad de Barcelona (1978), 193-232.
- AUN, K. (1951) *Der völkerrechtliche Schutz nationaler Minderheiten in Estland von 1917 bis 1940*. Hamburg. Iturria: K. McRae, 1975
- AZKUE, R.M. (1930), "Documento interesante, manuscrito de P. Broussain"; in *EUSKERA* XI, II-III pp. 229-38
- AZURMENDI, Joxe eta Juan Mari Torrealdai, biltzaile (1981), "Ikastolako elebitasunaz mahai-ingurua" in *JAKIN* 19/20: 120-134.
- AZURMENDI, María José (1976), "Algunos aspectos sociolingüísticos del bilingüismo", in *Mundaiz*, nº 5
- (1986), "La educación en el proceso de normalización del euskera" in Jose Ignacio Ruíz Olabuenaga y J. Agustín Ozamiz (eds.) *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, pp.125-33. Donostia: Ttartalo.
- AZAOLA, M. (1972), *Vasconia y su destino, I, La regionalización de España*. Madrid: Revista de Occidente.

- BAETENS BEARDSMORE, H. (ed.) (1993), *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, Colin (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1995), *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKER, Colin y Sylvia PRYS JONES (1998), *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALDAUF, R.B., Jr (1994) "Unplanned" language planning". In W. Grabe et al (eds.) *Annual Review of Applied Linguistics*, 14 (pp. 82-9). New York: Cambridge University Press.
- BASTERRETXEA, B. (ed.) (1991), *Eskola hiztun bila*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- BAUER, Otto (1924), *Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie*. Viena (2ª edición).
- BERGARA, Ander (1996), *Hezkuntza eta hizkuntza-eskubideak indarreko lege-araubidean*. Vitoria: Ararteko
- BOURHIS, Richard Y. (ed.) (1984) *Conflict and Language Planning in Quebec*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BULL, William E. (1964), "The use of vernacular languages in Education" in Dell Hymes (ed) *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*, 527-33.
- BUSQUETS, Julio (1964), "El bilingüismo no es problema" in *Cuadernos para el Diálogo*. Octubre de 1964.
- CAMPBELL, R.N. (1984), "The Immersion Approach to Foreign Language Teaching" in California State Department of Education. *Studies on Immersion Education*, págs: 114-143. Sacramento, CA.
- CHARRITON, Piarres (1986), *Resurrección María de Azkue eta Pierre Broussain-en arteko elkarrizketa*. Bilbao: Euskaltzaindia. Iker 4
- CIRB (Centre international de recherche sur le bilinguisme) (1987), *Actes du Colloque international sur l'aménagement linguistique*. Quebec: Les Presses de l'Université Laval.
- COBARRUBIAS, Juan (1983), "Ethical Issues in Status Planning" in Juan Cobarrubias y Joshua A. Fishman (1983), pp. 41-85.
- COBARRUBIAS, Juan y Joshua A. FISHMAN (eds.) (1983), *Progress in language planning*. Berlin: Walter de Gruyter (Mouton)
- COE, Robert y Carol Taylor FITZ-GIBBON (1998), "School Effectiveness Research: criticisms and recommendations" in *Oxford Review of Education*, vol. 24, nº 4, págs. 421-38.
- Colectivo (1977), "Manifiesto por la cooficialidad del euskara" in *Punto y Hora de Euskal Herria*. Fuente consultada: Luis C. Núñez (1977), pp. 99-109.
- Consejo Asesor del Euskera (1993), *Criterios básicos para la política del euskera*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- COOPER, Robert L. (1989), *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CRAWFORD, J. (1989), *Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice*. Trenton, NJ: Crane Publishing Co.
- CUMMINS, James (1977), "Immersion education in Ireland: A critical review of Macnamara's findings" in *Working Papers on Bilingualism*, 13, 121-127.

