

Jagon bilduma

Argitaratutako lanak / Títulos publicados:

1. *Bertsolari txapelketa 1982*. 1983
2. *Iparragirre*. 1987
3. *Euskararen sustatzea*.
Euskaltzaindiaren adierazpenak (1976-2006), 2006
4. MIQUEL GROS i LLADÓS
Recuperación del Euskera en Navarra. 2007
5. EUSKALTZAINDIA: JAGON SAILA
Sustapen Batzordea
Hizkuntza-zuzenbidea. Testu-bilduma euskaraz. 2007
6. EUSKAL HERRIKO IKASTOLEN KONFEDERAZIOA -
EUSKALTZAINDIA
Zenbait orientabide erregistroen trateraz. 2008
7. EUSKALTZAINDIA: JAGON SAILA
Corpus Batzordea
Testu-antolatzaileak. Erabilera estrategikoa. 2008
8. MIQUEL GROS i LLADÓS
El euskera en la Comunidad Autónoma Vasca (2009). 2009
9. ERRAMUN BAXOK ETA JEAN-BAPTISTE COYOS
Helduen euskalduntzea eta etorkinak Ipar Euskal Herrian. L'enseignement du basque aux adultes natifs et non natifs en Pays Basque Nord. 2010
10. EUSKAL HERRIKO IKASTOLAK - EUSKALTZAINDIA
Ikastola mugimendua. Dabilen herria. 2010
11. MIKEL ZALBIDE
Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa. 2010

Hizkuntzaren erabileran eragina duten gizartearen alde guztiak biltzen ditu JAGON Sailak, bai eta hiztunek bizi dituzten kultura arauak, itxaropenak eta testuingurua ere. Euskaltzaindiaren Jagon Saileko *JAGON bildumak* euskararen inguruko hainbat ikerketa eta saiakera hartzen ditu, hizkuntzaren erabilera praktikoa aztertu, eta euskara sustatzeko eta babesteko.



Euskaltzaindia
Real Academia de la Lengua Vasca
Académie de la Langue Basque



Euskararen legeak hogeita bost urte. Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa



II

MIKEL ZALBIDE

Euskararen legeak hogeita bost urte Eskola alorreko bilakaera: balioespen-saioa



EUSKALTZAINDIA



Mikel Zalbide. Donostiarr. Ikasketaz industria-ingeniarria da. Lanbidez, berriz, Hezkuntza-administrazioko zerbitzburua, Jauriaritzaren Gasteizko egoitza nagusia. Euskarak landu gabe edo landu arin zituen alorretan hasi zen lanean, gaztetan. 1972an, artean ikasle zelarik, *Elbuzar* elkartearen eta izen bereko aldizkari teknikoaren sortzaileetarikoa izan zen. Zientzia-tekniken alorreko ikasmaterialak prestatzen eta hitz-eraketazko azterlanak bideratzen hartu zuen parte, horrezaz gainera. 1978tik 1981era arte, Unibertsitate Zerbitzuetarako Euskal Institutuaren (*UZEI*ren) zientzia-tekniken alorreko hiztegitza teknikoaren arduradun izan zen. Fisika, Kimika eta Matematika hiztegien prestakuntza-lanean jardun zuen, batetik. Lexiko-sorkuntzarako erabideen aztertzaile eta ikastaro-emaile izan zen, bestalde. *UZEIk* maileguzko hitzen idazkeraz eta ebakeraz eginiko sistematizazio-lanaren egile izana da, azkenik. 1981. urteaz geroztik Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailean ari da lanean, Euskara Zerbitzuaren buru delarik. Euskarazko eta ele biko irakaskuntza finkatzeko hainbat oinegitura-lanetan dihardu. Batez ere EGA agiriaren, Hezkuntzako HE1 eta HE2 hizkuntza-eskakizunen eta IRALE, EIMA eta NOLEGA programen koordinazio-lan teknikoan. Irakasteredu elebidunen osaez, ebaluazio-lanaz eta bilakaeraz egindako hainbat azterketa-lanetan eta datu-bilketatan ere jarduna da. Eskola-munduaren euskalduntze-saioa, eta saio horren ikuspegi soziolinguistikoa: hori du bere lanbidearen ardatz, azken mende-laurdenean. Euskararen Aholku Batzordearen kide izana da, 1982tik 1990era bitartean. Bertako Batzorde iraunkorreko kide ere bai. Geroztik ere, EAEren Batzorde-atal jakinen partaide izana da (1997tik 2001era bitartean batetik, 2008-09an bestetik). Euskaltzain urgazle 1983tik, eta euskaltzain oso egungo egunean. Azken urteotan, Euskararen Historia Sozialean ari da bereziki lanean: proiektuaren zuzendaria da 2010etik aurrera.

MIKEL ZALBIDE

EUSKARAREN LEGEAK HOGEITA BOST URTE
ESKOLA ALORREKO BILAKAERA:
BALIOESPEN-SAIOA

MIKEL ZALBIDE

EUSKARAREN LEGEAK
HOGEITA BOST URTE
ESKOLA ALORREKO BILAKAERA:
BALIOESPEN-SAIOA



EUSKALTZAINDIA

BILBO / BILBAO

2010

Argitalpen honen fitxa katalogafikoa eskuragarri duzu Euskaltzaindiaren Azkue Bibliotekako katalogoan:

www.euskaltzaindia.net/azkue

La ficha catalográfica correspondiente a esta publicación está disponible en el catálogo de la biblioteca de la Real Academia de la Lengua Vasca:

www.euskaltzaindia.net/azkue

Les données bibliographiques correspondant à cette publication sont disponibles sur le site de la Bibliothèque Azkue de l'Académie de la langue basque:

www.euskaltzaindia.net/azkue

A catalog record for this publication is available from the Azkue Biblioteka, Royal Academy of the Basque Language:

www.euskaltzaindia.net/azkue

Eskubide guztiak jabedunak dira. Ez da zilegi liburuki hau osorik edo zatika kopiatzea, ez sistema informatikoekin beronen edukia biltzea, ez inongo sistema elektronikoz edo mekanikoz, fotokimikoz, magnetikoz, elektrooptikoz, fotokopiaz, erregistratuz edo beste bitartekoz berau transmititzea, aipamenetarako izan ezik, argitaratzailearen edo *copyright*aren jabearen aldez aurreko eta idatzizko baimenik gabe.

© EUSKALTZAINDIA / R.A.L.V. / A.L.B.

Diseinua: Ikeder, S.L.

Aurreinprimatzea: Ikur, S.A.

Inprimatzea: Baster, S.L.L.

ISBN: 978-84-95438-67-6

Lege-gordailua: BI-3406-2010

AURKIBIDEA

Aitzinsolasa	11
Sarrerakoak	13
I. Abiaturua: nondik dator EEN legea?	14
I.1. Euskararen egoera soziolinguistikoa	15
I.1.1. Euskara-erdarak gizarte-bizitzan	15
I.1.2. Euskara-erdarek buruzko jarrerak	25
I.1.3. EAEko hiztunen elebitasun-moldaera	30
I.2. Hezkuntza elebidunaren egoera operatiboa	32
I.3. Aurrelanak, autonomia aurreko epealdian	35
I.3.1. Aurrelanak, Gobernu Zentralean	35
I.3.2. Aurrelanak, Eusko Kontseilu Nagusian	36
I.4. EAEko lege-marko nagusia, hezkuntza alorrean	37
I.5. EEN legea, Legebiltzarrean eta Konstituzio Epaitegian	38
II. EEN legearen ezaugarri nagusiak, hezkuntzaren ikuspegitik	39
II.1. Legearen azken xedea, denentzat berdina da	39
II.2. Nork du eskola-hizkuntza nagusia erabakitzeke eskubidea?	40
II.2.1. Hizkuntza-eskubideen norbanako eta lurralde-irizpideak, EENren arabera	40
II.2.2. Ama-hizkuntza eta hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea	42
II.2.3. Zonalde soziolinguistikoa eta hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea	43
II.3. Pausoz pauso eta epemuga jakinik gabe garatzeko legea da EEN	44
II.4. Jeneralista da EEN legea, ez xehetasunezkoa	45
II.5. EENren ezaugarriak, laburbilduz	46
III. EEN legearen aplikazio normatiboa	47
III.1. Lege bidezko arautze-lana	47
III.1.1. Madrilgo Gorteen legeztatze-lana	48
III.1.2. Eusko Legebiltzarrearen legeztatze-lana	48
III.2. Dekretu eta agindu bidezko arautze-lana	49
III.2.1. Madrildik	49

III.3.2.	Gasteiztik	49
IV.	EEN legearen aplikazio operatiboa	54
IV.1.	Gurasoek seme-alaben eskola-hizkuntza aukeratu ahal izatea	55
IV.1.1.	A, B eta D ereduak eratu eta zabaltzea	55
IV.1.2.	Irakasleen hizkuntza-osaera egokia segurtatzea	56
IV.1.3.	Euskarazko ikasmaterialgintza	58
IV.2.	Ikasleek hizkuntza ofizial bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izatea	58
IV.2.1.	Euskara, ikasle guztien asignatura	60
IV.2.2.	Hizkuntzen trataera	61
IV.2.3.	Irakasleen prestaera glotodidaktikoa	61
IV.2.4.	Ikasleen hizkuntza-maila neurtu eta aditzera ematea	62
IV.2.5.	Euskararen erabilera indartzea, gela barruan eta handik kanpora	63
IV.3.	Eskola-giroa euskaldunduz euskararen erabilera indartzea	64
V.	Oinarrizko lan-prozedura teknikoak	65
V.1.	Gaitasun-agirien jestioa (HGA)	66
V.2.	Irakasleen hizkuntza-prestaera (IRALE)	74
V.3.	Ikasmaterialgintzaren jestioa (EIMA)	79
V.4.	Erabilera indartzeko eskola-ekimenak (NOLEGA eta ULI-BARRI)	85
VI.	Ereduen bilakaera: ikasle-kopuruak	89
VI.1.	Haur-jaiotzak eta ikasle-kopuruak	89
VI.2.	Ereduen bilakaera, oro har	90
VI.3.	Ereduen bilakaera, Haur Hezkuntzan (HH) eta Lehen Hezkuntzan (LMH)	93
VI.4.	Ereduen bilakaera Bigarren Hezkuntzan	96
VI.5.	Eredu-banaketaren izaera dinamikoa	98
VII.	Emaitzak: nola daude kontuak, 2007-08an?	100
VII.1.	Ereduek hartu duten hedadura	100
VII.1.1.	Ereduen hedadura 2007-08 ikasturtean	100
VII.1.2.	Legea onartu zenetik honako aldaketa	103
VII.2.	Euskaraz edo gaztelaniaz ikasteko aukera	105
VII.3.	Zonalde soziolinguistikoa kontuan hartzea	109
VII.4.	Irakasleen hizkuntza-osaera	112
VII.5.	Hizkuntza ofizialen ezagutza praktikoa	115
VII.5.1.	Galdeketa soziolinguistikoen ondorio globala	118
VII.5.2.	Aldian behingo ebaluazio-lanen emaitzak: B2	120
VII.5.3.	Hizkuntzazko gaitasun-agiriak: urtean zenbat gazte EGAdun	124

VII.6	Hizkuntza ofizialen erabilera, eskola-munduan	125
VII.7.	Euskara batua eta kasuan kasuko euskalkiak eskola-munduan	128
VII.8.	Nafarroarekiko eta Ipar Euskal herriarekiko hezkuntza/hizkuntza harremanak	132
VIII.	Gizarte-berrikuntza, garapen-neurrien ezinbesteko <i>Hintergrund</i>	133
VIII.1.	Bilakaera demografikoa	134
VIII.1.1.	Haur-jaiotzen erabateko jaitsiera	134
VIII.1.2.	Gazte euskaldunen emigrazioa	134
VIII.1.3.	Immigrazioaren goraldi berria	136
VIII.2.	Bilakaera ekonoteknikoa	137
VIII.3.	Bilakaera soziokulturala	138
VIII.3.1.	Familiak eta ingurumen hurbilak lehen baino babes-indar ahulagoa	139
VIII.3.2.	Sekularizazioa indar betean	145
VIII.3.3.	Aisialdi antolatua eta turismoaren zabalkundea	147
VIII.3.4.	Atzerria etxean: ingelesaren irrupzioa	148
VIII.4.	Bilakaera politiko-operatiboa	149
VIII.4.1.	Sistema autonomiko kontsolidatua, egonezin kronikoaz	149
VIII.4.2.	Formulazio ideologikoen bilakaera	151
VIII.4.3.	Euskara irabazpide	155
VIII.5.	Lurralde-antolamenduaren bilakaera	156
VIII.5.1.	Bide-sare berritua	157
VIII.5.2.	Hiriak gainezka egin du eta kanpora irten da	157
VIII.5.3.	Industriaren kokaera berria	157
VIII.5.4.	Harreman-sare berriak	158
VIII.6.	Labur bilduz	159
IX.	Orain arte egindakoaren balioespen-saioa	161
IX.1.	Ondo egin al dira gauzak eskola-munduan?	162
IX.1.1.	Betetzen al da legea? Zuzen aplikatzen al da?	162
IX.1.2.	Nolako hiztunak eta nolako idazleak ari gara sortzen?	166
IX.1.3.	Gizartearen eskutik al doa eskola?	168
IX.2.	Defizitak eta hutsuneak: zertan ez da asmatu?	170
IX.2.1.	Irakasle berrien prestaera, burutu gabe	171
IX.2.2.	Giza baliabideen epe ertain eta luzearako planifikazioa, ahul	172
IX.2.3.	Curriculumaren euskal dimentsioa, landu-arin	174
IX.2.4.	Euskara ikasteko metodologia, atentzio gehiagoren	

	premiari	177
IX.2.5.	Ganorazko euskal girorik gabe, etorri oneko hiztunik ez	178
IX.3.	Zertan asmatu da?	182
IX.3.1.	Euskarak “bere lekua” topatu du eskola-munduan, epe laburrean	182
IX.3.2.	Haur euskaldunak alfabetatu egiten ditu eskolak, eta elebidun osatu bihurtzen	184
IX.3.3.	Murgiltze-bidea funtzionatzen ari da hainbatean	184
IX.3.4.	Haurreskolen eta haurtzaindegien alorrean aurrera egin da	185
IX.3.5.	Euskarazko irakaskuntza ez da bereziki garestia	186
IX.3.6.	Eskolan egin den lana, euskalgintza osoaren mesedegarri	188
IX.4.	Zertan egin liteke hobekuntza operatiborik?	190
IX.4.1.	Eredu-formulaz aldatzeko aurre-baldintzak	190
IX.4.2.	Egungo formularen hobekuntza-bide posibleak	193
X.	Azken gogoeta-saioa	194
X.1.	Euskara ez doa, oro har, berehala galtzera	194
X.2.	Elebitasuna, euskaldunon bizi-aukera bakarra	195
X.3.	Euskarak “bere lekua” behar du, galduko ez bada	196
X.4.	Perspektiba horretan txertatu behar da eskolako jarduna	198
X.5.	Legearen baitan gehiegizko konfiantza jartzeko arriskua	199
X.6.	Ofizialtasunaren kontzeptua argitasun eske	200
X.7.	Azken hitz	202

