

La evolución de la enseñanza en euskera en Navarra: una perspectiva pedagógica

(The evolution of teaching in Basque in Navarre: a pedagogic perspective)

Aldasoro Lecea, Eduardo
Paulino Caballero, 49, 2. esk. 31004 Iruñea
edaldasoro@yahoo.com

BIBLID [0212-7016 (2001), 46: 2; 593-624]

El informe comienza por situar los perfiles educativos definidos en la Ley del Vascuence haciendo un breve retrato de la compleja dinámica en torno al euskera que se produce en Navarra. Se apuntan así, brevemente, el marco legal y el desarrollo normativo de la Ley. Más tarde, se analizan los datos de evolución de los modelos de enseñanza de y en euskera, en las diversas etapas educativas y desde las acciones realizadas por la Administración educativa y los agentes sociales, y se abordan algunas claves pedagógicas para su comprensión. Finalmente se apuntan algunas pinceladas sobre cuestiones de análisis general y de futuro.

Palabras Clave: Navarra. Ley del Vascuence. Evolución de la enseñanza de y en euskera. Fundamentación pedagógica. Consenso social.

Euskararen Legean zehazten diren hezkuntza eskakizunak kokatzetik abiatzen da txosten hau, Nafarroan euskararen inguruan gertatzen den dinamika konplexuaren deskribapen laburra eginez. Hala, laburki bada ere, Legearen esparru legala eta arau-garapena ukitzen dira. Gero, euskararen eta euskarazko irakaskuntza ereduaren bilakaerari buruzko datuak aztertzen dira, hezkuntza aldi desberdinetan eta hezkuntza Administrazioak zein gízarte eragileek buruturiko ekintzen ikuspegiatik, bai eta horiek ulertzeko giltza pedagögiko batzuei ekin ere. Azkenik, azterketa orokorreko eta etorkizuneko zenbait konturi buruzko zertzeladak azaltzen dira.

Giltza-hitzak: Nafarroa. Euskararen Legea. Euskararen eta euskarazko irakaskuntzaren bilakera. Oinarritze pedagögikoa. Gizarte adostasuna.

Pour commencer, le rapport situe les profils éducatifs définis dans la Loi du Basque en faisant un bref portrait de la complexe dynamique concernant l'euskera qui se produit en Navarre. On signale ainsi brièvement le cadre légal et le développement normatif de la Loi. Plus tard, on analyse les données d'évolution des modèles d'enseignement de et en euskera, au cours des diverses étapes éducatives et à partir des actions réalisées par l'Administration éducative et les agents sociaux, et l'on aborde quelques éléments clés pédagogiques pour leur compréhension. Finalement, on signale quelques traits sur des questions d'analyse générale et d'avenir.

Mots Clés: Navarre. Loi du Basque. Evolution de l'enseignement de et en euskera. Fondement pédagogique. Consensus social.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

Hablar del “euskera-vascuence-euskara-lengua vasca-lingua navarrorun” en Navarra, y tratar de hacerlo de una manera aséptica, intentando ver la cuestión desde una perspectiva objetiva y con una cierta distancia, entraña una gran complejidad. La variedad de términos que denominan la lengua: vascuence para unos, euskera para otros, euskara en la propia lengua... y, sobre todo, las connotaciones subyacentes que implican son ya una señal de dificultad. Son un indicador del conflicto que en torno a la lengua vasca se vive en este territorio, y el uso de uno u otro término implica de entrada, el posicionamiento o situación *dentro* del mismo. Por eso la primera decisión a tomar es la denominación que se va a usar para la propia lengua. Permítanme usar el término *euskera*, denominación más próxima a quienes somos vascoparlantes y que está recogida por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, máxima autoridad académica para la lengua en que redacto esta reflexión. Esto, sin perjuicio del uso de las demás denominaciones que son empleadas en distintas fuentes y soportes que cotidianamente utilizamos, y que de igual modo aparecerán a lo largo del texto.

Debo empezar diciendo que es mi intención realizar un análisis lo más técnico posible de la evolución de la enseñanza del euskera en Navarra, de ahí el título, y que probablemente en este afán, voy a dejar de hacer mención de grandes cuestiones previas generales: históricas, jurídicas, políticas, socio-lingüísticas..., que serían, sin duda, de gran interés pero que no me veo capaz de abordar, por mis propias carencias en estas áreas y por que probablemente podrían ser objeto de otros artículos específicos.

No quiere esto decir, en ningún caso, que en el área abordada pretenda sentar cátedra sobre lo que afirmo. Mi única pretensión es ofrecer un panorama general, a modo de foto fija, que sin duda es personal y basada en mi experiencia vivida en los quince años transcurridos desde la aprobación de la Ley del Vascuence. Tampoco pretendo la búsqueda de ningún punto medio de consenso. Simplemente, aportaré los datos que me han parecido relevantes, para que sea cada cual quien extraiga sus propias conclusiones.

Comenzaré por enmarcar la normativa legal referente al tema, y, tras un análisis de la formulación de modelos y sus resultados, aportaré los datos que he podido recabar acerca de la evolución en ámbitos como el del profesorado, la enseñanza reglada no universitaria, la enseñanza de adultos, las medidas administrativas y la enseñanza universitaria. Me permitirá realizar una reflexión final sobre cuestiones generales y sobre el futuro.

1. MARCO LEGAL, LEY DEL VASCUENCE Y DESARROLLO NORMATIVO

1.1. Marco legal general

Haremos un rápido repaso de la normativa lingüística. Sin realizar un exhaustivo exámen, podemos ver que el conocimiento y uso de las lenguas

está recogido en diversas disposiciones internacionales. Podrían citarse entre ellas las siguientes: la Carta de derechos civiles y políticos de la ONU, la Convención de la Unesco, la Declaración sobre los Derechos de Personas pertenecientes a Minorías nacionales de la ONU, la Convención Marco para la Protección de Minorías Nacionales del Consejo de Europa, las Recomendaciones de La Haya relativas a los derechos educativos de las minorías nacionales, y, sobre todo, la Carta Europea de las Lenguas de la Unión Europea.

Skutnabb-Kangas (1998, 1999, 2000) afirma con referencia a todas estas disposiciones que dan muy poco apoyo a los derechos humanos lingüísticos en la educación (al menos comparado con otros derechos generales como raza, religión, etc. que aparecen más explícitamente). Las referencias son vagas y a veces contienen exclusiones y modificaciones que dejan en manos de la voluntad de los Estados cualquier otro desarrollo. Así lo confirma Thornberry (1997), jurista poco sospechoso de mantener posturas maximalistas, quien afirma en relación a la Convención Marco del Consejo de Europa y su Informe Explicativo, que pese a las presumibles buenas intenciones hay en su formulación el contenido justo para impedir que sea completamente vacua.

En la Constitución Española las lenguas vienen reguladas en el artículo 3. En el mismo se expresa lo siguiente:

“1.- El Castellano es la lengua oficial del Estado. Todos los ciudadanos tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.

2.- Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.

3.- La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”.

En Navarra, la Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral regula en su artículo 9 el uso de las lenguas del territorio:

“1.- El castellano es la lengua oficial de Navarra.

2.- El vascuence tendrá, también, carácter de lengua oficial en las zonas vascoparlantes de Navarra.

Una ley foral determinará dichas zonas, regulará el uso oficial del vascuence y, en el marco de la legislación general del Estado, ordenará la enseñanza de esta lengua”.

Esta ley, a diferencia de otros Estatutos de Autonomía de Comunidades Históricas, relega la oficialidad del euskera a las zonas que posteriormente se regulen, dejando claro que el castellano es la lengua de todo el territorio, mientras que el euskera lo será solamente en las zonas que se determinen. Por tanto, su oficialidad será parcial, en lo que a extensión territorial se refiere (Cobrerros, 1989).

1.2. Ley del vascuence

Cuatro años transcurrieron hasta la aprobación por el Parlamento de Navarra de la Ley Foral del Vascuence (1986), que fue la última ley lingüística en ser aprobada, en lo que a las Comunidades Autónomas históricas con lengua propia se refiere. La elaboración de la ley fue complicada y finalmente no logró el consenso que se había alcanzado en otras Comunidades.

El lugar que ocupa la regulación de la enseñanza es muy destacado. La Ley consta de un Título preliminar y de tres Títulos: en el primero se legisla el uso normal y oficial (toponimia, administración pública, justicia, entidades locales,...), en el segundo la enseñanza y en el tercero los medios de comunicación.

El artículo 1º expresa: "Esta Ley Foral tiene por objeto la regulación del uso normal y oficial del vascuence". Parece que se trate de evitar el uso del término *normalización lingüística*. El artículo 2º cita el vascuence como lengua propia de Navarra y expresa el derecho de la ciudadanía a su conocimiento y uso. Igualmente, cita entre sus objetivos el proteger la recuperación y el desarrollo del vascuence en Navarra.

Se definen tres zonas lingüísticas diferenciadas:

La zona vascofona, que comprende la parte noroccidental de Navarra.

La zona mixta, donde se encuentran la Comarca de Pamplona y las ciudades de Estella, Puente la Reina y Aoiz, así como los valles pirenaicos orientales.

La zona no vascofona, que comprende el resto de la Comunidad.

Sin entrar en la discusión de la congruencia o incongruencia del trazado de las zonas, que fue y continúa siendo polémico (se discutió el hecho de que los valles de Atez y Odieta no estuviesen comprendidos en la zona vascofona o que los valles de Elorz, Galar y Aranguren en plena Cuenca de Pamplona pertenezcan a la zona no vascofona, por citar algunos casos), se observa que, al menos, el hecho de configurar tres zonas, una de ellas de transición, suavizó el impacto que hubiese producido la existencia de sólo dos zonas (Etxeberria, 1995), ya que la zona vascofona hubiese resultado un territorio relegado.

Conviene, para constatar el peso específico de cada zona, observar la evolución de población que se ha dado en el pasado siglo XX:

AÑO	ZONA VASCOFONA	ZONA MIXTA	ZONA NO VASCOFONA	NAVARRA TOTAL
1900	20,62%	23,76%	55,62%	307.669
1950	17,22%	31,85%	50,93%	373.932
1991	10,59%	54,15%	35,26%	532.563

Son significativos los porcentajes totales y relativos de vascoparlantes en cada zona:

La zona vascófona está formada por 61 municipios, ninguno de los cuales supera la cifra de 10.000 habitantes y concentra el 47% de vascoparlantes de Navarra, que en la proporción de población de la zona suponen el 67,3% del total.