- (1986a), *Theory and policy in bilingual education*. Paris: OECD/CERI.
- (1986b), "Empowering minority students: a framework for intervention" in *Harvard Educational Review*, vol 56, 1. zkia, 18-36 orr.
- (1986c), *Report on educational language planning in the Basque Country*. Ontario, OISE.
- (1988), "Research and theory in bilingual education: the Basque situation in international perspective" in *II. EMBko Euskara Biltzarra*, III. alea, 197. or.
- DALMASES I ARNELLA, María y Joan Josep LLANSANA I GONZALEZ (1998), "Microplanificació lingüística en l'àmbit escolar: els plans intensius de normalització lingüística (PINL)" in Joaquim Arnau y Josep Artigal (eds.) (1998), 361-70.
- DAVIS, K. (1990), "Language legislation, class and schooling in multilingual contexts: the case of Luxembourg" in *Language, culture and curriculum*, nº 2, págs. 125-40.
- DE MIGUEL, A. (1970), *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Fundación FOESSA. Edc. Euramérica.
- (1974), "Estructura social e inmigración en el País Vasconavarro", in <<Papers>>, *Revista de Sociología*. Barcelona: Barral eds.
- DENIS, Marie-Noëlle y Calvin VELTMAN (1989), *Le déclin du dialecte alsacien*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- DORIAN, Nancy C. (1981), *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- (1992), *Investigating Obsolescence. Studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elkarlanean (1983), "Ikastoletako Irakaskuntzaren garapena eta egoera" in *JAKIN 28: 6-60*.
- ERRIONDO, Lore, Xabier GARAGORRI y Xabier ISASI (1998), *Hezkuntzaren Normalkuntza*. Bilbao: UEU.
- ETXEBERRIA, Feli (1986), "Elebiduntze eta eskolatze arazoa" in Jose Ignacio Ruiz Olabuenaga y Jose Agustín Ozamiz (eds.) *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, pp. 103-14. Donostia: Ttartalo.
- ETXEBERRIA, Felix (1986), *Eskola elebiduna Euskadin*. Donostia: Erein.
- ETXEBERRIA, Felix y Pello AIERBE (1988), "Eskolako euskal elebitasunaren ikerketa (1974-1987)", in *II. EMBeko Euskara Biltzarra*, II. alea, 129 or.
- ETXEZARRETA, Iñaki, Xabier GARAGORRI e Iñaki OSORO (1984), *Elebitasuna ikastoletan. Egoera eta irtenbideak*. San Sebastián: G.I.E.
- Euskadi. Parlamento (1992), *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Colección Trabajos Parlamentarios, 6. Vitoria: Parlamento Vasco.
- Euskaltzaindia/Siadeco (1977), *El Libro Blanco del Euskera*. Bilbao: Euskaltzaindia-Real Academia de la Lengua Vasca.
- Euskara Zerbitzua/Nikolas Gardner (1998a), *Herri-ikastetxeetako irakasleen hizkuntz osaera lurraldearen eta adinaren arabera*. Gasteiz: HUIS (documento de trabajo)
- (1998b), *Ikastetxe pribatuetakoko irakasleen hizkuntz osaera lurraldearen eta adinaren arabera*. Gasteiz: HUIS (documento de trabajo)
- (1999), *"EGA. Estatistika-laburpena 1998ko deialdiez"*. Gasteiz: HUIS (documento de trabajo).
- Euskararen Aholku Batzordea (1983), *Euskararen politikarako oinarriak*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.