ERANSKINAK

1.	eranskina: <i>EEN legearen bigarren kapitulua, bezkuntzari buruzkoa, eta beste zenbait atal</i>	205
2.	eranskina: <i>A, B eta D ereduaren bedadura: 2007-08 ikasturteko matrikula-datuak</i>	209
3.	eranskina: <i>Ereduen diseinu-fasea: zenbait ezaugarri eta eragile</i>	210
4.	eranskina: <i>Ikasle-kopuruen bilakaera, sareka</i>	214
5.	eranskina: <i>Hasierako eta azken aldiko zenbait datu demolinguistiko</i>	216
6.	eranskina: <i>EGARA aurkezteko matrikulatzen diren azterketarien zenbait ezaugarri soziolinguistiko</i>	218
7.	eranskina: <i>Gaiarekin barreman zuzena duten legeak, sententziak eta arauzko xedapenak</i>	219

BIBLIOGRAFIA

222

AITZINSOLASA

Euskal Autonomia Erkidegoko *Euskararen Erabilera Normaltzeko Oinarri Legearen* 25. urteurrenak parada eman zion Euskaltzaindiaren Jagon Sailari, urtero antolatu ohi dituen markoan, 2007ko jardunaldietan gai horren inguruan berariazko egitaraua eratzeko.

Aipatutako legeak mende laurdeneko ibilbidean norainoko eragina izan duen jakiteko ezinbestekoa zen, besteak beste, hezkuntzan –eskola munduan batik bat– izan duen garapena eta ondorioak aztertu eta azaltzea.

Jardunaldien antolatzaileek –Euskaltzaindiaren Jagon Sailak eta Sabino Arana Fundazioak– ez zuten buruhauste handirik izan atal horren azterketa nori eskatu erabakitzerakoan, Mikel Zalbideren izena denen gogoan baitzegoen. Antolatzaileen asmotan zegoen baino askoz ere azterketa sakonagoa gauzatu zuen Mikelek eta Euskaltzaindiak argitaratu zuen, bere garaian, ebaluazio-lan hau (ik. *Eusker*a 52, 2007, 1283-1517). Irakurle batek baino gehiagok eskatu zuen orduan lana errazago irakurtzeko moduan jartzea. Horretan saiatu gara orain, ahal izan dugun neurrian, eta emaitza hori da, hain zuzen, Jagon Sailak liburu honetan eskaini nahi izan duena, azterlan haren irakurketa lehen baino errazagoa izanzen delakoan.

Irakurleak egiaztatzen ahalko duen bezala, egileak gaia bere testuinguru soziolinguistikoa ezin egokiago kokatu ondotik, ikuspegi zabal, mamitsu eta zehatza eskaintzen digu eta estruktura ordenatu eta ulergarrian azaldu ere emaitza osoa.

Entzuna da Europako hizkuntza gutxituen artean euskarak Euskal Autonomia Erkidegoan egindakoa izan dela aurrerapausorik nabarmenena. Ez da M. Zalbide halako esaldi biribilak besterik gabe botatzen dituen horietakoa, berea gauden egoerara nola eta zergatik iritsi garen sakonki aztertzea eta argi azaltzea baita, irakurlearen esku utziz ondorioen balorazioa.

Hortaz bada, M. Zalbideren lana datuetatik askoz ere harago doa. 1982ko legearen ondorioz, mende laurdenean euskarak eskola munduan lortutako datu eta emaitzak azaltzeaz gainera, bestelako iruzkin eta balorazio mamitsuak ageri dira lanean. Argitu eta zehaztu beharko liratekeen zenbait

kontzepturen inguruko hausnarketa ere eskaintzen digu. Aipagarria, horien artean, hizkuntza berreskuratu eta normalizatze aldera eskolatik kanpo indartu beharreko espazio komunikatibo berrien garrantzia. Aldi berean, argi adierazten digu irabazi nahi diren espazioak eskatzen ari garen bitartean ahultzen uzten ari garela euskaldunen artean ohiko izan diren harreman-sare eta euskarazko espazioak, hala nola, etxea, familia, auzo-bizitza... hain zuzen ere, hizkuntzaren transmisioa hobekien segurtatzen duten esparruak.

Pozgarri zaio Jagon Sailari M. Zalbideren eskutik eta berari esker *Jagon bildumaren* XI. liburukia osatzen duen honelako lan interesgarria argitaratzeko aukera izana. Ziur gaude irakurleen interesekoa izanen dela eta, gerora begira, gai honen inguruan egiten ahal diren ikerketarako ezin saihestuzko erreferentzia.

Andres Iñigo,
Jagon sailburua

SARRERAKOAK

Hogeita bost urte egin ditu *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera* edo *Euskararen Erabilera Normaltzeko Oinarri Legeak*¹. Berariazko jardunaldiak eratu ditu Euskaltzaindiaren Jagon Sailak, *Sabino Arana Fundazioa* lagun duela, mende-laurdeneko urtemuga hori dela-eta. Balantze moduko azteraldia egin nahi zaio legeari, Jagon-jardunaldi honetan. Lege horren sorrera, hezkuntza alorreko ibilera eta eskola-emaitez azalduz ibilera horren balio-irizpena egitea eskatu zait Jagon Sailetik. Baiezkoa eman diot gonbita prestuari. Ez beldurrik gabe, ordea: zuzenbidezkoetan ez naiz aditua. Eragozpen larria dut hori, jasotako mandaturia zuzen betetzeko orduan. Lege kontuan espezialista ez denak beti du zail eta konplikatu, horrelako balio-irizpenik egitea. Are gehiago EAEko gizarte-bizitza osoa, ez esparru hau edo hura, arautzen duen goi-mailako lege bat aztertu nahi denean. Ibilera horren ikuspegi jurilinguistikoko hutsa azaldu nahi izatekotan badira noski adituak eta jakitunak, gure artean eta are kanpoan, lan hori mila aldiz konplituago bete dezaketanak². Ez dagokit niri, jakina, aditu horien esparruan sartzea.

Eskatu zaidan balantzea ez da, ordea, zuzenbidezkoa. Jurilinguistikoa edo glotopolitikoak ere ez, kontua estu-estu hartu nahi bada. EEN legeak euskal gizartean oro har, eta EAEko eskola-munduan bereziki, izan duen gizarte-eragina aztertzea izan da antolatzaileen asmo nagusia. Legeak begiz jotako xedeak zenbatean hezur-mamitu diren, eta helburu nagusiak zer neurritan bete: hori da jardunaldiak landu nahi duen auzia. Antolamendu-arduradunaren beraren hitzetan esanik, “Legea onartu zenetik hona euskarak izan duen garapena” aztertu nahi da. Lasaxeago hel diezaiket gaiari, alde horretatik. Hogeita bost urtez lege horren hezkuntza-atala aplikatzen eta garatzen parte hartu izanak bere edukiaren eta mugen, ondorio soziolinguistikoen eta argi-itzal operatiboen ezaguera praktikoa eskaini dit hainbatean³. Ezaguera horren laguntzaz, eta han-hemengo bibliografia teknikoaren informazio osa-

¹ Jatorrizko idazkuntzan, *Euskararen Erabilera Arauzkotzeko Oinarri Legea*. Labur beharrez, *Euskararen Legea* esan ohi zaio askotan. Laburtzapen-siglaz *EEN legea* esango zaio idazki honetan.

² Ikuspegi horretaz zein glotopolitikoaz jabetu nahi duenak aditu ezagunak ditu Euskal herrian bertan: aspalditxo gure artetik joana dugun Jose A. Obietaz gainera, eta alfabeto-ordenari narraikiola, hor ditugu Iñaki Agirreazkuenaga (2001 eta 2003) eta Ander Bergara (1996), Jose Manuel Castells (1985, 1990) eta Edorta Cobreros (1989, 1990), Josu Mezo (1996) eta Urrutia biak, Andres eta Iñigo (2005). Espainiako hainbat adituk ere badu kontuokin harreman zuzenik. Hor daude adibidez R. Gómez-Ferrer (1990) eta J. A. González Casanova (1982), V. Martín Sanz (1998), Antoni Milián i Massana (1983, 1984, 1988, 1994, 1995, 2006) eta Santiago Petchen (1990). Mundu mailako jakintzuririk ere ez zaigu, azkenik, falta: aspaldiko Lukas eta Kloss moduko bidegile zaharrez gain, erdi-etxe-ko dugun Juan Cobarrubiasgandik hasita (1983, 1988) hor ditugu, bakar batzuk baizik ez aipatzearen, Shirley Brice Heath (1976, 1983) eta Lo Bianco (1997), McRae (1975, 1983, 1986, 1992 1997) eta Plourd (1970).

³ EENren beste zenbait gorabehera ere aski hurbiletik ezagutzeko aukera izana dut, horrezaz gainera, lege-asmoaren sorrera-garaitik beretik hasita.

garriaz⁴, EEN legearen ibileraz eta orain arteko emaitzez dudan iritzia ematen saiatuko naiz beraz. Hezkuntza-mundura mugatuko dut, esan bezala, azalpen-saioa: irakasmaila ez-unibertsitarioetara nagusiki. Hartan zentratuko da nire irizpena, hizkuntza-normalkuntzaren esparruan ezinbestekoa den perspektiba soziolinguistikoa begien bistan izanik beti.

Hizkuntza eta hezkuntza kontuak ordutik hona nola aldatu diren ikusi nahi bada, oraingo egoera aztertzea ez da aski. Legea onartu aurreko garai hartan gauzak nola ziren jakin behar da lehen-lehenik. EEN legea prestatu eta onartu aurretik, demagun 1970-80 epean, euskara eta hezkuntza kontuak nola zeuden oso gogoan izan behar da: hori gabe ez dago ezer konparatzerik, eta konparaziorik gabe lausoak dira, oso, garapen-datuak. Konparazio-beharraz gainera ezinbestekoa da orduko egoera berariaz aztertzea, mende-laurden honetan izandako aldaketaren perspektiba historikorik eskuratu nahi bada: hori ere jardunaldi honen xedea dela uste dut, eta beharrezkoa da hortaz garai hartako egoeraren arakatze itxurazko bat egitea. Hel diezaiogun beraz, atzera-aurrera handiagorik gabe, EEN legea onartu aurreko egoera linguistikoren eta edukatiboaren azterraldiari.

I. ABIABURUA: NONDIK DATOR EEN LEGEA?

Bilakaera bizia izan du eskola-munduak, gure artean, azken berrogei urtean. Bilakaera hori oso nabarmena izan da, bereziki, hizkuntza kontuan. Egungo eskola-egoera eta orain dela berrogei edo berrogeita hamar urtekoa oso diferenteak dira, bilakaera horren ondorioz. Ele bakarrekota izana da, funtsean eta urte luzez, EAEko eskola: gaztelaniaz ikasten ziren orduan asignatura guztiak. Hori dela medio gaztelania hutsez⁵ alfabetatzen zituen eskolak, oro har, bertako haurrak: bai etxetik erdal-dun huts zirenak, bai nola-halako elebidunak eta bai euskaldun garbiak. Euskarak eta euskal kulturak ez zuten leku irmorik orduko eskola molde ofizialean: ez publikoan eta ez pribatuan⁶. Egoera hori zen nagusi, zertxobait aldatzen hasia bazen ere tartean, 1975ean, aurreko aginte-kerak politikoa amaitu zenean.

⁴ Beste dokumentu askorekin batean lagungarri gertatu zaizkit, alde horretatik, Quebec-eko *Charte de la Langue Française*-ren 25. urteurrenoko argitalpena (Bouchard eta Bourhis, 2002) eta, bereziki, bertako bi lanok: batetik Marie Mc Andrew-ren *La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats*; bestetik Michel Pailléren *L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants: un dénombrement démographique*. Europako hitzun-herri txikiatarako ikus Ó Riagáin-en *Voces Diversae* 2006. Katalunyarako ikus, adibidez, *20 Anyis* liburuxka (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998). Bertako balorazioei dagokionez, azkenik, ikus esate baterako, beste askoren ondoan, 1990eko gure *Euskal Irakaskuntza: 10 urte* eta, berrikitanago, *Hik Hasiren* 1998ko *Euskal Eskolaren azken 20 urteak* izeneko ale monografikoa.

⁵ Gaztelania hutsa ez zenean latina edo beste hizkuntza handi bat (frantsesa, ingelesa, alemana) izaten zen, normalean, idazten eta idazten ikasitako bigarren (Ipar Euskal herrian lehenengo) hizkuntza.

⁶ Salbuespen txikia, eta azken ordukoa, ziren ikastolak: batez ere Eskolaurrean eta OHOn ziharduten hauek. Aurrerago hitz egingo da honetaz, xehiago. Handik hona izan duten ibileraz informazio zabala dago han-hemen. Hogeitaz bost urtetako ibileraz etxe barrutik egindako gogoeta-lanari dagokionez ikus, bereziki, Iñaki Etxezarreta 1998.