La zona mixta está formada por 48 municipios, entre ellos, Pamplona y las ciudades de alrededor, Estella y Aoiz. En esta zona vive un 47% de los vascoparlantes de Navarra, que suponen el 18,4% de la población total de la misma.

La zona no vascófona comprende toda la Zona Media y Ribera de Navarra. En esta zona viven el 6% restante de vascoparlantes de Navarra, que en la misma suponen apenas un 6,8%.

Hay que tener en cuenta además que la zona vascófona sólo dispone de los servicios correspondientes a las administraciones locales y a la atención primaria en el área de salud, aunque sí existen algunos medios de comunicación social de ámbito administrativo o de iniciativa social. Es sin embargo en la capital, en Iruña-Pamplona, donde se concentran los servicios públicos centrales, las entidades privadas de servicio, los medios de comunicación territoriales,...

En cuanto a la regulación de la enseñanza, aunque este es un rasgo común en toda la ley, destaca la habilitación que realiza en favor del Gobierno de Navarra para dictar las disposiciones necesarias para el desarrollo de la Ley, sin pautas concretas para su realización, en todos los aspectos que se reseñan: incorporación del euskera a los planes de enseñanza, capacitación del profesorado y medios personales, técnicos y materiales precisos.

1.3. Desarrollo normativo

La regulación de estos aspectos fue posteriormente realizada, en mayo de 1988, en los Decretos Forales 159 (regula la incorporación y uso del vascuence en la enseñanza no universitaria), 160 (determina las plazas en las que se exige titulación en euskera y regula el acceso a las mismas), 161 (aprueba los reglamentos de funcionamiento y organización de los centros de enseñanza del euskera para adultos del Gobierno y de concesión de ayudas a entidades privadas) y 162 (regula los cursos de reciclaje en euskera para el personal docente). Igualmente, se realizó un Acuerdo con el Ministerio de Educación y Ciencia para la aplicación de la Ley (cabe recordar que las competencias en materia educativa no fueron asumidas por Navarra hasta enero de 1990). Estos Decretos Forales fueron complementados por diversas Ordenes Forales que regulan aspectos parciales contenidos en las mismas.

2. MODELOS DE ENSEÑANZA, MEDICIONES Y RESULTADOS

2.1. Definición de los modelos

El Decreto Foral 159/1988, y las disposiciones posteriores, establecen los modelos que incorporan la enseñanza del euskera y que son los siguientes:

MODELO A:

Enseñanza en castellano, con la lengua vasca como asignatura en todos los niveles, modalidades y grados.

A petición de los padres, tutores o alumnos y siempre que se alcance un número mínimo, podrá además utilizarse el vascuence, previa autorización de la administración educativa competente, como lengua de uso en una materia o asignatura del Ciclo Superior (pudiéndose optar entre Ciencias Sociales o Naturales y no pudiéndose superar las 3 horas semanales de docencia) y en una o dos de las otras etapas, ESO y Bachiller* (no se especifica en qué asignaturas pero el total no puede superar las 8 horas de docencia semanal).

* Hay que indicar que la normativa original hace referencia a los niveles del sistema antiguo: EGB, BUP y COU, en cuya lugar y para mejorar su comprensión he puesto los niveles educativos actuales.

MODELO B:

Enseñanza en euskera, con el castellano como asignatura en todos los cursos y ciclos, y como lengua de uso en una materia o área de los Ciclos Inicial (Educación Artística o Física) y Medio (Ciencias Naturales, Sociales o Educación Artística), en dos del Ciclo Superior (una entre Educación Artística e Idioma Moderno y la otra entre Ciencias Naturales o Sociales) y en una o dos materias en las otras etapas, ESO y Bachiller, (siempre que no se superen las 8 horas semanales de docencia)

MODELO D:

Enseñanza totalmente en euskera salvo la asignatura de lengua castellana, en todos los cursos y ciclos.

Además de estos modelos que incorporan el euskera, estaría el modelo de enseñanza sólo en castellano, que se ha venido en denominar Modelo G (gatzelaniaz).

La primera precisión que debemos hacer es la posibilidad de los modelos por zonas:

En la zona vascófona, el euskera es oficial y por tanto obligatorio, y se deberá optar entre los modelos A, B y D.

En la zona mixta, el euskera es voluntario, se puede optar por enseñanza en castellano o por uno de los modelos que incorpora euskera (A, B o D).

En la zona no vascófona, sólo se contempla la enseñanza de euskera. Por tanto, parece que se podría optar entre enseñanza en castellano o de euskera (modelo A). Al menos, esta es la interpretación que la Administración ha venido haciendo para la enseñanza pública, autorizando asimismo la enseñanza en euskera en centros de iniciativa social (Ikastolas). Aunque algunos expertos apuntan que la enseñanza pública en euskera en esta zona no sería ilegal (no puede prohibirse) sino alegal (no regulada en el sistema actual).

En todo caso, son los padres o tutores quienes eligen el modelo lingüístico, siendo preciso un número mínimo de solicitudes que varía por zonas: en la zona vascófona será semejante a lo establecido para las escuelas unitarias (6 alumnos usualmente), en la zona mixta y no vascófona se precisarán 15 alumnos en zonas rurales y 20 para núcleos urbanos.

Se establece la “Exención de la obligatoriedad de la asignatura de euskera para el alumnado de la zona vascófona” que haya iniciado sus estudios primarios fuera de la misma o que acredite su residencia no habitual o temporal en la misma. También se establece un procedimiento de “Cambio de modelo lingüístico” que sólo se podrá realizar al finalizar una etapa completa, cuando por cambio de residencia no resulte posible continuar en un modelo o por problemas psico-pedagógicos justificados en cualquier nivel.

2.2. Configuración de los modelos

Conviene también explicar el por qué de los modelos. En el momento de autorizarse (1988) existía ya una cierta experiencia docente y se habían realizado diversas investigaciones, tanto en otras lenguas (Canadá, Cataluña,...) como en euskera (Pakita Zabaleta en Navarra, estudios EIFE en la Comunidad Autónoma Vasca,...).

Cummins, profesor universitario de Canadá, realizó diversos estudios sobre los modelos de inmersión temprana. En ellos, los alumnos de una lengua mayoritaria son escolarizados en otra minoritaria, realizando un cambio de lengua hogar-escuela.

En sus investigaciones comprobó que el desarrollo de las lenguas es interdependiente. Por un lado las lenguas se localizan en un mismo área cerebral, no separadas en lugares estancos, y por otro aunque poseen características diferenciales, también tienen una *competencia subyacente*

común (Common Underlying Proficiency-CUP), incluso en lenguas de distinta tipología y con sistemas y tipos diferentes de escritura. De modo que el desarrollo adecuado de una lengua favorece el de la otra u otras.

Además, formuló la *hipótesis del doble nivel umbral*. Señaló que para que la educación en segunda lengua no tenga efectos negativos el alumnado ha de tener garantizado el logro de un primer nivel umbral en su lengua materna. De alcanzarse este nivel el alumnado no tendrá problemas en su desarrollo cognitivo y logrará un nivel de bilingüismo positivo, porque le será posible, mediante la inmersión lingüística, alcanzar en ambas lenguas un segundo nivel que garantiza para ambas las ventajas lingüísticas y cognitivas del bilingüismo.

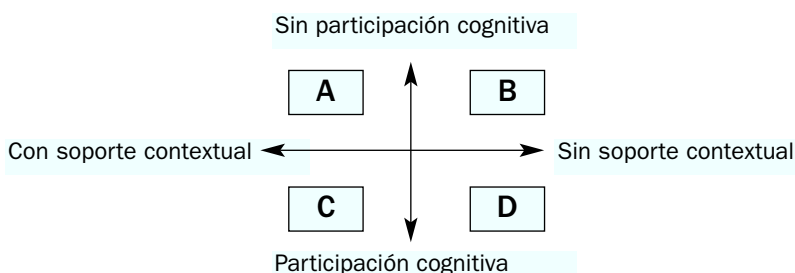
En alumnos de lengua materna mayoritaria –castellano en nuestro caso– la presencia de usos diversificados en el entorno social en dicha lengua, posibilitan ese nivel umbral mínimo, de modo que una exposición temprana e intensiva a la segunda lengua, –el euskera– permite realizar un proceso normalizado de lecto-escritura en ésta última, y se garantiza la superación de ese segundo límite así como que el conocimiento de ambas lenguas sea óptimo. En alumnos de lengua materna minoritaria, se precisa una exposición intensiva a la misma, de modo que se valore su uso y de esta manera se alcance el primer nivel no garantizado socialmente; de otro modo, al no superarse ese primer nivel, se puede producir una situación en la que ambas lenguas no alcancen el segundo nivel y por tanto se produzca un bilingüismo de sustracción, teniendo como consecuencia una situación de sumersión.

Cummins y otros autores posteriores distinguen, además, entre *destreza básica de comunicación interpersonal* (Basic Interpersonal Communicative Skills-BICS) y *competencia cognitivo-académica de la lengua* (Cognitive-Academic Language Proficiency-CALP).

La destreza básica sería aquella que nos capacita para entendernos en las relaciones informales y que sería una habilidad básica de comunicación (se la ha denominado fachada lingüística), mientras competencia cognitivo-académica sería aquella en la que podemos entender y trabajar con el discurso didáctico, que es lo que se enseña en la escuela y requiere un alto nivel de abstracción y una competencia académica elevada. Para comprenderlo basta fijarnos en nuestros alumnos inmigrantes. Cuando un alumno de otra lengua y cultura acude a clase es capaz en un tiempo relativamente corto (pueden ser dos años, con el adecuado apoyo) de relacionarse con los demás alumnos con normalidad. Ha alcanzado la destreza básica de comunicación interpersonal, es capaz de comunicarse con otros alumnos, responde a nuestras órdenes e instrucciones y pensamos: ¡qué rápido ha aprendido nuestro idioma! Sin embargo, no es capaz todavía de trabajar los tipos de texto de las asignaturas, de comprender los contenidos de las áreas. Para ello, se requiere un mayor grado de conocimiento y uso de la lengua, un conocimiento más abstracto, más académico, y en esto necesita ayuda específica durante años.