- FISHMAN, Joshua A. (1982), *Sociología del Lenguaje*. Madrid: Ediciones Cátedra. Traducción de *The Sociology of Language*, Newbury House.
- (1983), "Modeling Rationales in Corpus Planning: Modernity and Tradition in Images of the Good Corpus" in Juan Cobarrubias y Joshua A. Fishman (eds.) (1983), pp. 107-118.
- (1984), (ed.) *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton-De Gruyter.
- (1987) "Reflections on the current state of language policy" in CIRB (1987), pp. 407-28.
- (1988), "Language spread and language policy for endangered languages" in P.H. Lowenberg (ed.) *Language Spread and Language Policy: Issues, Implications and Case Studies*, pp. 1-15. Washington, DC: Georgetown University Press.
- (1989), "Language and ethnicity in education: the bilingual minority focus" in *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1990), "Limitaciones de la eficacia escolar para invertir el desplazamiento lingüístico" in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Ponentziak eta Komunikazioak*, 189-96. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1993), *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.
- (1994), "On the limits of ethnolinguistic democracy" in Tove Skuttnab-Kangas y Robert Phillipson (eds.), pp. 49-61
- FISHMAN, Joshua A. y R. COOPER (1968), *Bilingualism in the Barrio*.
- FISHMAN, Joshua A. y John LOVAS (1972), "Bilingual Education in a Sociolinguistic Perspective" in Bernard Spolsky (ed). (1972), 83-93.
- FRIEDMAN, S. (1927), *Le problème des minorités ethniques et sa solution par l'autonomie et la personification*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- GABIÑA, Juan J. y Ramón GOROSTIDI, Ramón IRURETAGOIENA, Ibon OLAZIREGI y Josu SIERRA (1986), *EIFE 1: Euskararen Irakaskuntza. Faktoreen eragina*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GAL, S. (1979), *Language Shift: Social Determinants of Linguistic Change in Bilingual Austria*. New York: Academic Press.
- GARAGORRI, Xabier y Edurne EGUILIOR (1983), "Desarrollo y situación actual de la enseñanza en las ikastolas" in Miguel Siguan (coord.) (1983).
- GARAY, Jesús L. (1987), "Los modelos de educación bilingüe en el País Vasco", in *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*, 245-254 orr. Madrid: MEC eta Visor.
- GARDNER, Nick (1998a) "Basque in Education in the Basque Autonomous Community", ponencia presentada en la Universidad de Maryland, Washington DC. Mayo de 1998.
- (1998b), "Implementing a language policy: the Basque experience", documento presentado en el seminario *Our Language Heritage in Europe*. Belfast, 23-10-1998.
- GARMENDIA, María Carmen (1980), "Proceso de adquisición del euskera de un grupo de niños castellano parlantes en parvulario" in *El Problema del Bilingüismo en el Estado español*, pp. 183-9. Lejona: ICE de la U.P.V.
- GASS, Susan M., Alison MACKEY y Teresa PICA (1998), "The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition" in *The Modern Language Journal*, nº 82, iii, págs. 299-307.
- Gaur, S.C.I. (1969), *Así está la enseñanza primaria. Hablan los maestros*. Donostia.
- (1971), *Euskara Gaur*. Donostia: Lur.

- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (1998), *Servei d'Ensenyament del Català. 20 Anys*. Barcelona: Servei de Difusió y Publicacions.
- GENESE, Fred (1987), *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge MA: Newbury House.
- (1998), "Immersion and multilingualism" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 151-61.
- GENESE, Fred y W.E. LAMBERT (1983), "Trilingual education for majority language children" in *Child Development*, 54: 105-114.
- GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- GILES, H., D. M. TAYLOR eta R. BOURHIS (1977), "Towards a theory of language in ethnic group relations", in H. Giles (ed.) *Language, Ethnicity and intergroup relations*, 307-348. London: Academic Press.
- Gizarte Azterketarako Lantaldea / Gabinete de Prospección Sociológica. Eusko Jaurlaritz (1983), *La lucha del euskara*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- GOIKOETXEA, María Jesús (1994), *Eskola eta hizkuntza / Escuela y Lengua*. Donostia-San Sebastián: Txertoa argitaldaria.
- GONZALEZ CASANOVA, José Antonio (1982), "Derecho a la educación y plurilingüismo" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 167-81.
- HAMERS, J. F. y M. BLANC (1983), *Bilingüité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- HARANBURU-ALTUNA (1976), "Bilingüismo y democracia" in *Triunfo* 13-III-1976.
- Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila (1982), *Euskararen erabilera Bizkaiko irakaskuntzan*. Gasteiz: HUIS.
- HARRIS, John (1991), "The Contribution of Primary Schools to the Maintenance of Irish" in Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (eds.) 1991, 87-105.
- HUBER, Josef (1995): *Sprachenpluralismus: Welche Initiativen für Europa?* Informe de la Conferencia "Construire le Pluralisme Linguistique", Besançon. In ZSE report. Graz
- HUBER, Ludwig (1990), "Disciplinary Cultures and Social Reproduction" in *European Journal of Education*, vol. 25, nº 3, 241-61.
- HUTCHINSON, John & Anthony D. SMITH (1996), *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, Dell ed. (1964), *Language in Culture and Society: A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York, Evanston & London: Harper Row.
- Iberplán (1973), *Situación y perspectivas del País Vasco-Navarro y Rioja*.
- ICE de la Universidad de Barcelona (1978), *Bilingüismo y biculturalismo*. Barcelona: CEAC.
- IDIAZABAL, Itziar (1986a), "La educación bilingüe desde el ámbito escolar", in *Plurilingüismo y evolución cultural*, pp. 193-210. Bilbao: Comisión de Vizcaya de la R.S.B.A.P.
- (1986b), "Euskara eta eskola" in José Ignacio Ruiz Olabuenaga y J. Agustín Ozamiz *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, pp. 167-81. Donostia: Ttartalo.
- IDIAZABAL, Itziar y Begoña OCIO (1988), "Norma y uso en euskera", in Congreso de la Lengua Vasca en II. Congreso Mundial Vasco. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- IDIAZABAL, Itziar y Antton KAIFER (1994), *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Vitoria: IVAP.