Hortik abiatu behar da beraz, nondik gatozen eta EEN legeaz zer lortu den aztertu nahi bada. Irakaskuntzaz gainera gizarte-bizitza osoa zein egoera soziolinguistikotan zegoen gogoratu behar da, eskola bidez lortutako emaitzak bere testuinguru naturalean kokatu ahal izateko. Zer egoera soziolinguistikotan zeuden euskara-erdarak 1970ean, 1975ean edota 1980an, euskararen normalkuntza-legea indarrean sartu aurretik? Zenbatek (eta nork) zekien euskaraz hitz egiten, eta zenbatek irakurtzen edo idazten? Nolakoak ziren hiritar batzuen eta besteen euskara-erdare buruzko iritziak eta jokabideak? Zer egoeratan zegoen hemengo hezkuntza-sistema, euskarazko irakaskuntza martxan jarri ahal izateko? Zer aurrelan egin ziren horretarako, Gobernu Zentralean eta Eusko Kontseilu Nagusian, EEN onartu eta aplikatzen hasi baino lehen? Puntu horiek aztertu nahi ditugu berariaz, labor-labor izango bada ere, txostenaren lehen parte honetan.

1.1. Euskararen egoera soziolinguistikoa

Euskararen 1975 inguruko egoera soziolinguistikoa azaltzeko orduan hiru atal ditugu, batez ere, kontuan hartzekoak: batetik euskara-erdaren erabilera gizarte-bizitzan; bestetik EAEko hiritarren euskara-erdare buruzko iritziak eta jokabideak; azkenik, bertako hiztunen konfigurazio linguistikoa.

1.1.1. Euskara-erdarak gizarte-bizitzan

Nondipait hasi behar eta, galdera honi erantzuten saia gaitzek lehen-lehenik: EEN Legea onartu aurretik, 1975ean edo 1980 inguruan, zenbatek zekien euskaraz eta zenbatek gaztelaniaz? Iturri bi erabil ditzakegu horretarako, bereziki: Siadecoren 1975eko datu-multzo zabala batetik⁷, eta 1981eko biztanle-zentsua (eta, horrekin batera Eusko Jaurlaritzako GALen inkesta-lanketa sendoa) bestetik. Datu batzuetatik besteetara aldea dago, eta ez txikia. Demagun, emaitza apalenetan oinarriturik, EAEko euskaldunak (benetan euskaraz hitz egiten zekitenak) %25 zirela gutxi gorabehera⁸. Gauza bat da ordea hizkuntza-gaitasuna, eta beste bat erabilera. Gaitasunaz gainera oso kontuan izan behar da bigarren elementu hori, orduko egoera soziolinguistikoa zuzen azaltzeko: zenbatek egiten zuen euskaraz, noiz-non eta zertarako? Zenbatek gaztelaniaz? Hizkuntza bien erabilerak zer distribuzio espazial zuen orduko gizarte-bizitzan, eta zer inplantazio soziofuntzional? Egonkorra al zen hizkuntza

⁷ Siadecoren datuak 1975ean egindako inkestan oinarritu ziren nagusiki. Ipar Euskal herriko datuak Pedro Irizarren lanetatik jasoak ditu, halere, lan zabal hark.

⁸ Besteak baino sinesgarriago dira 1975eko datuak, motibo bategatik baino gehiagorengatik: euskaldun alfabetatuen kopuru-estimazioak, bereziki, erabat neurritz kanpokoak dira 1981eko zentsoan. Datu guztiak ere aski nolabaitekoak dira ordea, eta kontuz erabiltzea komeni da. Euskaldun izatearen eta ez izatearen kontua ez da, edonork dakienez, txuri eta beltz arteko dikotomia. Mugaz alde batera ala bestera gauden juzkatzea zail da neurtzailere trebatuarentzat, eta are zailagoa kasuan kasuko zentso-erantzulearentzat. Xehetasun gehiagotarako ikus txosten honen 5. eranskina.

bien ezarpen-espektro hori, edota aldatzen ari zen? Hala izatekotan, nor ari zen bestearen esparrua irabazten, eta nor berea izandakoa galtzen? Galdera-multzo zabal horri heldu behar diogu hemen. Hori dugu ezinbesteko abiaburua, EEN Legearen hasierako gizarte-egoera ongi ulertu nahi bada. Ez dezagun ahaztu euskararen *erabiler*a (ez *ezaguera*) normaltzeko legea dela EEN.

Ahuldurik iritsia zen euskal hiztun-elkartea hogeigarren mendearen bigarren erdira: eremuz urritua⁹ eta espazio soziofuntzionalaz aski mugatua¹⁰. Etxean eta kalean, lanean eta jolasean euskaraz egiten zuten euskaldunak gero eta gutxiago ziren proportzioz. Gero eta lurralde-eremu txikiagoan bizi ziren, eta erdaldunekin gero eta nahastuago. Lehendik zetorren bideari eutsiz ahuldu egin zen euskal hiztun-elkartea, mende-hasieratik aurrera. Ahultze hori azeleratu egin zen, gero azalduko diren motiboengatik, 1955etik aurrera. 1975 inguruan eskualde jakinetara mugaturik iritsi zen, horregatik guztiagatik, euskarazko bizigiro oparoa: arnasmune¹¹ jakinetara mugatua. Urola bailara¹² eta Tolosaldeko hainbat herri-herrixka¹³, Goierriko alboherri gehienak¹⁴ eta Deba ibarraren hiruzpalau bazter-herri¹⁵, Lea-Artibai¹⁶ eta Bus-

⁹ Azken berrehun urte luzeko prozesu soziokultural, demografiko, politiko-operatibo eta ekonomiko konplexuen emaitza da, funtsean, euskararen eremu-urritze hori. Ez da gaurko hau horretaz jarduteko lekua, eta bego horretan.

¹⁰ “Espazio soziofuntzionalak” diogunean, hiztun-elkartek hizkuntza baten edo bestearen bidez eratzen dituen jardun-esparruak aipatu nahi ditugu: familia, lan-mundua, lagunartea, eliza, eskola,...

¹¹ “arnasmune” hitzari hemen eta, oro har, txostenean ematen zaion esanahiaz jabetzeko ikus Zalbide 2001. Labur esanik, Joshua A. Fishman-ek *Reversing Language Shift*-en (eta beste hainbat lanetan) aipatzen duen (*undisputed*) *breathing space* eman nahi da aditzera “arnasmune” hitzaz (Fishman, 1991: 58).

¹² Demagun lan honetan, arnasmunearen definizio operatibo gisa, zera hartzen dugula: udalerriko biztanleen %80 edo gehiago euskaldun izatea. Horren arabera Azpeitia eta Azkoitia, Errezil, Bidagoian eta Beizama, Zestoa eta Aizarnazabal, Getaria eta Aia arnasmune genituen 1975 inguruan. Ez, aldiz, Urola garaiko Zumarraga, Urretxu eta Legazpia. Erdibidean gelditzen ziren, gero eta erdaldun-kopuru zabalagoaz, Kostaldeko Zumaia eta Zarautz. Definizio operatibo horrek badu korrelato jakinik kanpoko bibliografian teknikoan.

¹³ Aduna eta Asteasu, Larraul eta Alkiza, Albiztur eta Legorreta, Elduain eta Hernialde, Belauntza eta Berastegi, Leaburu eta Gaztelu, Legorreta eta Ikaztegieta, Alegi eta Altzo, Lizartza eta Orea, Balarra eta Abaltzisketa, Amezketa eta Bedaio. Hortik kanpora zeuden dagoeneko, aldiz, biztanle gehieneko Tolosa herriburua alboko Ibarra eta Berrobirekin, eta N-1eko Anoeta, Billabona, Andoain eta Zizurkil.

¹⁴ Inguru horretatik kanpora zegoen, garbi-garbi, Ordizia-Beasain-Lazkao bilgunea: hots, Goierriko biztanle gehien biltzen dituen kale-giroa. Olaberria (behe)ak eta Zegamak ere utzia zioten arnasmune izateari. Kontzeptu horren barruan sartzekoak ziren, aldiz, Itsasondo eta Arama, Zaldibia eta Ataun, Idiazabal eta Segura, Zerain eta Mutiloa, Gabiria eta Ormaiztegi, Itsaso eta Ezkio.

¹⁵ Hor sartzekoak dira Oñati, Leintz-Gatzaga eta Elgeta. Arabakoa izan arren multzo horretan sartzekoak genuke osorik, ikuspegi geolinguistikotik, Aramaio. Goien-barren harturik Deba bailararen bizkarrezurra osatzen duten udalerririk industrialdu ugariak, aldiz, arnasmune horretatik kanpoan zeuden dagoeneko. Bergarak eta Antzuolak bakarrik eusten zioten aski euskaltasun-maila ohargarriari. Egia da, aldiz, udalerririk horietako zenbaitek (Debak eta Elgoibarrek, Eskoriatzak eta Aretxabaletak kasu) nekazari giroko auzo euskaldun petorik bazutela. Udalerririk berak, bere osoan hartuta, galduta zuen ordea arnasmune izaera hori.

¹⁶ Ondarroa eta Berriatua izan ezik udalerririk guztiak hemen sartzekoak dira: Izpaster eta Lekeitio, Mendexa eta Gizaburuaga, Amoroto eta Murelaga, Markina eta Etxebarría, Mallabia eta Ziortza.

turalde gehiena¹⁷, Uribe-Butroeren ekialdea¹⁸ eta Arratia gehiena¹⁹. Horiek ziren funtsean, 1970-80 epean, euskararen EAEko arnasmune nagusiak. Lanbidez eta bizi-moduz gizarte-molde zaharraren errainu ziren, hainbatean, arnasmune horiek. Urola aldeko Azpeitia eta bere gerri-buelta alde batera uzten bada, industriak sarbide handirik egin gabeko herri-herririk osatzen zuten nagusiki, ez osorik, arnasmune hori. Oinarri sozioekonomikoari dagokionez, beraietan zirauen baserri-bizitzak indartsuen. Demografiaz gero eta pisu meharragoa zuten, bestalde, herri-herririk horietariko gehienek. Arnasmune horietatik kanpora ere bazen euskal giro jatorrik Bizkai-ko eta, bereziki, Gipuzkoako beste hainbat udalerritan²⁰: udalerririk horietako bizigune berezietan, batez ere. Etxean eta auzoan, baserri-giroan bereziki, euskaraz egiten zen bizigune horietan ere. Udalerririk bere osoan hartuta, ordea, gero eta nekezago kaleratzen zen halakoetan euskarazko jardun bizia.

Kalea bere mende hartua zuen erdarak, arnasmune nagusietatik kanpora. Hartara iritsi gabe ere, arnasmuneetan bertan bietariko bizimodua gailentzen ari zen. Gero eta normalagoa zen, halakoetan, ohiko lanbideari eusteaz gainera baserriar jendeak fabrikari lan egitea. Baserriar, baina ez baserriar, bizi izatera pasa zen arnasmune horietako euskaldun asko²¹. Ahultze-lan hori bortitzagoa izan zen, bestalde, arnasmunetik kanpoko baserri-eremuetan. Gero eta maizago bigarren edo hirugarren sektorean (industriar edo zerbitzuetan) lan egiten hasteaz gainera, bizi izatera ere kalera jaisten hasi zen euskaldun horietariko asko. Antzina-antzinatik euskararen gotorleku izandako baserri-giroa, bizigune eta lanleku integratu gisa, ahulduz joan zen horrela²². Kaletartu egin zen euskaldun-jendea, oro har, Bizkaian eta Gipuzkoan. Kaletartzearekin batera, jakina, bizimoduz aldatu zen: bestelako etxebizitza, bestelako lanbidea, bestelako lagunartea, bestelako familia-giroa eta bestelako harreman-sareak eratu zituzten baserriar kalera jaitsitako euskaldun horiek eta beren seme-alabek. Modernizazio ekonotekniko eta soziokulturalaren zurrumbiloi sartu ziren

¹⁷ Bermeo, Forua, Gernika, Kortezubi eta Arratzu arnasmunetik kanpora gelditzen ziren, halere. Barruan, aldiz, Mundaka eta Sukarrieta, Elantxobe eta Ibarrangelu, Ea eta Murueta, Arteaga eta Ereñu, Errigoiti eta Nabarniz, Muxika eta Mendata, Gorozika eta Ibarruri.

¹⁸ Sopela eta Lemoiz, Maruri eta Bakio, Laukiriz eta Gatika, Mungia eta Meñaka, Arrieta eta Fruiz, Gamiz-Fika eta Morga. Kanpoan ziren, aldiz, Plentzia eta Gorkiz, Barrika eta Urduliz.

¹⁹ Areatza-Villaro kanpoan gelditzen zen, bere ingurumen gehiena barruan ordea: Zeberio eta Arantzazu, Gaztelu Artea eta Dima, Orozko eta Zeanuri. Barruan zeuden, baita ere, Ubidea eta Otxandio alde batetik, eta Mañaria bestetik.

²⁰ Demagun, adibidez, Legazpia: udalerririk erdi- eta behe-aldea zeharo industrialdurik zuen bertako enpresa nagusiak, 50eko hamarkadatik aurrera, eta langile-auzo trinkoaz horniturik. Industrializazio bizkor horren eraginez etorkin asko iritsi zen herrira Nafarroatik eta, batez ere, Gaztela aldetik. Erdal giroa nagusitu zen, horren eraginez, kaskoan eta langile-auzo handian. Aldiz udalerririk urrutia-goko baserri-eremuetan, batez ere Telleriarten eta Brinkolan, euskal-giro tradizionalak nagusi izaten jarraitu zuen.

²¹ Aurreko baserriar gehienak, horra hor alde, baserriar eta *baserriar* (bakarrik) bizi zirela esan nahi da horrekin.

²² Arrantzaile-munduak ere aldaketa sakonak izanak ditu: gutxitan gertatu izan dira berrikuntza horiek euskararen onerako.

bete-betea, eta ondorio jakinak ekarri zituen horrek: euskal arnaguneak mehartzten hasi ziren, eta bizitza urbanoa zabalduz joan zen han-hemen. Demografiaz, oinarri sozioekonomikoz eta pautari soziokultural berriz gero eta indartsuago bihurtu ziren industria-herri nagusiok. Are nabarmenago hazi ziren zerbitzu-sektore sendoeneko Bilbo Handia zein Donostialdea: hots, hiriburuak eta beren hamar-hamabost kilometroko gerri-buelta. Probintzia bi hauen bilakaera ez zen, dena den, parez parekoa izan. Euskarari indartsuago eutsi zion Gipuzkoak. XX. mendeak aurrera egin ahala bera bilakatu zen EAEn, gero eta nabarmenago, euskal hiztun-herri osoaren muin-gune²³. Berak gorde zuen euskaldun-portzentajerik altuena; euskaldun horien kontzentrazio espazial biziena ere bai.