Aunque esto es, sin duda, una generalización, puesto que no ocurrirá de la misma manera según el alumno se haya incorporado o no tempranamente al sistema educativo, y dependerá del nivel socio-cultural de la familia, etc. Pero en términos generales, conviene tener en cuenta que el alumno debe poseer no sólo una destreza básica sino también una competencia cognitivo-académica, porque de otro modo se produce un fracaso académico que a veces se ha achacado a la propia educación bilingüe, en vez de a la falta de apoyo que estos alumnos requieren durante años para alcanzar la citada competencia.

Hay que aclarar que esta formulación fue un primer constructo, considerado posteriormente simplista. El propio autor y Swain proponen un marco de competencia lingüística de carácter bidimensional en dos niveles: en un eje estaría la participación cognitiva (*sin cognición* o automatizadas versus *con cognición*), y en el otro eje, el soporte contextual (*contexto subordinado* versus *contexto reducido* o sin apoyo). De este modo se darían cuatro cuadrantes:



El primer cuadrante –A– sería el BICS (sin cognición y con soporte contextual), y el cuarto –D– el CALP (participación cognitiva y sin soporte contextual). Diversos autores han asumido esta teoría completándola con otros aspectos.

A lo largo de los años se ha producido un reconocimiento técnico generalizado de las teorías de Cummins, un poco menor en cuanto a la teoría del umbral, que se considera que se debiera estructurar y profundizar. Estas formulaciones han permitido la comprensión y el avance en la formulación del bilingüismo.

En un ámbito cercano fueron diversas las investigaciones educativas que confirmaron estas hipótesis en distintos ámbitos: Siguan, Vila, Arnau, Serra,... en Cataluña, Aierbe, Etxeberria, Federación de Ikastolas... en la CAV, y Zabaleta en Navarra.

El Gobierno Vasco había regulado sus modelos educativos en la Ley del Euskera (1982) y realizó pruebas periódicas (EIFE I, 1986; EIFE II, 1989; EIFE III, 1991) sobre los mismos. En ellos, se veía cómo los alumnos de modelo D alcanzan puntuaciones altas en euskera y castellano. Los alumnos de modelo B, que habían realizado su lecto-escritura sólo en castellano no eran capaces

de seguir sus estudios de enseñanza secundaria en euskera. Estos alumnos alcanzaban puntuaciones altas en castellano pero no así en euskera. Esto llevaría a modificar el modelo de forma que los alumnos tuviesen una exposición intensiva adecuada en euskera. Los alumnos de modelo A alcanzaban puntuaciones altas en castellano pero muy bajas en euskera.

Por otro lado, aquellos modelos estaban pensados en función de la lengua materna del alumnado y para cuando se establecieron los modelos en Navarra los modelos de inmersión ya habían demostrado sobradamente su eficacia en alumnos de lengua mayoritaria.

Esto posibilitó que en aquella definición de modelos se hiciese un planteamiento diferente, enriquecido por los estudios ya citados, con un planteamiento que recogía dicha experiencia y las diversas comprobaciones empíricas y que además se adaptara a la realidad social y legal de Navarra.

El modelo A, de enseñanza de euskera como asignatura, es un modelo de acercamiento cultural al euskera, de conocimiento de nociones básicas, de competencia lingüística. Se contempló la posibilidad de incorporar una o dos asignaturas vehiculares, si el nivel de los alumnos era adecuado y existía dicha demanda. Era una variante denominada "modelo A reforzado", pero apenas han existido experiencias en este campo. El modelo A existe, como posteriormente veremos en los datos de desarrollo de los modelos, en las tres zonas.

El modelo B no se contemplaba como tal en su elaboración técnica. Iba a ser una variante del modelo D, pero avatares políticos hicieron que se configurase como modelo diferenciado. Es un modelo pensado para el alumnado vasco parlante que precisa una compensación en el conocimiento de castellano y por tanto, circunscrito a localidades donde la presencia del euskera es muy alta, aunque en algún caso su elección ha estado más motivada por una cierta desconfianza inicial a la enseñanza impartida totalmente en euskera. Es un modelo flexible, que permite al centro incorporar castellano en una o dos asignaturas según la necesidad de compensación del alumnado. Se da sólo en la zona vascofona y en apenas cuatro o cinco centros educativos. No existe en las otras dos zonas.

El modelo D es el modelo clásico de enseñanza en euskera, con sus dos vertientes: de inmersión lingüística para alumnos de familia no vasco parlante y de enriquecimiento y valoración de la propia lengua en alumnos de familia vasco parlante. Ambos tipos de alumnado conviven en este modelo en las tres zonas, aunque en la zona mixta y no vascofona son mayoritariamente modelos de inmersión, puesto que son minoría los alumnos que tienen una madre y/o un padre vasco parlantes.

2.3. Mediciones y consideraciones

En cuanto a las mediciones realizadas sobre el conocimiento de las lenguas y sobre rendimiento académico en los modelos, cabe afirmar que no

han sido muy abundantes las investigaciones realizadas en Navarra (Zabaleta, 1986; Goikoetxea, 1994; Etxague, 1997; INCE, 2001). Aunque sí contamos con las referencias próximas de los estudios realizados tanto con lengua vasca como con otras lenguas.

En cuanto al conocimiento de castellano, parece concluyente que el nivel de los alumnos que estudian euskera no es muy diferente con respecto a los que lo hacen en castellano, ni siquiera en el caso de los alumnos vasco-parlantes que estudian en euskera. Las investigaciones realizadas apuntan, en efecto, diferencias entre los alumnos pero en ningún caso son estadísticamente significativas. Lo cual no es contradictorio con el hecho de que el tratamiento lingüístico del castellano deba ser específico en modelos de enseñanza en euskera, tanto en su contenido, centrado en usos formales (los alumnos vasco-parlantes conocen y usan el castellano, no tenemos que enseñárselo, pero sí trabajar con ellos los registros y usos más formales), como en el establecimiento de refuerzos específicos cuando sean necesarios (como son los casos del alumnado vasco-parlante en que, a través de refuerzo, deba incrementarse la exposición a dicha lengua, para mejorar su conocimiento).

En el caso del conocimiento de euskera la diferencia sí resulta sustancial. Los alumnos que cursan el modelo D obtienen buenos resultados en conocimiento de euskera. Por contra, los alumnos que estudian euskera como asignatura obtienen resultados modestos, exceptuando aquellos de lengua materna vasca, pero en este caso cabe preguntarse si llegan a conseguir un resultado suficiente para desarrollar una competencia cognitivo-académica en euskera. No obstante, y en lo que respecta a la apreciación subjetiva del modelo A, cabe hacer la consideración de qué es y qué supone. En todo caso lo erróneo sería pensar que a través de él se puede conseguir un alto nivel de competencia cognitivo-académica en euskera. Sin embargo, puede ser válido, teniendo claro su objetivo, para quienes no desean para sus hijos ese nivel competencial sino un mero acercamiento al euskera.

Queda claro que alcanzar una competencia cognitivo-académica en euskera requiere en nuestras condiciones socio-lingüísticas una exposición intensiva en euskera que supone que debe garantizarse un nivel mínimo elevado (algunos expertos hablan de al menos un 75% en los primeros niveles y nunca menos del 65% en el resto) de exposición a la lengua.

Con frecuencia hemos incurrido en una gran contradicción en el objetivo marcado en la enseñanza a este respecto. Programáticamente decíamos que el objetivo era el bilingüismo y lo definíamos como conocimiento académico y abstracto en euskera y castellano, (y nótese que es bien diferente marcarse como objetivo el alto conocimiento aún académico de una lengua a marcarse como fin la nativización en dicha lengua) pero no se definían las habilidades o producciones que se esperaban. Luego, a la hora de evaluar el resultado, evaluábamos la producción oral del alumnado, con el agravante de hacerlo en contextos formales e informales. Con lo cual quedaba en evidencia la incongruencia del objetivo y el resultado. De esta constatación surgió la

necesidad de programar estrategias de uso oral tanto en el aula como en contextos no formales e informales. Porque, ¿cómo puede un alumno jugar en euskara en el patio, cuando nunca ha tenido en su entorno la posibilidad de aprender a hacerlo (no es posible un aprendizaje natural), si nosotros no le enseñamos mediante un aprendizaje de modelaje? La necesidad de esa coherencia lingüística se ha hecho más evidente en los centros y se ha comenzado a planificar el conocimiento y uso de las lenguas en los distintos ámbitos escolares a través del proyecto lingüístico de centro, diseñándose estrategias de uso oral en distintos registros y niveles.

Pero en cuanto al uso relacional de la lengua, son los contextos sociales próximos (la familia, la cuadrilla, los medios de comunicación, el barrio...) quienes posibilitan o dificultan el mismo. Por ello, no se debe tampoco caer en la tentación de pensar que corresponde a la escuela no sólo el aprendizaje, evidentemente también su uso escolar, sino también su uso social. El uso social debe darse en la sociedad, por lo que serán otros ámbitos (familiares, del entorno afectivo, medios de comunicación,... pero también administrativos, judiciales, económicos y de servicios, religiosos, etc) los que deban promoverse para garantizar el uso normal de la lengua.

Uno de los factores que sin duda se manifiesta importante en el éxito del aprendizaje del euskera es la voluntariedad en la elección de modelo. Los padres, al elegir un modelo, D o A, actúan de refuerzo del aprendizaje, por medio del interés y la motivación. En el centro educativo también se ha ido tomando conciencia de este fenómeno. Es importante que los padres proporcionen contextos de uso y generalización de lo aprendido en su ámbito y manifiesten su interés y valoración por el trabajo de sus hijos.

En cuanto al rendimiento escolar, no se constatan grandes diferencias entre modelos. Si tomamos como referente los resultados de la selectividad, la proporción de aprobados en las pruebas, tanto en relación al número de alumnos que cursaron COU en los últimos años de dicho sistema como al número de alumnos presentados a la prueba, no es muy distinto, en los modelos G y D. En algunos años la proporción es ligeramente superior en el modelo D, aunque en el presente ha sido superior en el G. Pero este, como otros, no es un indicador significativo y caben diversas lecturas de este fenómeno. En cuanto a las asignaturas, el modelo D ha solido obtener mejores resultados en Texto, Lengua Castellana, Historia Contemporánea y Filosofía, mientras la puntuación más alta en el modelo G corresponde a Matemáticas, Química y Física. En Literatura y Biología ha habido una alternancia entre ambos modelos.