- Jakin. Askoren artean (1972), *Gure ikastola*. Oñate: Editorial Franciscana Aranzazu.
- JASPERT, Koen y Sjaak KROON (eds.) (1991), *Ethnic Minority Languages and Education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- JERNUDD, Björn H. y J. Das GUPTA (1971), "Towards a Theory of Language Planning" in Rubin and Jernudd (1971), pp. 195-216.
- JERNUDD, Björn H. y Jirí V. NEUSTUPNÝ (1987), "Language planning: for whom?" in *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*, pp.69-84. Quebec: les Presses de l'Université Laval.
- KAPLAN, Robert B. y Richard B. BALDAUF (1997), *Language Planning. From Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- KINTANA, Xabier y Joseba TOBAR (eds.) (1975), *Euskaldun berriekin euskaraz*. Bilbao: Cinsa.
- KLOSS, Heinz (1952), *Die Entwicklung Neuer Germanischer Kultursprachen*. München: Pohl.
- (1965), "Territorialprinzip, Bekenntnisprinzip, Verfügungsprinzip: Über die Möglichkeiten der Abgrenzung der volklichen Zugehörigkeit". In *Europa Ethnica* 22, 52-73.
- (1967), "Abstand" languages and "Ausbau" languages" in *Anthropological Linguistics*, IX, VII, 29-41.
- (1969a), *Research Possibilities on Group Bilingualism: a Report*. Quebec: International Center for Research and Bilingualism.
- (1969b), *Grundfragen der Ethnopolitik im 20. Jahrhundert*. Viena.
- KREMNITZ, Georg (1990), *Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit*. Wien: Braumüller.
- LAIN ENTRALGO, Pedro (1972), *¿A qué llamamos España? 2ª ed.* Madrid: Espasa-Calpe.
- LAMBERT, Wallace E. (1982), "Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 143-66. Traducción del original "Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual" in J.E. Alatis (ed). *International Dimensions of Bilingual Education* (1978). Georgetown University Press.
- LAMBERT, Wallace E. y G.R. Tucker (1972), *Bilingual Education of Children. The Saint Lambert Experiment*. Newbury: Rowley.
- LASA, Mikel (1978), "Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeko oinarritzko ideia batzu", in JAKIN 7: 47-60.
- (1980), "Objetivos lingüísticos de las escuelas bilingües" in *La Problemática del bilingüismo en el Estado español*, pp. 103-11. Lejona: ICE de la Universidad del País Vasco.
- LEWIS, Glyn E. (1977), "Bilingualism and bilingual education: the ancient world to the Renaissance" in B. Spolsky and R. Cooper (eds.) *Frontiers of Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.
- LOTZ, John (1964), "On Language and Culture" in Dell Hymes (ed.) (1964), 182-4.
- LOVEDAY, Leo (1982), *The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-native Language*. Oxford: Pergamon Press.
- LUKAS, J. (1908), "Territorialitäts- und Personalitätsprinzip im österreichischen Nationalitätenrecht" in *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart* 2, pp. 333-405.
- MACKEY, William F. (1976) *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- (1979) "L'irredentisme linguistique: une enquête témoin" in G. Manessy y P. Wald (eds.) *Plurilinguisme: Normes, situations, stratégies*. Paris: L'Harmattan.
- MACKEY, William F. y Jacob Ornstein (1977) *The Bilingual Education Movement. Essays on Its Progress*. El Paso: The University of Texas at El Paso.