Baserritik kalera jaitsi beharrak ahuldu egin zituen euskarazko harreman-sare tradizionalak. Erdaldunak nagusi ziren jardun-guneetan txertatu behar izan zuen, normalean, euskaldun-jendeak. Erdara jaun eta jabe zen, edo hala bihurtzen ari zen, ingurumen berrira egokitu behar izan zuen hainbat euskaldunek. Hizkuntzazko egokitze-lan handia eskatu zuen horrek, besteak beste. Erdaraz ahalik eta ondoen ikasi, euskara alde batera utzi eta gaztelaniazko kale-giro horretan murgil egin zuen zeharo, hori dela-eta, batek baino gehiagok²⁴. Euskaldun aktibo izaten jarraitu ahal (eta nahi) izan zuen beste zenbaitek. Jatortasun etnokulturalari eta euskaltasun linguistikoari bizirik eutsi zion halakok, erdarazko bizimodu berriaren hainbat ezaugarri soziokultural bereganatuz bide batez. Osorik translanguifikatzea edo ele biko nahas-moldaera berria osatzea: bietako bat aukeratu behar izan zuten euskaldun gehienek. Aukera ez zen gozoa: galera eta eragozpen ohargarriak zekartzan bide batek zein besteak. Aukeratu beharra zegoen ordea, gogoz zein gogoz kontra. Halaxe egin zuen euskaldun-jendeak 1900etik 1975 ingurura oro har, eta 1955etik 1975era artean bereziki. Euskara-erdaren aski konfigurazio soziokultural berezia eratu zen, horrela, euskaldun-jendearen bizileku eta bizimodu berrian.

Gizarte-aldaketa zabalago baten altzoan gertatu zen euskaldun-jendearen birmoldatze hori: immigrazio-kontestu bortitzean. Espainiako (batez ere Gaztela aldeko) etorkin-masa zabalak iritsi ziren Bizkaira (bigarren aldiz) eta Gipuzkoara

²³ Gipuzkoan ere aurrerabide handia egin zuen kale-bizitzak. Adibide gisa ikus Aguirre Elustondo 1969, 257-87.

²⁴ Giroak beharturik egin zuen hainbatek translanguifikazio hori. Izan zen ordea tartean, orduko zenbait testigantza kontuan hartzen bada, ezinbesteko beharrik gabe ere hala egitea nahiago izan zuenik. Hobeto aztertu beharreko gaia da hori: inor gutxi saiatu da, gure artean, *language shift* edo luze-zabaleko mintzaldaketaren konkomitante psikologikoak eta soziokulturalak zor zaien arduraz azterten. Kasu batean zein bestean, Joshua A. Fishmanek egokiro azaldutako gertaera bikoitza ageri da oinarrian: a) "Es más probable que se vean alterados los repertorios verbales de las comunidades o retículas que experimenten el cambio sociocultural de más entidad"; b) "Es más probable que quienes ven la oportunidad de cambios deseables en su status propio social (alterando sus repertorios sociales) adopten o copien los repertorios de aquellos que descuellan más en lo económico, político u otro tipo de status sociocultural". (Biak in Fishman, 1982).

1950etik aurrera²⁵: ia 700.000 lagun. Ondoko taulan ikus daitekeenez, 1975eko udal-padrioren arabera EAeko biztanleen herena inguru etorkina zen. Hots, EAetik edo Nafarroatik kanpora jaioa²⁶. Euskararen presentzia demolinguistikoa nabarmen ahuldu zuen bigarren immigrazio-aldi horrek: euskara aski ahuldurik zegoen etorkinon harrera-leku askotan, eta besteetan gizarte-bizitzaren esparru formal, gora-bidezkoetatik baztertua, eta ez zuten beraz euskaraz egiten ikasi beharrik izan. Etorkin horietariko gehienek, eta haien ondorengo askok, erdaldun elebakar izaten segitzen zuten²⁷.

Lurraldea	biztanleak	etorkinak ²⁸	etorkin %
Araba	238.262	83.320	%34,97
Bizkaia	1.152.394	410.943	%35,66
Gipuzkoa	682.517	189.535	%27,77
EAE	2.073.173	683.798	%32,98

1. taula: EAeko biztanleak 1975ean. Kanpoan jaiotakoak zenbat

Immigrazio handi horrek batetik, eta bertako familien haur-ugaritasunak bestetik, populazioaren hazkunde demografiko azkarra ekarri zuten berekin. Hogei urteko hazkunde larri horretan 60ko hamarkada izan zen deigarriena. Demografiaz ez ezik ekonomiaz ere gora ari ziren hiru Probintziak eta Nafarroa. Bertako *per capita* errenta (Madrilekin eta Bartzelonarekin batean, eta horien aurretik) Espainiako altuena zen hiru Probintzietan²⁹, eta Nafarroa ez zebilen oso atzetik. Ekonomiazko alde nabarmen horiek ere bazuten zerikusirik populazioaren bilakaeran³⁰. Industrializate eta immigrazio bortitz horrek, bestalde, hirigintza indartu zuen leku askotan. Etxeak eta etxaldeak ez ezik auzo osoak ere eraiki ziren denbora gutxian. Kalea eta fabrika zeharo nagusitu ziren.

Kale-giro modernizatu horretan, lantegietan eta auzo-bizitza arruntan egin zuten topo lehendikako kaletar erdaldunek, azken orduko etorkinek eta berrikitan

²⁵ Baita lehendik ia zeharo erdaldundua zegoen Arabara ere: batez ere Gasteiz hazi zen populazioz, Arabako biztanleez eta Arabaz kanpoko etorkinez, 1960tik aurrera. Bazen tartean, halere, Bizkai-Gipuzkoetako euskaldun-jenderik, industria-alorreko eragile ezagun zenbait besteak beste.

²⁶ Hor ez dira kontatzen lehen etorkin-fluxu handiaren ondokoak, Bizkaiaren bereziki kopuru ohar-garria osatzen zutenak.

²⁷ Ikus, adibidez, Gaur S.C.I. 1971.

²⁸ "Etorkinak" esaten denean zera esan nahi da hemen: EAetik edo Nafarroatik kanpora jaiotakoak zirela biztanle horiek.

²⁹ Oraingo EAE (eta, oro har, hego Euskal herria), 60ko hamarkadan, lehenengoak ziren *per capita* errentan. Ikus, Espainiako orduko 50 probintzien artean, lurralde bakoitzaren ranking-lekua 1960an eta 1969an. Iturria Banco de Bilbao-ren *Renta nacional de España y su distribución provincial* (1969, 50-51).

³⁰ Ikus bosgarren eranskineko bi taulak, diogunaren erakusgarri.

kalera jaitsitako euskaldunek. Ingurumen horretan eratu eta zabaldu zen hizkuntza bien arteko *modus vivendi* berria, behinolako diglosia egonkorra gero eta alborago uzten ari zena. Tirabira horretan euskaldunek egin behar izan zuten, oro har, sozio-linguistikazko egokitze-lan nagusia. Lehendik zetorren joera indartuz eta zabalduz, EAEko euskaldun gehienak (ia guztiak) elebidun bihurtu ziren une batetik aurrera³¹. Erdaldun gehien-gehienak, aldiz, ez ziren euskaldundu: ez zuten beharrik izan³². Ondorio nabarmena izan zuen horrek, batzuen eta besteen gizarte-bizitzan: euskara-erdaren mendez mendeko konpartimentazio soziofuntzional tradizionala ahuldu egin zen nabarmen, eta hainbat lekutan erabat apurtu. Euskarak ordura arte bere-bereak izandako funtzio-esparruak erdarak bereganatu zituen, partez edo osoz. Hori dela-eta, bere-berea zukeen jardun-gune eta funtzio-esparru nabarmenik gabe gelditu zen euskara, sarri asko, kale-giro berri horretan.

Labur-bilduz: batzuetan partez, eta besteetan osoz, lehendik aski ahuldua zetorren diglosia zaharra ahulduz eta apurtuz joan zen XX. mendean zehar, euskal hiztun-elkarte gehiengan³³. Ahuldu (hainbatetan ezabatu) egin ziren euskarak ordura arte bere-bereak izandako espazio soziofuntzional nagusiak: etxea eta familiartea, auzoa eta hurbileko lan-mundua, lagunartea eta aurrez aurreko gizarte-bizitza. Diglosiaren ahultze edo galera horren haritik zabalkunde ohargarria izan zuen erdarak. Gaztelaniaren *language spread* edo zabalkunde, mende-hasieratik aski garaturik zegoena, ia erabatekoa bihurtu zen gerra ondoan hasi eta 1980ra arteko lau hamarkada horietan. Lehen ere bereak zituen goi-mailako funtzioetatik (administratibotik, eskolatik, prentsatik eta, oro har, hizkuntza idatzian oinarrituriko jardun-gune eta harreman-sare formaletatik) euskararenak izandako jardun-esparru eta harreman-sare arrunt, barrenkoi-intimo informaletara zabaldu zen erdara, gero eta indartsuago: herriko plaza eta lan-mundu arrunta bereganatu zituen lehenik; hurbileko lagunartea eta auzo-giroa ondoren; etxe barrura iritsi zen azkenik, elearteko nahas-ezkontzak lagun. Guraso euskaldun (zer esanik ez ele biko) asko bietara, edo nagusiki erdaraz, egiten hasi ziren etxean, gero eta maizago. Senar-emazteak erdaraz egiten hasi ziren, bai beraien artean eta bai, adin batetik gora, seme-alabekin. Lehen ez

³¹ Joera zaharra (Larramendiren eta Iztuetaren garaitik dokumentatua) da gure artean *code-switching* delakoa, kale-giroan eta goi-mailako (edota, gutxienez, erdal formazio zabaleko) solaskideekin gertatu ohi zena. Euskaldun guztiak elebidun bihurtzeak hedatu eta jeneralizatu egin zuen *code-switching* hori. Aski zen sei-zortzi solaskideren artean bakar batek euskaraz (ondo) ez jakitea, guztiak erdaraz jarduten hasteko. Gertaera horren jeneralizazioak, jakina, ondorio larriagoa izan zuen epe ertainean: *language shift* edo luze-zabaleko mintzaldaketa.

³² Gipuzkoako hainbat herritan, euskara kalean aski bizirik zegoenetan, etorkin erdaldunek (batez ere etorkinen seme-alaba gazteek) euskalduntzen jarraitu zuten 1960-65 ingurura arte. Handik aurrera, aldiz, ditugun datu apurren argitan nabarmen ahuldu zen joera hori: baita Azpeitian bertan ere. Etorkinek euskaraz ikasteko joerak bizirik iraun zuen halere, parte ohargarri batez, arnasmune “bizi” eta “babestu” enetan.

³³ Bizkai-Gipuzkoetako hiri nagusietan eta hainbat herriburutan nabarmena zen, lehendik, diglosia-galtze hori. Gero eta herri “euskaldunago”etara zabalduz joan zen deskonpartimentazio soziofuntzionala, mendeak aurrera egin ahala. Azelerazio hori bereziki azkarra izan zen 1955 ingurutik aurrera.

bezala etxean ikasiko zuten haurrek, aurrerantzean, erdaraz egiten³⁴. Komunikabideen (bereziki irrati-telebisten) 1960tik honako leher-etzanda gehitu behar zaio horri: gero eta aukera zabalagoak izan ziren irrati lehenik, eta telebista gero, etxeratzeko eta hartaz baliatzeko. Agintearen erabakiz ia erdara hutsean antolatu zen irrati eta, eskolaren pare, erdara huts-hutsez telebista. Irrati-telebisten eta eskolaren eragina ohargarria izan zen lagunarte arrunta eta etxea, euskararen azken gotor-lekuak, erdal-duntzeko orduan³⁵. Garrantzitsuak izanik ere transformazio ekonotekniko, demografiko eta soziokultural horiek, ez ziren horiek bakarrik izan euskaldun-jendearen luze-zabaleko mintzaldaketa eragin zutenak. Aginte-egitura osoak ahalegin berezia egin zuen 1937tik aurrera, komunikabideen eta hezkuntzaren alorrean bereziki, euskaltasunari gizarte-molde berrirako garapen-aukerak mugatzeko, oztopatzeke eta, hainbatetan, zorrotz debekatzeko.

Transformazio ekonotekniko, demografiko, soziokultural eta politiko-operatibo horien guztien ondorioz, ez erdal eskolaren eragin hutsez, gero eta eragozpen larriagoa izan zuen euskaldun-jendeak bere artean euskaraz jarduteko, gizarte-giro urbano berrian euskarazko bizi-esparru propioa osatzeko eta esparru hori hurrengo belaunaldiari bizirik transmititzeko. Ama-hizkuntzaren belaunez belauneko transmisio arrunta, osasun-egoera oneko hitzun-elkarteetan etxe-barneak eta auzo-giro hurbi-lak, eskolak eta eguneroko gizarte-bizitzak behar adina segurtatu ohi dutena³⁶, nabarmen ahuldu zen euskaldunen artean XX. mendeak aurrera egin ahala³⁷. Ahuldade hori larritu egin zen XX. mendearen bigarren erdialdean. Dena ez zen galera

³⁴ Etxean batez ere euskaraz ala erdaraz egiten zuten galdetu zitzaizen etxeoandreei, 1970 inguruan, eta erantzun hauek jaso ziren gure artean (2. taula):

Etxeko mintzaera nagusia	erdara	euskara
Baserrian edo herrixketan	%31	%68
Kalean, herri hazietan	%74	%26
Hiriburuetan	%96	%4

Ikus 1970eko *Informe FOESSA*ren 18.54 taula. Informe haren “cuestionario extra de regionalismo” delakoan “no sabe” edo “no contesta” erantzunak alde batera utzita ateratako datuak dira goiko horiek (iturria Ninyoles, 1977: 190-1).