Como balance general, y como veremos más adelante en la evolución de la metodología docente, no cabe sino ser optimista (no triunfalista) sobre la labor desarrollada, teniendo en cuenta que partíamos de una lengua minorizada, en proceso de normalización y normativización, con escasos recursos de uso social, y no siempre con el apoyo decidido de los poderes públicos.

3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

3.1. Importancia del profesorado en el desarrollo de la enseñanza

Ni que decir tiene que el sistema educativo se sustenta en el profesorado. El profesor es el referente necesario del proceso de enseñanza-aprendizaje. Más si cabe, en los modelos de inmersión o de euskera como asignatura donde va a ser el principal agente del input lingüístico del alumnado.

El Decreto Foral 160/1988, de 19 de mayo, determinó las plazas bilingües de centros y programas. Para poder ocupar estos puestos se exige estar en posesión del certificado EGA o equivalente. Por Orden Foral 544/1989 se creó el certificado IGA, que era una habilitación provisional para ejercer la docencia en euskera durante cinco años, para aquellos profesores que, habiendo realizado el Reciclaje, habían alcanzado al finalizar el mismo el nivel 10 del proceso de euskaldunización. Durante el citado período de 5 años deberían obtener el certificado EGA. No obstante, fue ésta una medida transitoria, no vigente en la actualidad, que sin duda obedeció a la demanda de profesorado en un primer momento.

El Reciclaje se ha realizado mediante diversos tipos de curso. En las primeras ediciones eran cursos de apenas tres meses. Posteriormente se contemplaron cursos de cinco meses, en la modalidad de alfabetización para profesores vascoparlantes, y cursos con liberación total de un curso escolar, partiendo del 6º nivel de euskaldunización. Más tarde, se contemplaron cursos de un curso escolar completo más cinco meses, partiendo del nivel 4. En todos los casos el profesorado se compromete a ejercer la docencia en euskera durante los cinco años posteriores a la finalización del Reciclaje. El número de profesores reciclados ha ido variando. Al principio fue una importante fuente en la provisión de profesorado, pero con el paso de los años ha pasado a ser secundaria, de manera que en la dotación de puestos ha pesado cada vez más el número de profesores de las nuevas generaciones, que con contratos de interinidad en muchos casos hasta obtener plaza definitiva, han cubierto las necesidades de demanda de los modelos que incorporan la enseñanza en euskera. Estos profesores han realizado su proceso de euskaldunización a través de la familia y/o la escuela y por tanto han obtenido previamente su certificado EGA.

Veamos la evolución en el número de profesores participantes en el Reciclaje en este período:

Reciclaje de profesorado

85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00
86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	00	01
107	40	46	36	41	23	54	54	45	42	45	52	50	33	37	22

Además de los cursos intensivos ya citados se han impartido, desde el curso 1989-90, cursos extensivos de 4 a 6 horas de docencia semanal a

profesores, en el propio centro docente, para posibilitar que pudieran alcanzar el nivel requerido para acceder al reciclaje intensivo. Desde ese mismo curso se dan ayudas individuales de abono de matrícula para profesores que estudian euskera en euskaltegis y gaueskolas.

3.2. Evolución del número de profesores

El número de profesores se ha ido elevando a medida que se ha producido una demanda de nuevas líneas. Como luego veremos, en la evolución de la enseñanza, con anterioridad a la ley y antes de la transición sólo existía profesorado que impartiese enseñanza en euskera en las ikastolas (al menos oficialmente puesto que había profesorado de centros públicos que por iniciativa propia impartía docencia parcialmente en euskera). En el año 1975 se comenzó a contratar, además, profesorado en centros públicos, al principio para impartir el euskera como asignatura. Más tarde se empezó a dar docencia en euskera en centros de alumnado vasco-parlante y en centros de iniciativa pública municipal con aulas de inmersión lingüística. Posteriormente se crearon líneas de inmersión lingüística en centros dependientes del MEC. Y volvemos aquí a recordar que las transferencias en materia de educación se produjeron en Navarra el 1 de enero de 1990.

En el curso 1999/2000, desde Infantil hasta Bachillerato, eran 1.183 los profesores que impartían docencia en la enseñanza pública en o de euskera. En ese mismo período impartían docencia en modelos de euskera en la enseñanza privada 344 profesores (principalmente en ikastolas).

3.3. Formación lingüística y pedagógica

El perfeccionamiento del profesorado es una actividad relevante en la actualización del mismo. Si bien se habían realizado, con anterioridad al curso 1989-90, diversas actividades formativas (empezando por los cursos de canciones con movimiento del padre Oñatibia en 1973) fue en dicho curso 1989-90 cuando se sistematizaron creándose una formación lingüística y una formación pedagógica.

Dentro de la Formación Lingüística se han impartido cursos de práctica oral, preparación de EGA, profundización, actualización gramatical, traducción de textos pedagógicos, habla infantil, literatura juvenil y universal, taller de cuentos, registros informales, etc.

Dentro de la Formación Pedagógica las actividades han sido muy variadas y sería interminable enumerar todas ellas. Por destacar algunas, podemos citar las Jornadas Pedagógicas de los cursos 1990 y 1991, los cursos de metodología, medios de comunicación, oralidad y juego, etc. En todos ellos se ha contado con personas expertas, algunas de ellas venidas de

lejos –Dolz, Nemerovsky, Artigal, Vila...– y otros más cercanas –Imanol Urbieto, Enkarni Genua, Uri Ruiz Bikandi...–.

La participación del profesorado y, por tanto, su conciencia de la necesidad de formación, no ha decrecido a lo largo de los años. En un seguimiento realizado de las actividades de perfeccionamiento en el curso 2000-2001, en el nivel de enseñanza infantil y primaria, se pudo constatar que más del 60% del total de profesores participantes en los cursos (la mayoría de ellos realizados en castellano) lo eran de enseñanza en o de euskera.

Tanto en la formación lingüística como, sobre todo, en la pedagógica ha habido una evolución en la tipología de cursos que ha venido marcada por el paso de un enfoque estructural (basado en la gramática tradicional o estructural), pasando por un enfoque funcional (basado en la comunicación organizada según nociones y funciones) a un enfoque discursivo (también basado en la comunicación pero organizada en función de la producción de textos y discursos). Igualmente se ha evolucionado de un enfoque psicológico marcado por el principio de *aprender para usar* a otro interactivo que preconiza que *usando se aprende* y desde un enfoque pedagógico de transmisión del profesorado al alumnado hasta otro de interacción entre agentes de la educación e instrumentos de enseñanza.

4. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EUSKERA EN NIVELES REGLADOS NO UNIVERSITARIOS

Analizaremos a continuación algunos datos de la evolución de la enseñanza en niveles reglados no universitarios. Cabe destacar que intentar comparar datos relativos a este período ha entrañado su dificultad, debido a que en este período ha habido un cambio de sistema educativo que ha prolongado la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años y ha provocado un cambio en las etapas educativas. Comenzaremos por analizar la enseñanza, de y en euskera, anterior a la ley.

4.1. Breve historia de la enseñanza, de y en euskera, anterior a la ley

Con anterioridad a la Guerra Civil habían existido ya centros docentes en euskera en Navarra (los impulsados por Aita Dámaso de Inza en Pamplona en 1931 y Estella en 1933, y el de iniciativa social en Elizondo, en 1935). En 1963 fue impedida una iniciativa para crear la que hubiese sido la primera Ikastola “Nuestra Señora de Irantzu”, y finalmente en 1965 comenzó a funcionar la primera ikastola con cuatro alumnos y con el nombre de “Nuestra Señora de Ujué”. El alumnado del centro alcanzó ser de 308 alumnos para el curso 1969/70 y se trasladó a Zizur (Ikastola San Fermín). En 1970 se abrieron diversos centros: Baztán de Elizondo, Andra Mari de Etxarri-Aranatz, Lizarra de Estella, Garcés de los Fayos de Tafalla, y Paz de Ziganda de Villava. Para el curso 1979/80 había en Navarra 23 ikasto-

las, si bien muchas de ellas eran únicamente centros de educación infantil. La desaparición de Herri Ikastola produjo la integración de su alumnado en el Colegio de Sanduzelai. En 1989 la ikastola Hiruerri se integró, no sin problemas, en los Centros Públicos de Burlada, Villava y Huarte. Otro tanto ocurrió en 1990 cuando 13 centros con un total de 14 unidades de preescolar y 7 de EGB se integraron en los centros públicos de sus respectivas localidades. En la actualidad son 16 los centros que componen la Federación de Ikastolas de Navarra repartidos por todo el territorio de la Comunidad Foral.

En 1969 el Estado francés creó en la enseñanza pública tres puestos de profesorado itinerante para enseñanza del euskera. Se inició además la creación de ikastolas agrupadas en Seaska, que en la sexta merindad, en la Baja Navarra, se localizan en Donapaleu, Donibane Garazi, Izura, Lasa y Ortaize.

La enseñanza pública en euskera comenzó en 1973, por iniciativa de la Diputación Foral, impartándose clases de euskera como asignatura en diversos centros, principalmente de localidades vascófonas. En 1975 empezaron a funcionar las primeras líneas en euskera. En esos mismos centros, en 1979, la Delegación Provincial del MEC creó un cuerpo de profesores denominado "Cupo de Bilingüismo" para atender la demanda de enseñanza pública en euskera, que se iba extendiendo en la enseñanza primaria. La demanda fue en aumento en los años siguientes, tanto en las localidades del Noroeste como en la Cuenca de Pamplona. En el nivel de Enseñanzas Medias, si bien el Instituto Padre Moret-Irubide había comenzado a impartir algunas asignaturas en euskera (en el curso 1978-79 eran 30 los alumnos y alumnas que recibían la enseñanza de dos asignaturas en euskera) no fue hasta el curso 1986-87, y en ese mismo centro, cuando con plena normalidad se inició la docencia en euskera.