- MADARIAGA, Salvador de (1964), *España. Ensayo de historia contemporánea*. 7ª ed. Buenos Aires: ed. Sudamericana.
- MANTEROLA, Ander (1986), "La implantación del euskera y su papel en el desarrollo lingüístico" in *Plurilingüismo y Evolución Cultural*, pp. 127-36. Bilbao: Comisión de Vizcaya de la R.S.B.A.P.
- MAR-MOLINERO, Clare (1997), *The Spanish Speaking World*. London: Routledge.
- MAR-MOLINERO, Clare y P. STEVENSON (1991) "language, geography and politics: the 'territorial imperative' debate in the European context". In *Language Problems & Language Planning* 15, 162-76.
- MARIAS, Julián (1976), *La España Real*. Madrid: Espasa-Calpe.
- McDONOUGH, Kevin (1998), "Can the Liberal State Support Cultural Identity Schools", in *American Journal of Education*, nº 106 (August), págs. : 463-99.
- McRAE, KENNETH D. (1975), "The principle of territoriality and the principle of personality in Multilingual States", in *International Journal of the Sociology of Language*, nº4, págs. 33-54.
- (1983), *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Switzerland*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- (1986), *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Belgium*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- (1997), *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Finland*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- MELIÀ, Josep (1970), *Informe sobre la lengua catalana*. Madrid: Editorial Magisterio Español.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1921), "Introducción al estudio de la lingüística vasca" in *Curso de Lingüística*, pp. 7-33. San Sebastián.
- MET, Myriam (1997), "Integrating language and content: issues to consider" in *Cuadernos de Educación nº 9 (Planificación y organización de la escuela plurilingüe*, Eusko Ikaskuntza), págs. 27-39.
- MEZO, Josu (1996), *Políticas de recuperación lingüística en Irlanda (1922-1936) y el País Vasco (1980-1992)*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- MICHELENA, Luis (1974), "Las lenguas y la política" in *Doce ensayos sobre el lenguaje*, pp. 119-37. Madrid: Fundación Juan March. Fuente consultada *Lengua e historia* (1985), pp. 178-90. Madrid: Paraninfo.
- (1977), "El largo camino del euskara" in *El Libro Blanco del Euskara*. Bilbao: Euskaltzaindia / Real Academia de la Lengua Vasca.
- (1978), "Sobre bilingüismo" in *Estudios y trabajos del Seminario de Llingua Asturiana*, pp. 29-36. Fuente consultada *Lengua e historia*, (1985), 191-200.
- (1982), "Normalización de la forma escrita de una lengua: el caso vasco" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 55-75.
- (1985), *Lengua e historia*. Madrid: Paraninfo.
- MILIAN y MASSANA, Antoni (1983), "Los derechos lingüísticos en la Enseñanza, de acuerdo con la Constitución" in *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 7, pp. 357-372.
- (1992), *Drets lingüistics y dret fonamental a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònòmics.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1982), *Informe sobre enseñanza de las lenguas españolas y bilingüismo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
- MOCOROA, J. (1971), *Lengua vasca de hoy y de mañana*. San Sebastián: Auñamendi

- MUGICA, Matías (1997), *La Cultura Vasca*. Libelo.
- NELDE, Peter, Miquel STRUBELL y Glyn WILLIAMS (1996), *Euromosaic. Producción y reproducción de los grupos lingüísticos minoritarios de la UE*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- NINYOLES, Rafael Lluís (1972), *Idioma y poder social*. Madrid: Editorial Tecnos.
- (1977), *Cuatro idiomas para un estado* (El castellano y los conflictos lingüísticos en la España periférica). Madrid: Editorial Cambio 16.
- (1978), "Las lenguas en el ámbito español" in ICE de Barcelona (1978), págs. 59-92.
- (1981), "Tendencias fundamentales de la política lingüística. Opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe" in *Revista de Educación*, nº 268, pp. 15-30.
- NUÑEZ, Luis C. (1977), *Opresión y defensa del euskera*. San Sebastián: editorial Txertoa.
- OBADIA, André A. (1998), "An international overview of Immersion Programs" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 80-93.
- OBADIA, A. y M. MARTIN (1995), "French Immersion Teacher Shortage: Seeing the light at the End of the Tunnel" in *The Canadian Modern Language Review*, 52, 1, 82-100.
- OBIETA CHALBAUD, Jose A. (1976), *Las lenguas minoritarias y el derecho*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- (1986), "Plurilingüismo y Derechos Humanos" in *Plurilingüismo y evolución cultural*, pp. 221-30. Bilbao: Comisión de Vizcaya de la R.S.B.A.P.
- OIHARZABAL, Lontxo (1983), "Situación del euskera en los centros públicos de Preescolar y E.G.B" in Miquel Siguan (coord) (1983).
- (1987), "Euskara eta Eskola: euskararen bir-hedapenean hainbat arazo" in *JAKIN* 42/43: 73-83.
- OLAZIREGI, Ibon eta Josu SIERRA (1988), "Eskolaurreko haurren euskara maila eta aldagaien eragina" in *II. EMBeko Euskara Biltzarra*, III. alea, 121. or.
- OSTOLAZA, Maitane (1998), *Iglesia, Educación y Sociedad en Guipúzcoa durante la Restauración, 1876-1931*. Tesis doctoral, de prevista publicación en el *Instituto Universitario Europeo*.
- OTANO, Luis (1978), *Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi*. Bilbao: Cuadernos de Educación, Adarra.
- PADILLA, Amado M. (1998), "Emerging policy issues in immersion education: a US perspective" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 66-79.
- PRATS, Modest, August RAFANELL y Albert ROSSICH (1990), *El futur de la llengua catalana*. Barcelona: Editorial Empúries. Fuente consultada: 3ª edición (1991).
- PAULSTON, C.B. (1975), "Ethnic relations and bilingual education: accounting for contradictory data". *Working papers on Bilingualism* 6, 368-401.
- RECALDE, J. Ramón (1976), "Pueblo Vasco y Nación" in *Asalto al Centralismo*. Barcelona: Editorial: Avance.
- ROTAETXE, Karmele (1986), "Grandeza y servidumbre del plurilingüismo" in *Plurilingüismo y evolución cultural. III Jornadas Vizcaya ante el Siglo XVI*. Bilbao: Comisión de Vizcaya de la RSBAP.
- (1988), *Sociolingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- RUBIN, J., H. Björn y H. Jernudd (eds.) (1971), *Can Language Be Planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations*. Honolulu: The University of Hawaii Press.
- SANCHEZ CARRION, Jose M. "Txepetx" (1972), *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra* (1970). Iruñea: Institución Príncipe de Viana.