³⁵ Eragin horren zenbatekoa ez dago, dakidala, inon zehatz neurtua. Bere zernolako ere apenas inork argi deskribatu duen. Adostasun zabala dago han-hemen, ordea, muin-muinean: komunikabideen eta eskolaren eragin hori garrantzizkoa gertatu zen 1900etik 1975era arteko epealdian, EAeko eta Euskal herri osoko kale-bizitza eta etxe-giroa erdal-duntzeko orduan. 1960tik aurrera gero eta eragin biziagoa izan zuten, gainera, komunikabideek.

³⁶ Hala egin ohi dute eta, horrezaz gainera, emendiozko gizarte-indargarriak izan ohi dituzte sarri eskueran: administrazioa, lan-mundua eta komunikabideak, besteak beste, Europako kontestu nagusian.

³⁷ Gipuzkoa izana da, eskueran ditugun datu guztien arabera, ama-hizkuntzaren belaunez belauneko transmisioari XX. mendean ongien eutsi izan dion lurraldea. Hor ere nekez, ordea: umetako hizkuntzari bizirik eusten zioten euskaldunak ez ziren, hasteko, adinez bereziki gazte. Eskolaketaz ere ez ziren, oro har, prestatuenak. Kategoria sozioprofesionalen aldetik ezin esan zitekeen, orobat, diru-sarreraz oparoenekoak zirenik. Labur bilduz: gizarte-molde berriak urrun (gero eta baztertuago) gelditzen ari zen euskaldun asko. Ikus horri buruzko bibliografia espezializatua.

izan, ordea, gizartearen moldaera berri horretan. Arnasguneak ez ziren erabat desagertu, batetik, eta kale-giroan euskara indarberritzeari ekin zitzaion, bestetik. Ikus ditzagun, banan-banan, fenomeno biak. Horrela,

a) Ohiko herri-herrixkak eta baserriak, eta bertako euskal giroa, ez ziren erabat desagertu. Erdarari gero eta leku zabalagoa eginaz ere, aski bizirik zirauen euskarak ingurumen horietan: bizirik zirauen, bereziki, euskarazko familia-bizitzak eta hurbileko lagunarteak. Bizirik jarraitzen zuen euskarazko mintzajardun informal arruntak, etxean eta etxetik kanpora: euskaraz egiten zen ostatuan eta plazan, meza nagusiko sarrera-irteeretan eta bataio, ezkontza edo hileta gehienetan, etxe-inguruko lanetan eta herriko jai-ospakizunetan. “Betiko bizimodu”ari bere osoan eutsiz edo, mai-zago, kale-bizitzarekin konbinatuz (senarrak fabrikari jardunez eta andrea merkatura joanez, adibidez) moderno eta jator bizi izaten segitzeko oinarri sozioekonomikoa eratzen asmatu zuen arnasgune askok. Oinarri horri eskerrak, eta immigrazioak zein hirigintzak inpaktu minimoa zutenez ingurumen horretan, euskaldun-belaunaldi berriak sortuz jarraitu zuten arnasgune horiek. Familia zabalak izanik askotan, eta etxerako seme edo alaba bakarria gelditzen zenez, kalera jaisten ziren gainerakoak eta bertako euskaltasunaren indargarri bihurtzen³⁸.

b) Arnasgune horietatik kanpora ere bizirik jarraitzen zuen euskarak, han baino ahulduago egon arren. Hala gertatzen zen, hasteko, udalerrri erdaldunduetako hainbat auzo eta baserritan. Baita hiriburuan ere: Donostia bere mendean hartua zuen erdarak, zeharo; baina Altzan eta Aieten, Añorgan eta Igeldon euskarazko jarduna aski bizirik zegoen. Antzera gertatzen zen Bizkai-Gipuzkoetako hiri eta herriburu industrializatuen gerri-bueltako baserrietan eta zenbait auzotan: etxean eta auzoan bere lekua izaten segitzen zuen euskarak. Euskarazko bizimodu horrek bere eragina zuen gainera, kasuan kasuko herriburuan eta, are, hiriburuan bertan. Aski da bertako merkatu-azoketan zer gertatzen zen ikustea³⁹. Euskarak bizirik jarraitzen zuen, oro har, han-hemengo feria-egunetan ere: bai asterokoetan (Hernanin, Tolosan, Ordizian,..) eta bai aldi behingoetan: (Zumarragan, Santomasetan han-hemen,..). Bere lekuari eusten zion euskarak, orobat, ohiko elizkizunetan, festa-giroan eta hainbat herri-kiroletan. Bizirik jarraitzen zuen kale-girotik hurbilagoko auzo eta baserri askotan. Euskaldun-jende horrek kale-kalean zituen jardun-gune eta harreman-sare tradizioaletan ere bai: merkatuan eta tabernan, behinik behin, “bere lekua” zuen euskarak. Leku mugatua baina ohargarria: hainbat tabernatoko zerbitzari izateko euskaraz jakin behar zen, *de facto*, Donostiako Parte zaharrea.

³⁸ Kaleko harakin eta tabernari, fabrika-langile eta kamiolari asko horrelakoak ziren etorkiz. Are nabarmenagoa zen fenomeno hori apaizen eta fraideen artean: kale-giroko “euskaltasun-harrobia” osatzen zuten horiek guztiak, hainbatean

³⁹ Donostiako Bretxa, esate baterako, euskara-erdaren parez pareko jardungune aparta zen, asteen sei egun. Euskaraz egiten zuten tratuan baserriar saltzaileek eta kaletar euskaldunek, eta erdaraz egiten zuten euskararik ez zekiten “señorekin”. Antzera, baina ahulxeago, gertatzen zen arrandegian.

c) Kaleko euskara-erdaren kontua ez zen jardun-gune horietara mugatu. Euskara-erdaren gizarte-moldaera tradizionalan “bereak ez zituen” esparruetan ere burua jasotzen hasi zen euskara, une batetik aurrera. Goian azaldutako diglosia-galtzeaz eta luze-zabaleko mintzaldaketaz gainera hori izan zen, alde askotatik begiratuta, 1955etik 1975era arteko berrikuntza nagusia. Bilbon eta, bereziki, Donostian eta bere jira-bueltan, gero eta erdal giroan murgilduago bizi arren gogor eutsi nahi izan zion bere lehen hizkuntzari bertako hainbat euskaldunek. Kale-giro horretan euskara galduko ez bazen, jatorrasun etnolinguistikoaren “azken hondakinei” eustea ez zela aski ikusi zuten euskaldun kaletar horiek. Zegoenari eusten saiatzeaz gainera bizi-esparru berriak irabazi beharra zegoela, alegia, erdarak itoko ez bazuen euskara. Euskaltzaletasunak indar bizia hartu zuen kaletar horien artean, euskalgintzaren gurpilari molde berriz eragiten hasiz. Euskara ahaztu samarrik edo aurreko belaualdi(et)an galdua zuen erdal (elebi)dun askotxo⁴⁰ bildu zen, gainera, euskalgintza horretara⁴¹. Jatorrasun etnokulturala eta modernizazio ekonoteknikoa uztartuz, ez “bat ala beste” aukeratuz, euskarazko bizibide berria eratu eta elkarlanean zabaldu nahi izan zuen⁴² euskalgintza horrek. Euskarazko harreman-sare berriak eratu zituen horretarako, hizkuntzari hainbat aplikazio-gune bilatuz etxetik kanpora: musika eta kantua, dantza-taldea eta mendi-irteera, poesia eta eleberria, luze-zabaleko alfabetatze-saioa eta, bereziki, eskola: ikastola. Hizkuntza bera ere eszenario berri horretarako egokitzen saiatu ziren euskaltzaleok: urrats handiak egin zituzten egokitze-lan horretan, bereziki, euskal idazle eta euskalari batzuk. Deditazio horren fruitu dugu, aski neurri zabalean, egungo euskara batua: batez ere bere arkitektura nagusia⁴³.

Ekimen horiek guztiak, eta beste asko, erne ziren 1955etik aurrera, euskara eta euskal kultura indarberritzeko saio osoaren altzoan. Esparruz eta eraginez aski mugatuak ziren ekimen horiek: gizartearen ordainsari nagusien aurrean ezer gutxi zezaketen, epe laburrera begira, desoreka interlinguistikoa berdintzeko eta euskarazko *habitat* babestua eratu eta zabaltzeko. Momentuko odol-isurtze etnolinguistikoari frenoa jartzen zioten ordea ekimen horiek, partez behintzat: euskarazko harreman-sare berriak eratzen zituzten kale-giroan, eta belaunez belaunezko transmisio-bidea indartzen zuten nonahi. Euskaltzaletasun modernoaren bideragarritasun faktuala erakusten zuten aldi berean, garai bateko zenbait aurreiritzi euskal-galgarri ekinaren ekinaz indargabetuz eta belaualdi berriaren euskal hazia ereiten lagunduz.

⁴⁰ Baita azken orduko hainbat etorkin ere, une batetik aurrera.

⁴¹ Askok aitortu izan du euskaltzale-giro horren izaera “transbertsala”. Ikus, esate baterako, Aguirre Elustondo (1969), GAUR taldea (1971) eta Siadeco-Euskaltzaindia (1979). Garai hartako ikuspegi zabalaren sintesi modukoa delakoan honako hau eman liteke adibide gisa: “Sin caer en la metafísica afirmación del euskera como esencia nacional (...) es creciente hoy, como lo ha sido en otras épocas, un cerrar filas del pueblo —de los que lo hablan y de los que no lo hablan— en la lucha por salvarlo y por desarrollarlo” (J. Ramón Recalde 1976, in Ninyoles 1977: 86).

⁴² Benito Lertxundik kantuz esango zuenez: “bizi berri bat eman” nahi zitzaion “mendian, lahar artean, ezin bizirik” zegoen loretxoari.

⁴³ Saio horren nondik norakoaz jabetzeko ikus, adibidez, Larresoro (1974).

d) Kale-giroan, oinarrizko edo hortik gorako eskola-maila baten jabe ziren herritarren artean, indartu zen batez ere euskalgintza hori. Hizkuntza zaharra eta kultura modernoa uztartu nahi izan zituen euskaldun-jende horrek. Europako eta munduko gertakarien berri bazuen, hainbatean, eta berrikuntza horien ildotik eratu nahi izan zuen bere ahalegina. Euskara indarberritzeko saio urbano berriak ez zuen, bestalde, gerra aurrekoarekin lotura zuzen handirik: jende gaztea zen gehienbat, 1955etik aurrera euskalgintzan katigatua; aurrekoen esan-eginak aski neurri mugatuan ezagutzen zituen⁴⁴ eta, batez ere, aurrekoek egindakoaz aski iritzi etsia zuena⁴⁵.

e) Bizkaian eta, batez ere, Gipuzkoan gertatu zen kale-giroko buru-jasotze etnokultural hori⁴⁶. Bertsolaritza berriro zabaltzen eta asentatzen ari zen unean *kanta berria* sortu eta zabaldu zuen, bestelako asmoz eta bestelako bezeria batentzat, kaleko euskaltzale-jendeak. Euskara indarberritzeko saioa ahozko jardunera mugatu gabe gazte-jendearen alfabetatze-lana hartu zuen xede, bestalde. Alfabetatze horretan oinarriz literatura berria, azalez eta mamiz berria, indartu zuen. Aldizkako prentsa eta, bereziki, euskal eskola (bir)sortzen, zabaltzen eta garatzen saiatu zen. Euskarazko gizarte urbano berri bati ateak zabaldu nahi izan zituzkien ekimen horrek guztiak, sinbologiaz eta egitez. Ez zen batere lan erraza, eskuartean zuena. Euskara-erdare buruzko iritziak gogor polarizaturik zeuden oro har. Euskaldun-jende horrek bere lan-leku eta garapen-gune aukeratu zuen kale-giroan, bereziki, erro zabalak zituen euskal detraktoreen ikuspegiak. Giro-aldarte nahasi horretan hasi zitzaion, 1955 ingurutik aurrera, euskalgintzaren gurgpilari berriro eragiten.

Erdararen erreinu zen kale-giroa, oro har. Aldaketa handiak gertatu izanik ere azken hamarkadetan, tarte edo eten handia zegoen euskara-erdaren erabileran mendi-zokondoetako baserrietatik hasi eta hiriburuetara. *Etendura* hori bat zetorren, gorago azaldu dugunez, kale-baserri dikotomiak berekin zuen oinarri demolinguitikoarekin, euskaldun-jendearen kontzentrazio- edo dispertsio-mailarekin eta urbanizazio berriak eragindako pauta soziokulturalekin. Horrek guztiak eragin bizia zuen mintzajardunaren lekuan lekuko gizarte-moldaera nagusian. Leku batean euskaraz egiten zuenak erdaraz egiten zizun bestean, solaskide euskaldunik eskueran ez zuelako edo “halako lekutan halako solaskiderek halako kontuak astintzeko” gaztelania ezinbestekoa edo “berezkoa” zelako. Ezinbesteko edo berezko izate horretan, euskara-erdare buruzko iritziak, jarrera nagusiak eta gizarte-bizitzan luze-zabal onarturiko jokabideak ere kontuan hartzekoak ziren.

⁴⁴ Joxe Azurmendiren esanean, “gure gazterientzat *de facto* mundua berekin edo beren gurasoekin hasi balitza bezalatsu zegoen: herbesteak bakarrik zirudien lehenagokoa” (Azurmendi, 1972: 36).

⁴⁵ Oro har etsia eta, zenbaitetan, gutxiespen nabarmenekoa. Aurreko belaunaldiak egindako gehiena okerra iruditzen zitzaion euskaltzale-multzo horri. Mitxelenaren aitormen mingotsez esateko, “exkaxt-zat hartu gaituzte, eta kitto”.

⁴⁶ Rikardo Arregiren figura paradigmaticoa da, hainbaten ustean, buru-jasotze soziokulturalaren gai honi dagokionez. Ikus Torrealdy 1972.