El Ayuntamiento de Pamplona acordó en 1976 la creación de un colegio bilingüe que fue puesto en marcha dos años más tarde, en 1978. Pero no fue hasta 1981 cuando, mediante convenio con el MEC, se legalizó la primera ikastola municipal. Tras un prolongado peregrinaje y diversos avatares, las ikastolas municipales consiguieron su asentamiento, y son hoy en día tres centros. El Ayuntamiento de Pamplona negocia en la actualidad con el Gobierno de Navarra su transferencia a la red del mismo.

Veamos en cifras, en el siguiente cuadro, la evolución del alumnado que ha accedido a la docencia en euskera.

Enseñanza en euskera (centros públicos e ikastolas) en número de alumnos:

1969/70	1974/75	1977/78	1980/81	1983/84	1986/87
348	1.892	3.608	5.369	6.436	10.107

4.2. Evolución de los modelos en Navarra y por zonas lingüísticas

Tomaremos como referencia para analizar la evolución de los modelos los datos comprendidos entre los cursos 1988/1989 y 2000/2001. He elegido en primer lugar el curso 1988/89 por ser el primero en que hubo opción para elegir modelos según la descripción de los mismos contenida en el Decreto Foral 159/1988, de 19 de mayo.

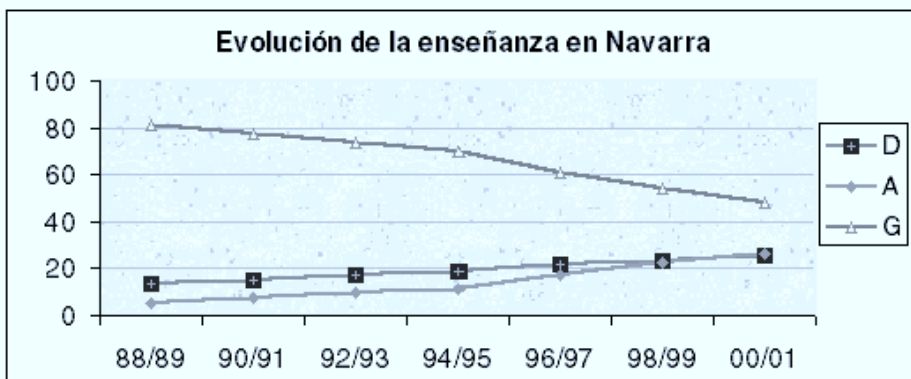
Por otro lado, se toman como referencia las etapas de Infantil y Primaria por ser el nivel más homogéneo y del que disponemos de más datos. Cabe recordar que en el curso 1995/96 se incorporó en su totalidad la Reforma Educativa a la etapa, pasando de una EGB que comprendía 8 cursos a una Primaria con 6. Por tanto, en los datos aparece un repentino bajón debido a la desaparición de esos 2 cursos. Finalmente destacar que, para simplificar los cuadros, dentro del Modelo D se han incluido los datos del modelo B (no llegan a suponer un 0,5% en el mejor de los casos) por ser aquél el modelo más próximo.

Evolución de la enseñanza (Infantil y Primaria) en cifras.

	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
D	10.206	10.404	11.050	11.078	9.828	10.142	11.020
A	4.192	5.341	6.254	6.896	7.638	9.741	11.640
G	62.101	54.983	48.001	41.953	26.872	23.439	20.979
Total	76.499	70.728	65.305	59.927	44.338	43.322	43.639

Evolución de la enseñanza (Infantil y Primaria) en porcentaje.

	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
D	13,34	14,71	16,92	18,49	22,1	23,4	25,25
A	5,48	7,55	9,58	11,5	17,2	22,5	26,67
G	81,18	77,74	73,5	70,01	60,7	54,1	48,08



En cuanto a los datos totales de evolución del alumnado observamos un fuerte descenso de la población (aún teniendo en cuenta el cambio de sistema referido) hasta el curso 1998/99 en que comienza a recuperarse.

El modelo D parece mantenerse, si observamos las cifras absolutas, pero sin embargo al contemplar los porcentajes observamos que ha ido evolucionando en continuo ascenso desde un 13,34% en el curso 1988/89 hasta un 25,25% en el curso 2000/2001. Casi ha doblado su peso.

El modelo A ha pasado de un 5,48% en el curso 1988/89, ascendiendo paulatinamente hasta el 11,5% en el curso 1994/95, y a partir del mismo con un gran ritmo de crecimiento, ha llegado al 26,67 % del curso 2000/2001. Ha multiplicado por cinco su nivel inicial.

La enseñanza en castellano ha ido descendiendo a medida que aumentaban los otros dos modelos pasando de un 81,18% en el curso 1988/89 a un 48,08% en el 2000/2001.

Veamos a continuación los datos referidos a las distintas zonas que marca la Ley. Comenzaremos por la Zona Vascofona:

Evolución de la enseñanza (Infantil y Primaria) en porcentaje. Zona Vascofona.

	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
D	48,37	55,99	64,1	73,03	79,77	82,8	85,26
A	43,02	38,73	34,36	26,57	20,21	17,2	14,74
G	8,61	5,28	1,54	0,4	0,02	0	0

Como puede observarse, el modelo D ha pasado de un porcentaje de 48,37% en 1988/89 a un porcentaje de 85,26% en 2000/2001.

El modelo A ha sufrido un fuerte descenso desde el 43,02% hasta el 14,74%.

El modelo G ha desaparecido.

Evolución de la enseñanza (Infantil y Primaria) en porcentaje. Zona Mixta.

	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
D	13,36	14,43	16,66	18,8	22,78	25,2	28,18
A	1,44	4,35	6,76	8,26	14,13	19,3	22,4
G	85,2	81,22	76,58	73,94	63,09	55,5	49,42

En la zona mixta el modelo D ha pasado de un 13,36% a un 28,18%. El modelo A ha crecido de un 1,44% a 22,4%. Sin embargo, su proporción es inferior al del modelo D y no consigue superarlo, al contrario de lo que ocurre en el índice de toda Navarra.

El modelo G desciende desde un 85,2% hasta un 49,42%.

Evolución de la enseñanza (Infantil y Primaria) en porcentaje. Zona No Vascófona*.

	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
D	1,35	1,8	2,45	2,95	4,05	4,71	5,34
A	0	3,22	6,77	11,75	21,59	29,12	35,02
G	98,65	94,98	90,78	85,30	74,36	66,17	59,64

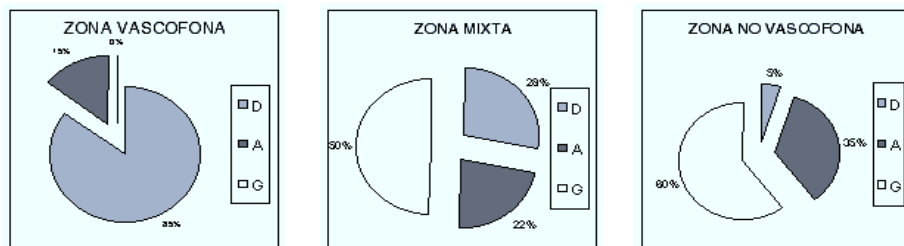
* Se incluyen los datos de las ikastolas no legalizadas de la zona, que no suelen figurar en los datos oficiales.

En la zona no vascófona y en cuanto al modelo D, debemos decir que la proporción de alumnos ha ido en aumento desde un 1,35% en el curso 1988/89 hasta un 5,34 en el curso 2000/01.

El modelo A ha experimentado un ascenso espectacular. No existía en 1988/89 y ha alcanzado un 35,02% en el curso 2000/2001.

El modelo G ha descendido desde un 98,65% hasta un 59,64%.

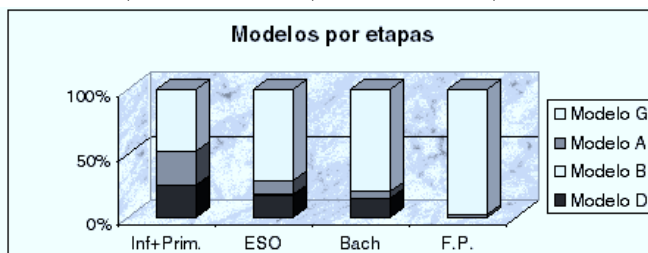
Distribución de modelos por zonas lingüísticas:



4.3. Análisis del desarrollo en los distintos niveles y redes educativas

Para completar esta visión de la evolución de los modelos vamos a analizar los datos de escolarización del curso 2000/2001 por niveles (en porcentajes) para observar, como en una foto fija, la presencia en los mismos:

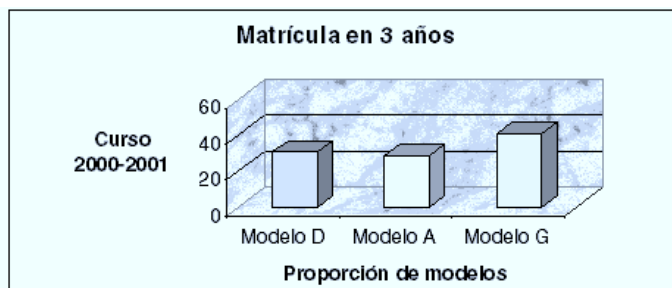
Modelos	Inf+Primaria	Eso	Bachiller	F.Profesional
D	24,98	18,03	15,7	0,37
B	0,27	0,2	0	0
A	26,67	10,83	4,65	2,42
G	48,08	70,94	79,65	97,21



La presencia de los modelos de enseñanza en o de euskera es mayor en los primeros niveles educativos, lo cual es señal del aumento de demanda que se va produciendo desde edades menores y que con el curso de los años se va consolidando en los otros niveles. Estos modelos tienen una proporción exigua en la Formación Profesional, por falta de oferta en dicho nivel.

En lo que se refiere a las redes de enseñanza podemos observar en el siguiente cuadro los datos de matriculación del alumnado de 3 años, que se produjo en el curso 2000-2001:

Modelo	Pública	Ikastola	Privada	Total
Modelo D	22,97%	7,63%	0,15%	30,75%
Modelo A	23,04%	0	5,53%	28,57%
Modelo G	15,69%	0	24,99%	40,68%
Total	61,70%	7,63%	30,67%	



La red pública es la que más ha recogido la demanda de enseñanza de modelos que incorporan euskera, tanto en cifras absolutas como en relativas. Entre los alumnos y alumnas que estudian en euskera (modelos D y B) un 74,70% lo hace en centros públicos (en las zonas vascofona y mixta). Algo similar ocurre con el alumnado que estudia euskera como asignatura: un 80,62% lo hace en centros públicos (en las tres zonas).