- (1981), *El Espacio Bilingüe (aspectos etnolingüísticos del bilingüismo y teoría lingüística de los espacios)*. Pamplona: Eusko Ikaskuntza / Txepetx.
- (1986), "Fundamentos para una teoría de la territorialidad lingüística" in J. I. Ruiz Olabuenaga eta A. Ozamiz (eds.) *Hizkuntza minorizatuen soziologia*, 19-49 orr. Donostia: Ttartalo.
- SERRA, J.M. (1990), "Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel sociocultural bajo" in *Infancia y Aprendizaje*, nº 47.
- SIADeco (1978), *Bases para un futuro plan de actuación a favor de la normalización del uso del euskera* (Documento de trabajo). San Sebastián.
- SIERRA, Josu e Ibon OLAZIREGI (1989), *EIFE2. Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen eragina*. Vitoria, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1990), *EIFE 3*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1992), *HINE. Evaluación de la lengua escrita en la escuela*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- SIGUAN, Miquel (1982), "Educación y pluralidad de lenguas en España" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 35-53.
- (coord.) (1983), *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- (1985a), *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (1985b), "Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: una interpretación sociocultural" in Miquel Siguan (ed.) (1985a), 211-35.
- (1990), "Lenguas y educación en el ámbito del Estado español" in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Ponentziak eta Komunikazioak*, 197-210. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- (1998), "Significat i perspectives de la immersió" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 21-32.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove y Robert PHILLIPSON (eds.) (1994), *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- SPOLSKY, Bernard (ed.) (1972), *The Language Education of Minority Children*, Rowley MA: Newbury House.
- SWAIN, Merrill (1995), "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough" in *The Canadian Modern Language Review*, 50: 158-164.
- SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (1982), *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SWAIN, Merrill y Sharon LAPKIN (1998), "Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together" in *The Modern Language Journal*, nº 82, iii, págs. 320-37.
- TABOURET-KELLER, A. (1988), "La nocivité mental du bilinguisme, cent ans d'errance" in *II. EMBeko Euskara Biltzarra*, III. alea, 155. or.
- Taller permanente de Estudios sobre Política Lingüística (1998), *Anotaciones críticas sobre el problema lingüístico en Alava. Historia de una colonización*. Vitoria: El Sentir Alavés. Boletín Informativo de Unidad Alavesa.
- TITONE, Renzo (1976), *Bilingüismo y Educación*. Barcelona, Ed. Fontanella.