I.1.2. Euskara-erdare buruzko jarrerak

Iritzi eta jarrera, ikuspegi eta balio-irizpen diferenteak sortzen zituen euskara-erdaren egoera horrek. Iritzi diferenteak eta, zenbaitetan, aurrez aurre kontrajarriak. Hiru jarrera edo ikuspegi nagusi aipatuko dira hemen, berez hori baino konplexuagoa zen gogo-giroaren oinarritzko ardatzak nolabait laburbildu nahirik.

a) *Euskaltasun xabarkituaren kale-ikuspegi estereotipatua*. Erdarazko kaletar euskaldunak, nolabait esateko *vasco*-ak, kopuruz eta posizio sozialez nagusi ziren EAEko hiriburu-eruetan eta herriburu askotan. Erdarazko jardunaren nagusitasun numeriko eta status-mailako horrek ikuspegi ezkorra erantsia zion han-hemen, euskarazko jatorrasun *residual*-hondakinezkoari. Bai hemen, EAEko kale-giroan bereziki, eta bai (lehenagotik) Espainia osoan. Estereotipo jakina osatua zegoen Espainian euskaldun "leial baina gizagaixoa"z. Estereotipo hori aski barneratua zeukaten bertako *vasco-euskaldun*ek ere, ez beti baina bai sarri. Erdarak mendean hartu gabeko euskaldun jatorra *Pello Kirten*, *Chomin del Regato* eta antzeko irudiekin lotzen zituen ikuspegi horrek. Bai batzuen eta bai besteen artean baserritar ez-jakinaren ikur bihurturik zegoen euskara: defizit nabarmenez markaturik ageri zen, hori dela-eta, euskaldun jatorren eguneroko hizkera (eta hizkera horren bidezko kultura)⁴⁷. Bazegoen estereotipo horretarako oinarri objektiborik. Adinez zaharrenak, formazioz arloteenak, diruz eskasak eta bizimoduz zaharkituenak ziren askotan, batzuen lotsagarri eta askoren irri-eragile, erdaraz ondo egin ezinik kalean eta lantokian nabarmentzen ziren euskaldun giza-gaixoak⁴⁸. *Pello Kirten*-en eta *Chomin del Regato*-ren antzik ez zitzaizen falta, askotan, euskaldun elebakar edo euskal elebidun horiei: beraiek ziren, sarri, kale-giro erdaldune-

⁴⁷ Kontua oso atzetik zetorren berez: gogoratu Cervantes-en *vizcaíno* famatua eta irakur, oro har, Legardaren *Lo vizcaíno en la literatura castellana*. Joera hori indarberriturik plazaratu zen Errestaurazio garaian, 1880tik aurrera. Kontuan hartzekoak dira, adibidez, Pedro Laín Entralgo baten 1955ko azalpenok: "¿Cómo olvidar la tan degradante y reiterada aparición de la provincia sobre las tablas de la escena madrileña: el catalán, el gallego (...) y el vasco de guardarropía, que durante medio siglo han hecho reír, gruesa y envilecedoramente, al público medio del sainete y el género chico? El día en que se acierte a utilizar como documento sociológico el teatro español de los cincuenta años que transcurrieron entre 1880 y 1930, es posible que descubramos la raíz de muchos episodios de nuestra historia" (in Ninyoles 1977, 180). Ikus, orobat, Vicente Alonso Zamoraren 1966ko aitorpenak (in Ninyoles 1977, 181): "Se acostumbraron (...) a considerarse superiores. Meta que se perseguía, no exaltando las virtudes del madrileño, sino destacando los desaciertos del provinciano. De ahí esa nutrida procesión de gallegos (...), catalanes (...), que salen entre los muy acicalados versos, para hacer reír al auditorio a base de estúpidos prejuicios".

⁴⁸ Aski fenomeno ezaguna da hori, hemendik kanpora ere. Ikus, adibidez, Ninyolesen azalpenak (1977): "Las dificultades para utilizar el idioma superior (H) por parte del campesinado o del pequeño burgués que cambian de lengua resultan, lógicamente, un objeto constante de burla para las clases castellanizadas autóctonas y para las capas populares alienadas". Hortik eratorria dirudi, zenbaitetan, *autoodio* delakoak ere. Aldiz beste zenbaitetan, Siadeco-Euskaltzaindiak (1979: 52) aipatzen duen kasuan adibidez, burla ez baina beldur fisikoa izana omen da autogorrito horren motibo nagusia.

ko pobre-arlote-xahar-ezjakin nagusiak⁴⁹. Bestelako euskaldunek, bizian aurrera (eta gizarte-*statusean* gora) egiten asmatu zutenek, erdaraz ikasia zuten aspaldi⁵⁰.

Euskararen (eta euskal kulturaren) estigmatizazioa eragiten zuen asoziazio horrek, ezinbestean⁵¹. Mundu markatua zen euskaldun horiena: kaletar *vascoek* beren seme-alabentzat hobetsirik zuten bihar-etziko gizarte-eredutik (kale-giroan nagusiturik zen irudi kolektibotik) oso urrun gelditzen zen. Marjinalia etnokulturalaren sinbolo bihurturik zegoen euskara, hiritar erdaldun(du) horientzat. Baserrria eta, horrenbestez, euskarazko jardungune jatorra kanpotik ikusten zuten, errespetuz aipatzen zutenean ere, kaleko *vasco* gehienek. *Maittechu mia* modukoak erdaraz, kaletar erdaldunen gozagarri, kantatzen ziren: kantuko baserri-bizia ez zetorren bat beren bizi-proiektuekin. Kanpotik, banalerro etnokulturalaren beste aldetik, eratua zegoen *vasco*-en mundu-ikuskerara. Etxerako, norberaren proiektu familiar eta kolektiborako, ez zen hiritar *vasco* gehienen artean euskararen beharrik ikusten: “Se diga lo que se diga, el vascuence no es ya, hoy en día, una necesidad. Debemos conservarlo porque es algo nuestro, algo querido, una herencia sagrada de nuestros padres y un gran tesoro cultural no sólo para nuestro pueblo, sino también para los demás. Pero necesario, por suerte o por desgracia, no lo es. Hay que ser realistas” (aipamena, eta horren kontrako argudio-bidea, in Aguirre Elustondo, 1969: 205). *Vasco*-euskaldunak ez zeuden euskararen kontra, baina beraien eguneroko mintzajardunak gatzelania zuen ardatz.

b) *Euskara arrisku-iturri*. Bazen han-hemen, goiko ikuspegi horrezaz gainera, euskara eta euskal kultura are urrunagoko perspektibaz juzkatzen eta gaitzesten zuenik. Nazio-estatuaren batasun politiko-operatiboa erabat lortua zelarik, horren pareko batasun soziokulturala lortu ahal izateko eragozpen larria zen euskara, hainbat norbanako eta instantziarentzat. Integrazio politiko-operatiboaren ikuspegitik arriskugarri sentitzen zen euskara⁵²; arrisku potentzial edo erreal, baina arrisku. Gerra-garaian eta gerraondo bizian agertu zen gaitzespen-ikuspegi hori gordinen⁵³. Kalte-

⁴⁹ Egiaren erdia zen hori, eta beste erdia hori bezain kontuan hartzekoa zen noski. 1880 ingurutik aurrera bertara etorritako erdaldun etorkin asko ere aski maila apalekoa zen, eskala sozioprofesionalari eta estratifikazio sozialari zegokionez. Baserritar euskaldun peto horiek bezain maila apalekoa, edo apalagokoa, Bustintzak eta abarrek argi azaldua zutenek. 1950etik aurrera, batez ere 1960tik 1970era, etorritako immigrazio masiboa ere nekez esan zitekeen oso goi-mailakoa zenik. Zenbaiten esanean Katalunyakoa baino formazio-maila handiagokoa zen, oro har, EAEko inmigrazioa. Eskueran dauden datu apurrek argi erakusten dute, halere, hizkuntza-erabileraren eta estratifikazio sozialaren arteko harreman-bidea aski konplexua zela.

⁵⁰ Ondo asko ikasia zuten horiek, deskuidoz ere “tu ya sabes-pues” edo “ontze cosas para ver hemos nasido-y” modukorik ez esaten. Lortu ere lortzen zuten hainbatean, saiatuaren saiatur, euskal *dejea* ere estaltzen.

⁵¹ “Uno de los procesos psicológicos a que va unido el cambio de idioma como expediente del ascenso social” (Ninyoles, 1977: 181-3)

⁵² euskara eta, oro har, gatzelaniaren hizkuntza edo “dialekto” lehiakideak.

⁵³ “En la utilización de los dialectos por la gente rústica hay una exaltación de la aldeanería, es algo así como pasear por el asfalto con una zamarra o limpiarse las manos en una sopera. Es decir, todos los actos que las personas educadas tienen proscritos (...). Por lo tanto, ha de ser la ciudad (castellanizada) quien en escuela, púlpito y bando imponga a la montaña una manera ilustre de expresarse, pues no sería admisible más que bajo una influencia separatista y masónica, como ha ocurrido en (...) Vizcaya, que fuera el monte quien pretendiera imponer a la ciudad su ruda y agria expresión (...)” (L. Antonio de Vega “Idioma, dialecto y jergonza”, in *Domingo*, 1937-VIII-15, 5. or.

garri jotzen zuen halakok euskal hizkuntzari eta bertako kultura bereziari eustea⁵⁴. Zenbat eta euskara ahulago, galduago eta itoago, hobe. 1955 ingurutik aurrera, hainbaten esanean beste giro bat hasi zen han-hemen zabaltzen⁵⁵. Giro lasaiagoa, euskara eta katalana (berdin gainerakoak) errazago onartzen zituena. Gaztelaniaz aparteko hizkuntzek halako egonezin bat sortzen zuten ordea, gero ere, hainbatengan⁵⁶. Erdara zen, funtsean, probetxuzko *vasco* modernoaren komunikazio-tresna egoki naturala. Naturala eta, hainbatentzat, komenigarri bakarra.

c) *Euskaltasunaren defentsa esplizitua*. Zabal zebiltzan goiko bi iritzi horiek, baina ez gero eta zabalago. Zabalduenak zirenik ere ez zirudien, une batetik aurrera. Ongi aztertu gabe dagoen prozesu batez, 1955 inguruan hasi eta 1975era bitartean euskararen eta euskal kulturaren aldeko jarrerak azaleratuz joan ziren gizarte-bizitzan: azaleratuz eta, itxura osoz, hedatuz. Euskaltzale-jendearen zati ohargarri bat⁵⁷ gero eta esijenteago agertu zen bere jarrera eta jokabideetan. Intruso moduan bizi zuen erdara, nagusiki, euskaltzale-jende horrek. Euskara bizirik aterako bazen Euskal herritik kanpora erazi beharra zegoen gaztelania: hala ikusten zituen kontuak euskaltzale-jende horren sektore mobilizatuenak. Erdal-etsaigo erabateko horren esplikazio posibleak asko izanik ere, honako hau behintzat ondo kontuan hartzekoa da. Familian eta auzoan, herrian eta aurrez aurreko bizitza arruntean euskara nagusi zela haziak ziren euskaldun horietariko asko, umetan. Gero, kalera jaitsita (edo jaiotako herrian bertan) euskara baztertzen eta erdara nagusitzen ikusia zuten, atsekabe handiz; halaxe ikusten zuten geroztik ere, egunero⁵⁸. Erabat ahultzen ari zen euskara:

⁵⁴ Parisen, 1956ko Euskal Mundu Batzarrean, aurrez aurre eta hoztasun handiz analizatu zen *nazionismoak* (Fishman: 1968) berekin zekarren eragozpen larri hori. Hernandorena baten eta beste hainbaten (taratean Monzon-en) orduko lekukotasuna oso kontuan hartzekoa da.

⁵⁵ Idazle batek baino gehiagok matizatu ditu, halere, “giro-xuabetze” horren neurriak. Badago motiborik uste izateko, termino operatibo hutsetan gerraondo gordina baino “emankorrago” izan zela 1955etik 1975erako epea, erdararen zabalkundea eta euskaratik gaztelaniarako mintzaldaketa bultzatzeko orduan. Estatua indartuz joan zen tarte horretan, barne-merkatua trinkotzen eta, komunikabideen eraginez besteak beste, elarteke harreman-sarea sendotzen. Hori guztia dela medio gerraondoan baino baliabide ugariago izan zuen eskueran gizajendez, dirubidez eta antolamenduz, erdararen zabalkundea eta euskaratik gaztelaniarako mintzaldaketa indartzeko. Aurrerago esango da zerbait, adibidez, irakasleen hizkuntza-osaeraz jarduterakoan. Badakit besterik dela nagusi dabilen ikuspegia, baina ez dut uste erabat oker dagoenik kontrako azalpen modu hori.

⁵⁶ Aztartzen ari garen garaiko gogo-giro horretaz ikus, adibidez, Pedro Laín Entralgo (1972: 148): 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 poco o nada inteligibles para quienes sólo hablan el idioma común es el primero y más notorio de los elementos tensionales de nuestra diversidad”.

⁵⁷ Ez da erraza esaten, “ohargarri” hori zenbaterainokoa zen. Lehen hipotesi moduan ontzat eman liteke Josu Mezo-ren tipifikazio-saioa, eta euskaltzale-multzo hori bere “minoría movilizada” rekin konparatu: multzo biak ez datoz bat, seguruenik, baina ez dabilta oso urrutik ere (Mezo, 1996: 519-40).

⁵⁸ Ikusi eta nozitu: nor bere ama-hizkuntza (edo berea ez izan arren, bertako “betiko” hizkuntza) herrian baztertzen eta galtzen ikustea ez da, ezinbestean, jarrera ebaluatibo neutrala eragiten duena. Are gutxiago galera hori aginpidezko asmo argiz zurkaiztua datorrenean eta aginpide horrek herritarren gogo-nahia kontuan hartzen ez duenean.

hori ez zen beraiek asmatutako ipuina⁵⁹. Arrisku bizian, ezintasun nabarmenez inguraturik zegoen euskaltasun etnokultural osoa, hizkuntza barne. Arrisku eta ezintasun hori guztia adierazten zuen erdarak, euskaldun (eta erdaldun) euskaltzale horientzat: “gauzak bere bidetik joan izan balira” inoiz gertatu behar ez zukeen kaltea adierazten zuen erdararen zabalkundeak, lehenik eta behin.