En la red de ikastolas se escolariza el 24,77% del alumnado que estudia en el modelo D, aunque la cifra es en realidad algo superior porque los datos oficiales no recogen el alumnado de ikastolas no legalizadas, y se distribuye en las tres zonas lingüísticas. La demanda en esta red fue muy alta hasta el curso 1980/81, y a partir del mismo ha habido un ascenso moderado y sostenido, siempre teniendo en cuenta que en dicho período se ha producido un descenso en la tasa de natalidad.

Los centros confesionales privados, la mayoría de los cuales se ubican en Pamplona y su Comarca, han recogido en menor medida la oferta de modelos en euskera. Ninguno de ellos tiene un modelo D y sólo un centro de la zona vascofona ofrece un modelo B. El alumnado que estudia euskera como asignatura supone un 19,38% del total del alumnado escolarizado en este tipo de centros. Por el contrario, se escolarizan en esta red el 61,42% del total de alumnado del modelo G (castellano sin euskera).

5. ENSEÑANZA DE ADULTOS

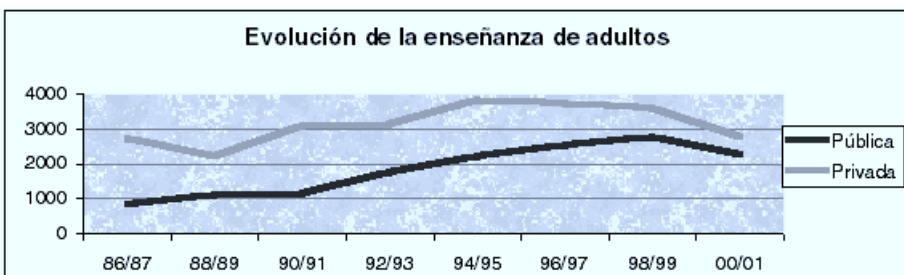
Limitándonos al período de post-guerra, la enseñanza de euskera a personas adultas comenzó en los años 60 por iniciativa social. De esos primeros tiempos son el euskaltegi Joan D'Amendux y el euskaltegi Arturo Kanpion, que impartía sus clases en los Escolapios. De la necesidad de coordinar gaueskolas y euskaltegis para la enseñanza de euskera a personas adultas surgió AEK. Las actividades fueron subvencionadas por la Diputación Foral. En 1975 la Sección de Fomento del Vasceño organizó clases de euskera y se iniciaron los "Cursos Intensivos de Verano" que serán el embrión del Euskaltegi del Gobierno. En 1979 la Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona comienza a impartir sus clases y, entre ellas, las clases de euskera. Con posterioridad se crearon el Centro de Reciclaje del Profesorado (se segrega en 1990), el Euskaltegi del Funcionariado (1988), la Escuela de Idiomas de Tudela (1989) y el Centro de la Universidad Pública de Navarra (1992).

En la enseñanza de iniciativa social ha habido también una evolución desde los primeros euskaltegis, alguno ya desaparecido y otros integrados en AEK. En 1988 por segregación surge IKA. Se crean además algunos centros de iniciativa municipal y cultural, UGT, alguna Asociación de padres y madres... Analizaremos algunos datos de evolución de la demanda en este nivel.

5.1. Evolución de la enseñanza de adultos en centros públicos y privados

Veamos la evolución de la matrícula en dicho período (en el caso de los centros que dividen el curso escolar en dos semestres se ha realizado la media de ambos períodos):

Red	86/87	88/89	90/91	92/93	94/95	96/97	98/99	00/01
Pública	855	1.094	1.141	1.775	2.193	2.532	2.743	2.254
Privada	2.697	2.189	3.096	3.113	3.806	3.703	3.560	2.770
Total	3.552	3.283	4.237	4.888	5.999	6.235	6.303	5.024



Los datos de evolución apuntan un incremento inicial en el número de alumnado en los centros públicos en la medida en que se han ido incorpo-

rando a la oferta los centros públicos referidos. Se observa posteriormente, una disminución en la demanda a partir del curso 1998/99.

En los centros privados ha habido un ascenso más moderado hasta el curso 1997/98, a partir del cual se observa un moderado descenso en la demanda.

Cabe preguntarse si dicho descenso se debe a que la necesidad formativa del nivel está más cubierta a partir de la enseñanza reglada en los niveles no universitarios o si el aumento de la conflictividad lingüística o las medidas políticas (la menor valoración del euskera en los puestos de trabajo, por ejemplo) ha influido en el mismo.

5.2. Certificación de conocimiento de euskera (EGA)

El certificado de aptitud en euskera fue creado por la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia y pasó a depender del Gobierno de Navarra en 1985. Está homologado con los títulos de Ciclo Superior de Escuela de Idiomas y con todos aquellos reconocidos como homologados o equivalentes por el Gobierno de Navarra o el Gobierno Vasco.

Es requisito imprescindible para optar a los puestos de trabajo que requieren del conocimiento de euskera para su desempeño.

Como referencia, véase el siguiente cuadro donde aparece el número de personas matriculadas y aprobadas en diversos años:

Año	1986	1997	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Matriculadas	530	1008	960	810	204	332	431	390	383	359	450	364	502
Aprobados	127	272	164	118	61	69	93	80	50	38	64	61	61

El número de títulos expedidos en 1999 y 2000 es el siguiente:

Año	EGA libre	EGA profesores	Magisterio	Total
1999	126	70	13	209
2000	128	36	9	173

Entre 1985 y 2000 se han expedido un total de 1.772 títulos EGA. La Escuela Oficial de Idiomas de Pamplona ha expedido 2.634 títulos y alrededor de 50, la Escuela Oficial de Idiomas de Tudela.

6. MEDIDAS DE INICIATIVA SOCIAL DE DINAMIZACIÓN DEL USO LINGÜÍSTICO

La iniciativa social ha sido la fuerza de empuje del establecimiento del euskera en el proceso educativo y en otros ámbitos sociales. La inmensa

mayoría de las primeras acciones educativas públicas en euskera han surgido de movimientos e iniciativas de colectivos sociales, profesores, padres y madres,... Las ikastolas fueron pioneras en la enseñanza del euskera, creando centros educativos en lugares en deficientes condiciones, reclutando entusiastas docentes sin una formación académica específica, con una clara inestabilidad y trabas administrativas... Otro tanto puede decirse de las gaueskolas para personas adultas. La iniciativa social ha cubierto durante largos períodos demandas no atendidas por los poderes públicos, demandas que, una vez reconocidas por dichos poderes, han pasado a ser competencia de los mismos. Hoy en día persiste en diversos campos, de carácter privado o, incluso, dentro de las actividades públicas, aunque tenga un papel más auxiliar o complementario de un sistema más estructurado.

Sería imposible citar a todas aquellas personas que con su ilusión y esfuerzo han promovido iniciativas educativas entorno al euskera. A riesgo de olvidar alguna de ellas, citaremos solamente las entidades consolidadas entre las que cabe destacar, además de la red de ikastolas (NIE) y las organizaciones de euskaltegis y gaueskolas (AEK, IKA, UGT...), iniciativas como las de la Universidad Vasca de Verano (UEU), las organizaciones educativo-culturales (Karririkiri, Eusko Ikaskuntza, Orreaga...), asociaciones de padres y madres (Sortzen, Herrikoa,...), sindicatos de enseñanza (CCOO, ELA, LAB, UGT, STE-EILAS...) y entidades de defensa de derechos lingüísticos (Behatokia, EKE). Así mismo habría que citar otras muchas iniciativas de diverso carácter (medios de comunicación, entidades culturales, asociaciones,... etc.), algunas de los cuales serán, sin duda, objeto de estudio en otros artículos de este suplemento.

7. MEDIDAS ADMINISTRATIVAS DE DINAMIZACIÓN DEL USO LINGÜÍSTICO

Vamos a continuación a hacer un rápido repaso de las acciones realizadas desde la Administración para la dinamización del uso del euskera. Sería sin duda interesante conocer más en profundidad los objetivos y procedimientos de cada una de estas acciones pero resulta, por razones de espacio, del todo imposible.

7.1. Paisaje lingüístico y medidas compensatorias

En el curso 1988/89 y 89/90 se procedió a la rotulación interior de los centros educativos bilingües (62 en total). En el curso 1990/91 se creó la Convocatoria de Ayudas para alumnado que debe desplazarse a causa de la elección de opción lingüística, cuya finalidad es la de paliar los gastos ocasionados a aquellos alumnos y alumnas cuya opción lingüística no puede ser atendida en su localidad o en un entorno próximo (5 kilómetros) de su hogar. Las ayudas pueden ser de transporte, comedor o residencia. En el año 2000/2001 fueron 376 las solicitudes admitidas, con una ayuda total de 27.285.000 pesetas.

7.2. Medidas de Fomento de Uso

Han sido varios los programas implementados para fomentar el uso y generalización del aprendizaje de euskera. Algunos de ellos han desaparecido a medida que se ha generalizado la aplicación de modelos, como la organización de clases extraescolares de euskera, que dio paso a las estancias y campamentos de uso del euskera que se han desarrollado desde 1997 en Uitz y Arantza. Otros son recientes, como el programa de colaboración con la Escuela Oficial de Idiomas a Distancia, que permite, en una programación conjunta entre centros educativos y Escuela Oficial, obtener el título de nivel elemental de euskera de Escuela de Idiomas, tanto al alumnado del modelo D como al del modelo A. O también los programas de uso de registros coloquiales para el alumnado juvenil "Lagunarteko hizkera" donde en una actividad monitorizada los alumnos analizan y usan el lenguaje expresivo de situaciones informales. Reseñamos a continuación los programas y los datos aproximados de alumnado participante en los mismos en el curso 2000/2001:

Programa	Nº actividades	Nº alumnado
Estancias de uso (curso escolar)	27	756
Estancias de uso (campamento verano)	9	450
Estrategias de uso del euskera en centros	22	4.400
Euskera en la escuela (títeres, talleres...)	227	11.350
Escritores vascos en la escuela	57	1.425
El tesoro de los libros (fomento lectura)	15	450
Charlas científico-técnicas	50	1.500
Bertsolarismo en la escuela	40	2.000
Concurso de <i>bertso-paperak</i>	42	2.350
Escuelas de bertsolarismo	9	108
Concurso Literatura	500	
Concurso Dialectología y Etnología	15	
Concurso Declamación	10	85
Encuentros de Teatro	14	150
Canto en euskera	84	540

7.3. Materiales y dotaciones

En 1991 se sistematizaron las ayudas puntuales que se venían dando a grupos de profesores y editoriales para la creación, traducción, adaptación y edición de materiales didácticos en euskera. El objetivo es producir y/o adquirir los materiales precisos para la mejora de la calidad de docencia en euskera de los que, por razones de mercado, se carece en diversas áreas y actividades destinadas a la tarea docente. En los últimos años se ha tratado

que los materiales tengan por objeto acercar las áreas transversales y las nuevas tecnologías.