- TOVAR, Antonio (1982), "Bilingüismo en España" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 13-22.
- Travaux de la Conférence Internationale. Luxembourg (1928), *Le Bilinguisme et l'éducation*. Genève: Bureau International d'Education.
- TRIM, J. L. M. (1993), "Some Factors Influencing National Foreign Language Policy Making in Europe" in Richard D. Lampert (ed.), *Language Planning Around The World: Contexts and Systemic Change*, National Foreign Language Center, WA. DC.
- TRUEBA, Henry T. & Carol BARNETT-MIZRAHI (eds.) (1979), *Bilingual Multicultural Education and the Professional*. Rowley MA: Newbury House.
- UGALDE, Martín (1974), *Hablando con los vascos*. Barcelona: Ariel.
- UNESCO, *The Role of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO Monographs of Fundamental Education.
- (1966), *Bilingualism in Education; Report of an international Seminar*. Londres, Unesco.
- URQUIJO, Julio (1920), *Lengua internacional y lenguas nacionales. El euskera lengua de civilización*. Bilbo: Bilbaina de Artes Gráficas.
- URRUTIA, Hernán, Luis CANDIA, M<sup>ª</sup> Dolores MARTINEZ y Francisco MILA (1998), *Bilingüismo y rendimiento académico en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Jóvenes por la Paz.
- VALLVERDU, Francesc (1972a), *El fet lingüístic com a fet social*. Barcelona: Ed. 62.
- (1972b) *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ariel.
- VELTMAN, Calvin (1988), *The Future of de Spanish Language in the United States*. New York: Hispanic Policy Development Project.
- VESTERBACKA, S. (1991), "Elever i sprakbadsskola: social bakgrund och tidig sprakutveckling" in Proceedings of the University of Vaasa. Research papers 155. Vasa.
- VILA, Ignasi (1986), "Reflexiones sobre la lengua materna como vehículo de enseñanza", in José Ignacio Ruiz Olabuénaga y J. Agustín Ozamiz (eds.) *Hizkuntza Minorizatuen Soziologia*, pp. 117-22. Donostia: Ttartalo.
- VILA, I., J. ARNAU, J. M. SERRA y C. COMET (1993), *La educación bilingüe*. Barcelona: Horsori.
- WEINREICH, Uriel (1953), *Languages in Contact*. New York: Publications of the Linguistic Circle.
- WILLIAMS, Colin H. (1981), "The Territorial Dimension in Language Planning: An Evaluation of Its Potential in Contemporary Wales" in *Language Problems and Language Planning*, vol. 5, nº 1: 57-73.
- (1991), *Welsh Language Planning - Opportunities and Constraints*. Santiago de Compostela: Seminario Internacional de Planificación Lingüística.
- (1996) "Ethnic identity and language issues in development", in Denis Dwyer y David Drakakis-Smith (eds.) *Ethnicity and Development: Geographical Perspectives*, pp. 45-85. John Wiley & Sons Ltd.
- WODE, Henning (1998), "A European perspective on immersion teaching: The German scenario" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 43-65.
- WOLF, Hans (1964), "Intelligibility and Inter-Ethnic Attitudes" in Dell Hymes (ed.) (1964), 440-5.
- ZABALETA, Pakita (1986), *Euskal irakaskuntza Nafarroan. Normalizaziorako oinarriak*. Pamplona: Castuera.
- (1995), *Enseñanza de la Segunda Lengua en el modelo de Inmersión*. Madrid: Santillana/Zubia.

ZALBIDE, Mikel (1988), "<<Status planning>> en el País Vasco: pasos dados y perspectivas futuras" in Rafael Alemany (ed.) *Els processos de normalització lingüística a l'Estat Espanyol actual*, págs. 17-35. Alicante: Universidad de Alicante.

(1990), "Euskal Eskola, asmo zahar bide berri" in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua. Ponentziak eta Komunikazioak*, 211-71. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

— (1991), "Eskola hiztun bila: zer dugu gogoeta-gai?" in Begoña Basterretxea (ed.) *Eskola hiztun bila*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.

— (1994), "Educational Situation of the Basque Community in Spain" Ponencia presentada en el "Workshop on Minority Education", Bautzen (Alemania), organizado por el Consejo de Europa.

ZALBIDE, Mikel et al (1990), *10 años de enseñanza bilingüe*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ZENTELLA, A. C. (1990), "Returned Migration, Language and Identity: Puerto Rican Bilinguals in dos worlds/two mundos" in *International Journal of the Sociology of Language*, pp. 81-101.