Euskararen aldeko herritar guztiak ez ziren hain ikuspegi zorrotzekoak. *Continuum* zabala zegoen euskaltzaleen artean ere, euskara-erdare buruzko jarreretan⁶⁰. Euskaltzale guztiak ez ziren hizkuntza bakarraren aldeko. Hiritar askok ez zuen euskararen defentsa erdararen galerarekin lotzen. Hizkuntza bietan, ez bakarrean, oinarritutako bizimodu berria nahi zuen euskaltzaleen beste multzo horrek. Hala nahi zuen iritzi moduan eta, batez ere, hala ziharduen eguneroko bere praktikan: euskaltzale elebidun gehienentzat atributu baliotsua bihurturik zen gaztelania, eta horietariko hainbatek halaxe balioesten ere zuen esplizituki. Begien bistako etorkizunean (ez, ezinbestean, urrun-urruneko formulazio idealetan) ezinbesteko tresna zuen gaztelania: hizkuntza horretan alfabetatua zegoen beti, eta kostatzen zitzaion euskaldunekin ere hainbat jardun-esparrutan euskaraz egitea. Erdaraz errazago moldatzen zen bertako jardun-gune eta harreman-sare horietan. Gaztelaniak ate zabala irekitzen zion, gainera, estatu osorako eta munduko hainbat lekutarako. Hori ere *plus*-a zuen, ez nolana hiko gainera, eta *plus* hori hipotekatzeko ez zegoen prest. Euskara indartu egin behar zen, konforme; baina euskara-erdaren *modus vivendi* berria eratzea zen helburu, ez euskara hutsezko Euskal herria (berr)eraikitzea. Baterabilduzko euskaltzaleen elebiduna zen berea, ez euskal elebakartasun territorial zorrotza.

d) *Jarrera nagusi berriaren adostasun-puntua: euskal eskolaren beharra.*

1975etik 1980ra artean, aginte-molde zaharra biologiaz amaitzearekin batera, irakinaldi politiko, soziokultural eta linguistiko bizia izan zuen Euskal herriak. Ordura arteko ikusmolde nagusiek konfrontazio eta adostasun-bilaketa nabarmena bizi izan zuten. Euskaltasun zaharkituaren kale-ikuspegi estereotipatuak (“euskara berdin *Pellokirten*” zioenak) atzera egin zuen nabarmen⁶¹. Euskal hizkuntza *per se* arrisku-iturri definitzen zuen ikusmoldea ere ahuldu (edo isildu) egin zen jendaurreko azalpenetan. Ikuspegi horiek aultzarekin batera aparteko ikusgarritasuna eskuratu zuten era bateko eta besteko planteamendu euskaltzaleek: bai elebakar zorrotzak, bai

⁵⁹ Etxean bertan lan izaten zen, kalearen eta eskolaren eraginari aurre eginez norbere seme-alabek euskarari bizirik eusten. Eusten zitzaion, baina kostata.

⁶⁰ Zabaleko horretaz jabetzeko aukera paregabea eman dute hurrengo urteek eta hamarkadek. Euskara-erdare buruzko jarrerak *aldeko/kontrako* dikotomietara biltzen dituzten galdeketa gehienak ahul gertatu ziren (eta orain ere ahul gertatzen dira), EAeko hizkuntza-jarreraren eta *commitment*-mailen benetako errealitatea artez jasotzeko.

⁶¹ Euskararen gizarte berrirako bideragarritasuna aldarrikatzen saiatu zen, batetik, *language loyalty* hura. Bertako protoeliteak, berriz, *ezina* ekinez egiten ahalegindu ziren. Orduantxe sortutako UZEI baten proiektua, Ferguson-en terminoz *intertranslatability*-ren esparruan sar litekeena bete-betean, bideragarritasun-irizpidea zurkaiztera zetorren bide batez.

baterabilduzko elebidunak eta bai tarte-bitarteko konpromisozkoak. *Language loyalty*-ren adaska horiek⁶² nagusituz joan ziren gizartean, euskararen berezko duintasuna seinatuz eta neurri konkretuen aldeko asmoak aldeztuz. Gizartean oro har, eta protoelite jakinetan berariaz: idazleak, artistak, intelektualak eta profesio liberaletako buru-langileak, kultura-eragileak eta iritzi-sortzaileak *modus vivendi* berri bat diseinatzearen alde agertu ziren, era batera edo bestera⁶³. Aginte-molde zahar-jonaren ordeztzekoa zen gizarte-moldaera berrian euskarari “bere lekua” berreskuratzeko nahia nagusitu egin zen oro har. Galdeketa zabalek ere argi azaltzen zuten gogo-giro hori. Euskararekin zer egitea komeni zen galdetu zenean (1981-2an), hona EAEko biztanleen erantzuna (iturria: Eusko Jaurlaritzako GAL, 1983: 163).

	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
1 Gal dadila piskana-piskana	0,3		0,3
2 Ezer ez: doala bere martxan	3,7	2,0	0,8
3 Euskaldunek behintzat euskaraz segi dezatela	3,7	1,2	1,2
4 Ikasi nahi duenak ikasi ahal izan dezala	33,7	18,5	19,2
5 Guztiok ulertu behar genuke euskara	19,2	15,2	8,5
6 Erdaraz bezain ondo jakin behar genuke	23,5	27,7	25,7
7 Euskaraz egin behar genuke guztiok, egunero	15,7	35,2	44,2

3. taula: euskararekin zer egitea komeni da? Jendearen erantzuna

Inor gutxi zegoen euskara galtzearen (edo galtzen uztearen) alde: bizirik gordezko eta gizarte berrian garatu ahal izateko “behar adinako lekua” bilatu eta segurtatu behar zitzaion euskarari, gehienen ustean. Lehenbailehen egin behar zen, gainera, bilatze eta segurtatze hori: horretan ere bat zetozen gehienak. Galdeketa ororen (eta bereziki garai trumiltsu haietako inkesten) fidagarritasuna auzipean egon liteke, jakina. Arrisku hori onartuz ere sendoegiak dira datuak, ezikusia egiteko: EAEko (are Arabako) biztanleen zati ohargarri batek estimu handitan zuen euskara. Bizkaian eta, batez ere, Gipuzkoan oso nabarmena zen hori: azken bi erantzunetako bat aukeratu zuen gehiengo zabalak lurralde horietan. Euskararen aldeko giro horretan erne eta osatu zen EEN legea.

Gogo-giro horretan aparteko lekua aitortu zitzaion, hasieratik, euskal eskolari. Ikuspegi horren argudio-bidea ez da antzematen zaila: “Zerbait egin beharra dago

⁶² Batez ere bigarrena eta hirugarrena nagusitu ziren oro har. Lehenengoak pisu nabaria zuen, dena den, hainbat eskualdetan (batez ere Gipuzkoan) eta sektore mobilizatu jakinetan. Herri-ikastetxeetako ikuspegi aski esanguratsuaz ikus Otano 1978. Ikus orobat Arpal, Asua eta Dávila 1982.

⁶³ Jendaurrera plazaratu berriak ziren arduradun politikoen artean antzera gertatu zen, batez bestean, handik hurrengo lauzpabost urtean.

eskolan, euskara betiko galduko ez bada. Eskolak eman biezagu, eskolak kendu ziguna eta kentzen diguna”⁶⁴. Euskal eskolaren aldeko gogo-nahi hori gogor indartu zen, bereziki, bertako elite edo protoelite jakinetan. Ez ziren protoeliteak bakarrik, ordea, iritzi eta jarrera horretakoak. Euskararen transmisio efikaz baterako laguntzak zein ote ziren galdetu zitzaionean jendeari, “eskola” izan zen (era batera edo bestera) %86ren erantzuna (ikus Siadeco-Euskaltzaindia 1979: 94). Gurasoen deliberamendua, beren haurrak eta seme-alabak gero eta proportzio zabalagoan euskarazko ikasbideetan kokatzekoa, funtsezko elementua izan zen giro-berritze horretan⁶⁵. Hori gabe nekez uler liteke eskola-munduan azken 25 urtean gertatu dena. Legea onartu aurreko giro-berotze eta amets-egite kolektibo hura oso kontuan izatekoa da, beraz, gauzak bere osoan entenditu nahi badira.

1.1.3. EAEko hiztunen elebitasun-moldaera

Galduak zituen Euskal herriak, 1975 ingururako, euskaldun elebakarrak. Galtzeko arrisku bizian dauden hizkuntzen *club*-ean sarturik zen, horrenbestez, euskara. Sei-zortzi urtetik gorako neska-mutulen eta azken mendi-zokondoetako bizilagun zaharren artean izan ezik, nekez bila zitekeen ele bakarreko euskaldunik. Erdaldun elebakarrak, aldiz, asko ziren: gehiengo zabala. Euskaldunak (euskaraz zekiten eta gutxi-asko hala egiten zuten hiztunak) elebidun ziren oro har. Batzuek euskal-elebidun: euskaraz erosoago moldatzen ziren erdaraz baino; arnasmuneetan askotxo zen halakorik. Beste zenbait hiztun, berriz, elebidun “orekatu”tzat har zitekeen: parez pare moldatzen ziren hauek hizkuntza batean zein bestean, eguneroko jarduerara arruntean. Eta beste batzuk, azkenik, erdal-elebidun: bazekiten euskaraz, eta egin ere halaxe egiten zuten hartarako beharra edo komenentzia suertatzen zitzaientean, baina maizago eta errazago egiten zuten gaztelaniaz. Azken hauek ziren nagusi, erdaldun elebakarren ondoan noski, Bizkai-Gipuzkoetako hiri-giroan. Hori zen EAEko hiztunen elebitasun-moldaera nagusia, aztergai dugun 1970-80ko epealdi hartan.

Elebidunen moldaera nagusi hori dela-eta, beste hau ere kontuan hartu behar da: euskal-elebidunen eta elebidun orekatuen artean ere, hizkuntza-osaera aski berezia zen: gizarte elebakarreko *standard*-en argitan aski atipikoa. Eskola-garaiko (zer esanik

⁶⁴ Ikuspegi hori oso aurretik dator: hego Euskal herriari dagokionez XVIII. mendearen erdialdetik, gutxienez. Jakin badakigu, horrezaz gainera, aski aplikazio-bide bereziak izanak zituela ikuspegi horrek XIX. mendean zehar. Badakigu, orobat, XX. mendearen lehen herenean bereziki, loratze-aldi bizkorra izana zuela euskal eskolaren aldeko saioak. Pasatako gauzak ziren ordea horiek. Hirurogeiko hamarkadan ia hutsetik bezala, lehenaldi horren ezagutza xehe handiegirik gabe, ekin zion hainbat herritarrek euskal eskolagintzari. Lehen aldiarekin lotura handirik gabeko ikuspegi hori zabaldu zen gizartean, 1975etik 1980 ingurura bitartean.

⁶⁵ Han-hemengo hainbat inkesta soziologiko oker ez badago, gogo hori izan dute euskaldun gehienek eta halatsu ikusi izan du kontua bertako erdaldun askok: horietariko askok ere euskalduntze-xedea erantsi nahi izan dio bere seme-alaben eskola-agendari. EAEko biztanleen %25 bakarrik izanik ere euskaldun, ondotoz gehiago izan dira mende-laurden honetan beren seme-alabentzat irakaskuntza elebiduna nahi izan duten gurasoak: hasiera hartako egoerari dagokionez ikus, besteak beste, Aguirre Elustondo 1969 eta Siadeco-Euskaltzaindia 1979.

ez unibertsitateko) formazioa erdaraz jaso zuten euskal-elebidunek eta elebidun orekatuek⁶⁶. Eguneroko gai arruntez ondo asko hitz egiten euskaraz, baina hortik aurrera inor gutxik zekien azalpenak euskaraz erraz eta zehatz ematen. Hots, euskal-elebidun eta elebidun orekatu haietako gutxi zen gai, kontzeptu-dentsitate handiko azalpen landurik euskaraz agertzeko. Haietako gutxik zekien euskaraz erraz irakurtzen, eta are gutxiagok zehatz eta zuzen idazten⁶⁷. Hartarako aukera fisikorik ere ez zegoen praktikan: eskola, lan-mundua, dokumentazio administratiboa eta produkzio kulturala erdarazkoa zen ia ehuneko ehun.

Aldi berean, aski bestelako fenomenoak hasi zen gizartean zabaltzen. Une batetik aurrera *euskaldun berriak* sortzen eta ugaltzen hasi ziren han-hemen⁶⁸. Hiriburuetan (edo hiri nagusien inguruan) antzeman zen berrikuntza hori argienik, lehen hamarkada haietan, eta alde askotara zabaldu zen gero. Hiriburuetako eta unibertsitate-esparruko panorama soziokulturalaren osagai ezagun eta goranzkoa bihurtu zen euskaldun berri landua, une batetik aurrera⁶⁹. Elebidun aktibo ziren, oro har, euskaldun berri horiek: ahoz ez ezik idatziz jarduteko ere euskarari beldur handirik ez ziotenak. Beren ekarpena gogoan izatekoa da, kulturagintzaren esparruan bereziki. Bai ekarpen faktikoa, milaka pertsonatara zabaltzen zena, eta bai sinbolikoa: euskal hizkuntza eta euskal kultura biziberritzeko ametsaren lehen fruituak ziren euskaldun berriok, herritar askorentzat. Horiek ere aski aipatuak ziren gizarte-bizitzan, EEN

⁶⁶ Zehatzago esanik, hala jaso zuten hogeita bost urtetik gorako euskaldunek.

⁶⁷ Zentsoko erantzun-emaizak (bai gaur egun eta bai, bereziki, orduan) kontu handiz hartzekoak (eta are kontu handiagoz interpretatzekoak) dira, irakurmen-idazmenei dagokienean bereziki. Badago zerbaiten oinarririk, ordea, erantzun horietan: gogora dezagun gazte euskaldunen zati bat (Gipuzkoan batez ere) euskaraz alfabetatzen hasia zela hirurogeiko hamarkadan. Euskal liburugintza, hori dela-eta, gorantz ari zen 1970erako eta, batez ere, handik aurrera (ikus 14. taula).