Las ayudas para equipamiento de centros, que con carácter general se daban en los primeros años de puesta en marcha de la Ley, se han ido reconduciendo para dotaciones solamente en los casos de creación de nuevas líneas de enseñanza de o en euskera y para producción y adquisición de materiales educativos.

7.4. Adultos

Las subvenciones a entidades privadas de euskaldunización de adultos se regularon mediante Decreto Foral 161/1988. Las subvenciones se dan desde 1972. En dicho año la subvención fue de 40.000 pesetas. En 1988/89 fue de 39.230.156 y en 2000, de 107.700.000 pesetas.

8. LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL UNIVERSITARIO

En la transición, en 1976, la Diputación Foral creó y financió una cátedra de vascuence en la Escuela Universitaria del Profesorado dependiente de la Universidad de Zaragoza.

Desde 1964 hasta 1978, Aita José Miguel Barandiarán impartió clases de etnología y cultura vasca en la Universidad de Navarra. De ellas salieron los grupos de Etniker de Navarra.

José Basterretxea (Oskilaso) impartió, igualmente en la Universidad de Navarra, diversos cursos de lengua vasca y más tarde se creó el “Diploma de Estudios Vascos”.

En 1977 se celebraban por primera vez en Pamplona los cursos de la Universidad Vasca de Verano (UEU), con el apoyo del Ayuntamiento de Pamplona.

En 1988 se crea la Universidad Pública de Navarra. En sus Estatutos se proclaman el castellano y el euskera como lenguas propias, se reconoce el derecho a realizar estudios en euskera y se regula la realización de un Plan de Normalización (que todavía no ha visto la luz después de años de discusión).

La oferta de la UPNA incluye 14 títulos. En el de Formación del Profesorado, las especialidades de profesor de Educación Infantil y Primaria pueden cursarse íntegramente en euskera (207 créditos), mientras en las de Música y Lengua 160 de los 205 créditos que las componen pueden cursarse en euskera.

En el resto de las carreras (13) se han podido cursar en los dos últimos años los siguientes créditos:

Carrera	Total créditos	En euskara 99/00	En euskara 00/01
Economía	312	18	12
LADE	312	18	12
Diplom. Cs. Empresa	206	18	12
Ing. Téc.Ind. Mecánica	225	12	12
I.T.I. Electricidad	219	17	8
Ing. Téc. Agrícola	247	15	15
Ingeniero Agrícola	375	21	0
Ingeniero Industrial	375	6	0
Ing. Telecomunicaciones	375	0	0
Licenciatura Sociología	320	21	0
Diplom.Relaciones Trabajo	243	18	0
Diplom.Trabajo Social	218	18	0
Licenciatura Derecho	304	14	0
Diplom. Enfermería	234	12	0
Total	3.965	208	71

No hace mucho se pudo ver en los periódicos una polémica acerca de la oferta de la Universidad Pública. La asociación de padres y madres de alumnado desplazado "Ostats" afirmaba que 1.200 navarros se han ido a la Universidad del País Vasco por falta de oferta en la UPNA. El Vicerrector de Planificación y Estudios Económicos de la UPNA respondía que sólo diez navarros eligieron en el año 2000 títulos de la UPV que oferta la UPNA.

Estos son algunos datos acerca del profesorado y del alumnado de las Universidades Navarras (no se dispone de datos de la UNED):

Profesorado	UPNA	Univ.Navarra
Número total profesores	710	700
Saben euskera	103 (15%)	7 (1%)
Imparten euskera	33 (5%)	4 (1%)
Alumnado	UPNA	Univ.Navarra
Total alumnado	11.000	12.000
Saben euskera	2.200 (20%)	4.000 (33%)
Reciben docencia en euskera	440 (4%)	300 (2,5%)

9. ANÁLISIS GENERAL Y CUESTIONES DE FUTURO

9.1. Consenso social y pax lingüística

Recuerdo que Mikel Zalbide se preguntaba en un artículo acerca de los 15 años de docencia en euskera en la Comunidad Autónoma Vasca si existía en la misma conflicto lingüístico. Sería largo definir lo que se entiende por conflicto lingüístico, pero si nos limitamos a definirlo como una situación

que provoca una constante tensión, así como controversias y polémicas, en el caso de Navarra, no cabe ninguna duda. Basta con echar un vistazo a la hemeroteca de los periódicos locales para encontrarnos con constantes cruces de opiniones, casi siempre apasionadas, tesis y antítesis, y más raramente síntesis. Como venía a afirmar, el conflicto lingüístico es un hecho de la dinámica socio-política y no, como con intención suele decirse, un argumento privativo de una u otra orientación ideológica. Los grupos sociales y los partidos políticos adoptan posiciones definidas ante el conflicto según las circunstancias y su particular situación “dentro” del mismo. Estas posiciones pueden ayudar a amortiguar el conflicto, y favorecer así el entendimiento entre distintas sensibilidades, o a generar un mayor encono y crispación, si de lo que se trata es de imponer posiciones.

Por ello es claro que resulta más fácil criticar las actuaciones y buscar los fallos que realizar aportaciones colectivas consensuadas. Durante demasiado tiempo ha ocupado nuestro quehacer la polémica y la discusión, no sólo entre posiciones políticas diversas o entre iniciativa social y poder, también entre redes educativas, centros de una misma red, líneas de un mismo centro, grupos de profesorado de una misma línea, padres y madres de un mismo centro, etc. Quizás no deje de ser un tópico expresar la necesidad de un consenso social en torno a la lengua y la necesidad de establecer una **pax lingüística** que posibilite la convivencia de las lenguas. La esperanza es lo último que se pierde.

9.2. Del bilingüismo al multilingüismo

Se ha hablado hasta el momento de un modelo educativo bilingüe. La necesidad de conocimiento de una lengua de comunicación internacional, el inglés, sin duda, nos lleva a analizar y replantearnos el sistema, de modo que empezamos a pensar en la posibilidad de una escuela multilingüe.

Algunos autores empiezan ya a hacer un balance de ese bilingüismo que hasta el momento hemos promovido. Por un lado, está el hecho, que hemos asumido inconscientemente, de que un bilingüe es una persona competente en todos los usos, registros y contextos en dos idiomas, y que es, por tanto, la suma de dos monolingües (Baetens, 2000). A este respecto, al comparar monolingües con bilingües se ha caído en alguna ocasión en tentaciones difícilmente salvables, como son las de intentar medir habilidades a través de pruebas pensadas en un idioma a alumnado que las trabaja en otro, realizar traducciones de dichas pruebas sin ajustarse a la terminología que el alumnado usa, realizar comparaciones sin niveles o estándares previamente fijados u obviar las diferencias semánticas y culturales entre lenguas o incluso entre variantes o territorios de un mismo habla... De este modo, hemos valorado sólo si esa persona bilingüe es tan competente o no como la persona monolingüe en la única lengua de esta última.

La realidad es que una persona bilingüe domina dos idiomas, pero el uso que hace de ambos es diferente. Puede estar más acostumbrada a

hablar en uno y a escribir en el otro, a mantener sus relaciones familiares y afectivas en uno y sus transacciones mercantiles en el otro... En definitiva, el uso de la lengua marca su competencia y ésta es la riqueza del bilingüismo, puesto que la suma de las capacidades en los dos idiomas siempre es mayor a la que se da en uno solo.

Por otro lado, sería insostenible un sistema con dos lenguas que tuviesen el mismo uso en todos los registros. Sería una duplicidad absurda.

Todo ello nos lleva a pensar que la incorporación de una lengua extranjera no puede realizarse sin una definición clara de los objetivos que pretendemos para las lenguas. ¿O vamos a pretender que el alumnado sea trilingüe, cuatringüe... considerándolo como la suma de tres o cuatro monolingües? ¿Vamos a medir si son tan competentes en cada una de esas lenguas comparándolo con el alumnado monolingüe de cada una de ellas? El reto que se nos marca es el de definir los ámbitos de uso de las lenguas, que necesariamente será distinto y deberá ser definido a distintos niveles. En cualquier caso, nos deberemos plantear la introducción del inglés como *additional language*, lengua de uso específico y adicional, lengua de comunicación internacional sin duda, pero en un nivel sin duda diferente a los objetivos que marcamos para euskera y castellano, porque su uso va a tener un carácter de instrumento y no de identidad o pertenencia a una comunidad próxima de hablantes.

Existe una fuerte polémica en torno a este tema entre quienes piensan que la enseñanza en euskera ha sido siempre pionera en la renovación pedagógica y debe seguir siéndolo, sin perder el tren de las lenguas que está ya en marcha, y quienes recelan de que la introducción del inglés, si no se incorpora correctamente, puede ir en detrimento de la calidad educativa en general y de la recuperación del euskera en particular. La respuesta vendrá sin duda de una profundización en la reflexión pedagógica para realizar un tratamiento integrado de las lenguas que posibilite la transferencia entre las mismas y la optimización de los recursos de que disponemos.

9.3. Consideraciones finales acerca del sistema educativo

Al analizar la evolución y el momento que vive la enseñanza de y en euskera en Navarra, observamos la positiva evolución que la misma ha experimentado durante este período. Por un lado, cabe apuntar que el punto de partida, el momento inicial, podría ser definido como de gran confusión. Confusión en cuanto al propio uso de la lengua y sus vertientes en aquellos momentos iniciales (standard o dialectos, corrección gramatical o comunicación espontánea...), confusión en cuanto a los modelos y objetivos que se perseguían, confusión en cuanto a los derechos legales que asistían a la enseñanza... Probablemente se deba destacar el hecho de que la regulación legislativa educativa no ha variado en este período. Este factor, que sin duda tiene sus luces y sus sombras, según la perspectiva desde donde lo analicemos, ha ofrecido sin embargo, una continuidad, una cierta permanencia, a un proceso en constante ebullición y con muy diferentes momentos y sensibilidades.

Podemos sin embargo observar que no todo el sistema educativo se desarrolla de manera uniforme. En primer lugar, al analizar la evolución de la demanda educativa en los primeros niveles, vemos que ésta ha ido en aumento, pero en los dos últimos períodos de matriculación parece apuntarse un cierto estancamiento. ¿Ha llegado la demanda de enseñanza de y en euskera a su punto más alto? ¿Se trata de un efecto de coyuntura política? Es más, ¿va a producirse un retroceso? Es esta una incógnita que nos persigue desde hace tiempo. Unas veces el temor provenía de la pérdida en la tasa de natalidad, otras de la hipótesis de que estaría cercano ese momento de estancamiento, más recientemente el incremento de la inmigración de un colectivo castellanoparlante no muy interesado, de momento, en el aprendizaje de euskera.

Los avatares de la evolución, conocimiento y uso quizás tengan que ver con la necesaria utilidad del idioma. El conocimiento de los idiomas cumple dos funciones primordiales: una es la de integración e identificación con el grupo de hablantes, con la comunidad lingüística; la segunda es la función instrumental, el hecho de servir como instrumento de uso laboral, entre otros. La motivación integrativa tiene más fuerza que la instrumental, como es lógico. La primera figura como principal razón en la elección de un modelo de enseñanza en euskera, mientras la segunda es más general en la enseñanza del euskera como asignatura. En consecuencia, un estancamiento o retroceso debería sentirse primero y más notoriamente en el modelo de enseñanza de euskera.

Por otro lado, la presencia del euskera en la Formación Profesional y Universitaria es escasa, y esto hace pensar que mientras sea así podemos estar más cerca de un modelo de estancamiento o retroceso que de recuperación. ¿Puede pervivir un idioma cuyo ámbito de utilización se reduce a los niveles iniciales y cuyo uso social y valoración laboral no están garantizados?

Parece que mientras el conocimiento del euskera es mayor, sin embargo su uso social, al menos en las mediciones realizadas por el Instituto SEI, aún siendo alto en relación al número total de hablantes y sensiblemente superior al que se da en otras lenguas minoritarias según los estudios del CIS, se estanca (en torno al 7% en las cuatro mediciones realizadas). Volvemos nuevamente a un punto ya citado anteriormente: la escuela puede ampliar el conocimiento de la lengua, pero el uso social debe darse en ámbitos sociales.

El papel que la iniciativa social ha tenido en el proceso de recuperación del euskera ha sido muy importante, como lo es la labor que en el mismo tiene la Administración Pública (así se recoge en la propia Ley que analizamos). La primera articula el interés y vehicula el uso del idioma, la segunda reconoce, valora y promueve este uso. No cabe duda de que es necesaria la acción conjunta de ambas iniciativas para el desarrollo de la lengua: conocimiento, valoración social, utilidad y uso deben producirse de una manera coordinada.

En la estructuración del sistema persisten las controversias puntuales con respecto a la puesta en marcha y funcionamiento de los centros. La evaluación del proceso ha resultado difícil de realizar, y las comparaciones suelen suponer un punto de fricción de intereses e interpretaciones. Sin embargo, hemos avanzado en la estructuración pedagógica del sistema de enseñanza, en la sistematización metodológica, y a medida que avanzábamos hemos ido despejando dudas y ahuyentando fantasmas educativos. Hemos diferenciado conocimiento y uso, hemos identificado incluso la necesidad de plantear estrategias de uso en ámbitos diversos y de coordinar ámbitos de uso y generalización... También hemos aprendido que como profesionales debemos ser como caminantes por la senda de la alfabetización, por la que hay que seguir avanzando, enriqueciendo los conocimientos en la competencia lingüística y en la reflexión pedagógica. Es evidente que no todo está hecho y a pesar de todos los pesares, del trabajo, del esfuerzo y del desgaste, reconforta ver que la ilusión y las ganas siguen siendo el principal motor de esta labor educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDASORO LEZEA, Eduardo. "Ereduen eboluzioa Nafarroan". Dossier. Iruñea 2001.
- ALDASORO LEZEA, Eduardo. "Evolución de la enseñanza en euskara y del euskara en la comarca de Pamplona" en "Pamplona y el euskara". Ayuntamiento de Pamplona. Pamplona 1996.
- APAT-ECHEBARNE (Irigaray, Angel). "Una geografía diacrónica del euskara en Navarra". Diario de Navarra. Pamplona 1974.
- ARAMENDIA, Xabier. Lanbide Heziketaren egoera Euskalherrian. Dossier. Donostia 2002.
- ARBELOA, Víctor Manuel. "Navarra y el vascuence". Gobierno de Navarra. Pamplona 2001.
- AYUNTAMIENTO DE PAMPLONA/IRUÑEKO UDALA. "Iruña eta Euskara/Pamplona y el euskara". Iruña 1996.
- BIAIN SALABERRIA, Iñaki. "Elebitasuna eta irakaskuntza". Dossier. Iruñea 1992.
- BIAIN SALABERRIA, Iñaki. "Situación actual de la educación bilingüe en la Comunidad Foral de Navarra" en "La educación bilingüe" Miquel Siguan Coord. Horsori-ICE Universitat de Barcelona. Barcelona 2000.
- BILBATUA, Mariam. "Euskara irakasteko metodologiaren bilakaera". Mondragon Unibertsitatea. Eskoriatza 2000.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS. "Conocimiento y uso de las lenguas en España". Madrid 1994.
- COBREROS, Edorta. "El régimen jurídico de la oficialidad del euskera". IVAR Bilbao 1989.
- CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA. "Informe del Sistema Educativo en Navarra. Curso 2000/2001". Pamplona 2002.
- CUMMINS, Jim. "Immersion education for the millennium: what we have learned from 30 years of research on second language immersion". Ontario ISE. Toronto 2002.

- DIPUTACIÓN FORAL DE NAVARRA. "Amejoramiento del Fuero. 1841-1982". *Colección Jurídica*, 1. Pamplona 1982.
- ERIZE ETXEGARAI, Xabier. "Nafarroako euskararen historia soziolinguistikoa. (1863-1936)". Gobierno de Navarra. Iruñea 1997.
- ETXEBERRIA AROSTEGUI, Maitena. "El bilingüismo en el Estado Español". Ediciones FBV. Bilbao 1995.
- ETXEBERRIA BALERDI, Félix. "Bilingüismo y educación en el País del Euskara". Erein. Donostia 1999.
- EUSKAL HERRIKO SOZIOLOGIAKAZKO INKESTA. Euskararen Jarraipena II. Estella 1998.
- EUSKALTZAINDIA. Andres Iñigo. "Euskara Nafarroan: Euskaltzaindiaren adierazpena". Bilbo 2001.
- EUSKALTZAINDIA. "El libro blanco del euskara". Bilbao 1977.
- GOBIERNO DE NAVARRA. "El euskara, en la enseñanza de Navarra". *Colección Textos Legales*, 6. Pamplona 1989.
- GOBIERNO DE NAVARRA. "Erabil". Euskara Zerbitzua 2001-2002. Iruñea 2001.
- GOBIERNO VASCO. Ivap-Haee. "Hezkuntzaren eraginkortasuna eta irakaskuntza elebiduna Euskal Herrian". Gasteiz 1994.
- GOBIERNO VASCO. Nick Gardner. "Basque in education, in the Basque Autonomous Community". *Zabalkunde-lanak*, 49. Vitoria-Gasteiz 2000.
- GOBIERNO VASCO. "10 años de enseñanza bilingüe". *Zabalkunde-lanak*, 24. Gasteiz 1990.
- GOIKOETXEA, María Jesus. "Eskola eta hizkuntza-Escuela y lengua". Txertoa Argitaldaria. Nafarroako Gobernua. Donostia 1994.
- GORRICHIO LABIANO, Fco. Javier. "Helduen irakaskuntza Nafarroan". Dossier. Iruñea 2001.
- IRIGARAY, Jose Angel. "Euskera eta Nafarroa". Aranzadi. Pamplona 1973.
- JAKIN. "Nafarroa". 6. zbkia. Tolosa 1978.
- JIMENO JURÍO, José María. "Navarra. Historia del euskera". Txalaparta. Tafalla 1997.
- JIMENO JURÍO, José María. "Historia de Pamplona y de sus lenguas". Txalaparta. Tafalla 1995.
- MERCATOR. Nick Gardner. "The basque language in education in Spain". Ljouwert/Leeuwarden 2000.
- MERCATOR. "The basque language in education in France". Ljouwert/Leeuwarden 1998.
- NIE. Nafarroako Ikastolen Elkarte. "Irakaskuntza Ikastoletan". Dossier. Iruñea 2001.
- RIEV. "15 años de la Ley del Euskera en la Educación, Administración y Medios de Comunicación". Donostia 1998
- REVISTA DE EDUCACIÓN. Número 326. Ministerio de Educación. Madrid 2001.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, José María. "El estado actual del vascuence en Navarra (1970). Factores de regresión. Relaciones de bilingüismo". Institución Príncipe de Viana. Pamplona 1970.

Aldasoro Lecea, Eduardo: La evolución de la enseñanza en euskera en Navarra

SIGUAN, Miquel. "La España plurilingüe". Alianza. Madrid 1992.

URMENETA PURROY, Blanca. "Navarra ante el vascuence. Actitudes y actuaciones (1876-1919). Gobierno de Navarra. Pamplona 1996.

ZABALETA, Pakita. "Euskal irakaskuntza Nafarroan, normalizaziorako oinarriak" Iruñea 1986.

ZABALETA, Pakita. "Enseñanza de la segunda lengua en el modelo de inmersión". Santillana/Zubia. Madrid 1995.

www.geocities.com/unieuskara/index.htm.