⁶⁸ Euskaldun berrien fenomenoak ez da, berez, batere berria. Mendeetako tradizioa dago horretan. Horrela, XVII. mendearen hasiera-aldian (Isasti lekuko) aski gertaera arrunta zen Gipuzkoan, kostaldean bereziki. Materre eta Pouvreau iparraldean handik gutxira, aita Meagher donostiarra XVIII. mendean, eta Arturo Campion, Sabino Arana, Miguel Unamuno eta Julio Urkixo XIX.enean euskaldun berri izanak dira orobat. Atzerriko euskalarien kontua (Wilhelm von Humboldt, Bonaparte printzea, Van Eys, Schuchardt, Vinson, Webster, Dodgson, Uhlenbeck, Norbert Tauer,...) alde batera utzita ere euskaldun berriak ditugu, XX. mendearen hasieran bertan jaiotakoei dagokienez, Piarres Lafitte, Bernardo Estornés-Lasa eta Karlos Santamaria adibidez. Bide horretan barrena ibilitakoak dira, orobat, aurreko horiek baino hogei bat urte beranduago jaiotako Federiko Krutwig, Jon Mirande, Txillardegui, Txomin Peillen eta Gabriel Aresti. Horiek izan ziren, gazteagoko Karmele Rotaetxe eta beste zenbaiten konpainian, euskaldun berrien garrantzi soziokulturala plazaratu eta euskaldun hiritar berriaren paradigma modukoa eratu zutenak gerraondoko urteetan. Paradigma horretatik abiatuz, azkenik, arras multzo zabala euskaldun berritu zen aztergai dugun epealdian: euskaldun berri soziokulturalki aktiboek multzokoak ditugu, horrela, Juan Antonio Letamendia eta Joseba Tobar, Xabier Kintana eta Borja Barandiaran, Henrike Knörr eta Arantza Santamaria, Asun Zuloaga eta Natxo de Felipe, Isabel Lertxundi eta Jon Juaristi, Roman Basurto eta Adolin Eguzkitza, besteak beste.

⁶⁹ *Euskaldun berrien* hainbat zertzelada jaso nahi duenak jakin-iturri bat baino gehiago du egungo egunean eskueran. Aztertzen ari garen garai hartako euskaldun berriei informatzeko, honako liburu hau izan liteke orain ere argigarrien: *Euskaldun berriekin euskaraz* (Xabier Kintana eta Joseba Tobar arg. 1975. Bilbo: Ekin)

legearen sorrera-garaian. “Halakok edo holakok euskaraz ikastea lortu badu, nola ez dugu lortuko eskola-sistema on batez belaunaldi berria osorik euskalduntzea?”. Ez dakit esaldi hori orduko paperetan inon idatzirik dagoen hitzez hitz, baina garai hartako ikuspegi kolektiboan aski oinarri zabala eskuratu zuela uste dut.

I.2. Hezkuntza elebidunaren egoera operatiboa

Gizartean ikusi dugu, gutxi gorabehera, gauzak nola ziren. Eta eskoletan? Zer trataera zuten euskara-erdarek eskola-munduan? Esana dugu, labur-labur bada ere, giza arteko moldaera nagusiaren errainu zela eskola-munduko mintza- eta idatz-jarduna. Hizkuntza formal bakarria gaztelania zen gizartean; *Nation-building language* delakoa indartzea, bestalde, agintearen politika-oinarri nagusietako bat zen. Bi motibo horien ondorioz, erdara zen praktikan EAEko eskola-hizkuntza bakarria⁷⁰. Hain bakarria non, euskaldun askoren esanean, eskolan ikasi zuten erdaraz. Erdaraz non ikasi zuten galdetu zitzaizenean euskaldun zaharrei, “eskolan” erantzun zuten %73k, eta “kalean” %12,9k. Lanean %5,9 bakarrik erdaldundu omen zen, eta etxean %4,7. Soldadutza-garairako elebidun ziren ia euskaldun guztiak: %1,6 bakarrik erdaldundu zen han⁷¹. Lautik hiruren (%73ren) esanean, hortaz, eskolan ikasten zuten euskaldunek erdaraz⁷². Eskola zen, euskaldun haien ustean, jendea masiboki erdalduntzeko fabrika. Hain fabrika indartsua non euskaldun elebakarrik ia gelditzen ere ez zen⁷³. Sentimendu eta ikusmolde zabal hori oinarri izanik ekin zitzaion, gorago esan denez, euskal eskola eraikitzeari. Ikastolen hasierako esperientzia (1960 ingurutik aurrerakoa) garrantziki handikoa izana zen: hainbat alorretan bide-urratzaile gertatua zen, bereziki, ikastolen hogeit bat urteko esperientzia. Garrantzitsua izanik ere minoritarioa zen, ordea, kopuruz. Ikasleen %10 inguru eskuratua zuten ikas-tolek 1976-77an. Nahiz eta proportzio hori (Gipuzkoan bereziki) goranzko bidean

⁷⁰ Horrek ez du ukatzen, jakina, hizkuntza sakro-klasikoei (latin-grekoei) eta modernoiei (batez ere frantsesari) bere lekua eskaintzea, batxiler mailan bereziki, L2 edo Ln moduan.

⁷¹ Azkenik, populazioaren %1,4 euskaldun elebakarra zen. Datu zehatza goetarako ikus Eusko Jaurlaritzako GAL, 1983: 12.

⁷² Horrela al ziren gauzak? Inola ere ez, kontua bere osoan hartuta. Bai ordea, itxuraz, askoren sekuentzia biografikoan. Han izan zuten neska-mutil euskaldun zahar gehienek gaztelaniarekiko lehen kontaktu finkoa eta egituratua. Hizkuntzaren dimentsio formal-idatzia gaztelania hutsean jaso zuten, gainera, eskolan. Bistan da norbanakoaren hizkuntza-gaitasunean beste faktore askok eragiten dutela, formaltasunaren plano horrezaz gainera. Beste plano horiek eskola bera bezain garrantzitsuak dira, edo garrantzitsuago. Eskolan zentratu zen, ordea, euskaldun askoren umetako eta gaztetako kontaktu formal nagusia eta kontaktu formal horri egozten zioten, nagusiki, beren L2ko biografia linguistikoaren zatirik handiena.

⁷³ Inkesta egin zenean, euskaldun zaharren %1,4k bakarrik zioen ez zekiela erdaraz. Gainerako guztiek bazekiten dagoeneko gaztelaniaz. Aitormen hutsezko inkesten fidagarritasuna dudazkoa izanik ere, emaitza hori ezin da alde batera utzi: hartzen ditugun prebentzioak hartzen ditugula, garbi dago eskolaren garrantzia euskaldun haien iritzian. Eskolaren garrantzia lehenik, eta kalearena ondoren. Etxea, aldiz, euskararen babesgune moduan ageri zen erantzule horien artean. Erdalduntze-lana ez zen, ia inorentzat, etxean gertatu izan.

zihuan, Eskolaurrean eta Lehen Hezkuntzan (geroko OHOn) zentraturik zeuden ikastolak, hasiera hartan.

Bestalde, “lengua nativa” edo gaztelaniaz aparteko beste ama-hizkuntzen aipamena eginek zuen 1970eko *Ley General de Educación*-ek. Oso era murriztean izanik ere, lehen onespenezko edo aitormen-modu bat zekarren horrek estatuaren filosofia sozio-dukatibora. Filosofia horren ildotik 1433/1975 dekretua eman zuen Gobernuak aditzera⁷⁴, handik lau urtera. *Transitional Bilingual Education*-en filosofia zaharrean oinarritzen zen dekretu hori, Frantziako 1951-46 “Deixonne” legearen pare⁷⁵: haur eskaldunak lehenago eta osoago erdalduntzea zuen dekretuak xede nagusi. Hautazko asignatura bihurtu zuen dekretu horrek euskara, ematekotan ere astean ordubetez emateko aginduz eta eman edo ez eman, beti ere, eskolan euskaraz zekien irakaslerik egotearen mende utziz. Bere muga guztiekin ere, garai berrien atariko usaina zekarren dekretu hark berekin. Labur bilduz, eta ikuspegi orokorrari eutsiz, honako hau esan liteke agintealdi zaharra amaitu eta berria eratzeke garai hartako eskola-munduaz:

- a) 1975-78 tartean EAEko eskola-mundua ez zegoen prest, marko politikoa aldatu hutsaz euskal eskola zutitu eta ezker-eskuin zabaltzeko. Eragozpen politiko nabarmenak zeuden horretarako. Hasieran, ikastolen 1960tik 1975era arteko sorreran eta lehen hazkunderan, lau elementuok ziren eragozpen larrienak: martxan zeuden eskoletan euskara edo euskaraz irakasteko baimen ofizialik eza, ikastola zabaltzeko baimenik eza, ikasleak atenditzeko erakuntzarik eza eta andereñoen soldatak eta gainerako gastuak ordaintzeko diru-laguntza publikorik eza⁷⁶. Eskola-etxerik ez izatea, eta halakorik zabaltzeko baimenik lortu ezina, oztopo larria zen noski. Dudarik ez zen egiten, ordea, marko politiko berriarekin herri-ikastetxeak bederen hor izango zirela, herri-aginteen esku. Baimena ere bai, lehenxeago edo beranduxeago. Eta baimenarekin, azkenik, diru-bidea. Lau eragozpen horiek, hortaz, benetakoak baina harian-harian gainditzekoak ziruditen 1975etik aurrera.
- b) Arazoak ez ziren ordea hor amaitzen: aurreko ezintasun politiko horien ondoan, izan ere, oinogiturazko beste hiru eragozpen ere agertuak ziren plazara: batetik, kontratatu nahi eta ahal izanik ere ez zegoen behar adina irakasle, euskaraz irakasteko gai zenik. Bestetik, behar bezalako eta behar adinbat

⁷⁴ Decreto 1433/1975, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los centros de Educación Preescolar y General Básica (B.O.E., 1975-VII-1).

⁷⁵ *Transitional Bilingual Education* delakoaren definizioaz ikus Fishman eta Lovas, 1970. Kontzeptu horren gure arteko erabileraz eta aplikazio posibleez ikus, besteak beste, Iñigo Urrutia (2005: 199) eta Mikel Zalvide (1990)

⁷⁶ Lau ezintasun horiez ere hasieran bertan jabeturik zen zenbait euskaltzale: bada horren testigantzarik, 60ko hamarkadan eta are lehenago. Ikus 1956an Eusko Jaurlaritzak Parisen egindako *Euskal Mundu Batzarra* batetik, eta Euskaltzaindiak urte berean Arantzazun egindako *Euskaltzaleen Biltzarra* bestetik. Bietan landu ziren, halako neurri batean, euskal eskola eratu eta hedatu ahal izateko giza baliabideen, baliabide materialen eta hizkuntzaren beraren prestaera-mailaren eskasia-kontuak.

ikasmaterial ez zegoen euskaraz, ez ikasleentzat eta ez irakasleentzat. Azkenik, hizkuntza bera irakaskuntzan erabiltzeko behar bezala prestatu eta landu gabe zegoen. Ikus ditzagun hirurak, zertxobait xeheago.

- b1) Irakasleei dagokienez, EAEko (berdin Nafarroako) ikastetxe publiko eta pribatuetako ia maisu-maistra guztiak erdaldunak ziren. Siadecok 1976an egindako azterketaren arabera Eskolaurreko eta Lehen Hezkuntzako ikastetxe publikoetan ez ziren %5era iristen, euskaraz bazekitela aitortzen zuten irakasleak⁷⁷. Datu zehatzik ezagutzen ez bada ere, uste izatekoa da ikastetxe pribatuetako egoera, Batxiler edo Lanbide Heziketa mailakoa bezala, ez zela arras diferentea izango.
- b2) Irakasle-eskoletan ez zegoen irakasle euskaldunak sortzeko planik. Ez planik eta ez modurik. Irakasle erdaldunak sortzeko diseinatuak zeuden irakasle-eskolak, eta halaxe jardun zuten, oro har, 1979ra arte⁷⁸.
- b3) Euskara edo euskaraz ikasteko ikasmaterial gutxi zegoen eskueran. Bai ikasleentzat testu-liburuak falta ziren eta bai, oro har, irakasleen formaziorako erreferentzia-material gutxi zegoen⁷⁹. Euskara-metodoak ere 70eko hamarkada hartan hasi ziren kaleratzen: gutxienak zeuden, hasierakoetan, zuzenezuzenean eskola-umeentzat pentsatuak. Hiztegiak ere orduantxe hasi ziren prestatzen: bai orokorrak eta bai eskola-mundura zuzenduak.
- b4) Hizkuntzaren idatzizko erregistro formal-espositiboa eta hainbat alorre-rarako terminologia teknikoa, azkenik, inor gutxik menderatzen zituen artez. Autoalfabetatzeko abentura batean sartzea zen, irakasle gazte gehienentzat, euskal irakaskuntzaren langintzari heltzea. Etxetik zekarten erregistroa ez zen askotan ontzat ematen: dialektalismoz kargatuegia zen hainbatean, erdararekiko interferentziez beteegia zenbaitetan eta, gorago-

⁷⁷ Ikus, besteak beste, Siadeco-Euskaltzaindia 1979: 171. Datu deigarria da hori: batetik, bere neurri ia absolutuagatik. Bestetik, badakigulako Gipuzkoan bederen ondotoz irakasle euskaldun gehiago zegoela Lehen Hezkuntzan, hamar bat urte lehenago (cf. Aguirre Elustondo 1969 eta GAUR S.C.I. 1971). Honek gauza bat esan nahi luke, inkestak (bietako bat, edo biak) oker ez badaude: irakasle-kidegoa erdaldundu egin zela eskola horietan, euskaldundu ordez, 1967-77 epean. Esandako iturrietatik kanpora konprobatu gabeko datua da hori: konprobatzen gero eta zailagoa, gainera. Litekeena da, ordea, egia izatea: 1965etik 1975era arteko jaiotza-kopuruen igoera nabarmenak eta irakasle zaharrenen erretiroa erdal irakasle berriz atendituko ziren normalean, eta hori dela medio baliteke irakasleen hizkuntza-tipologiaren azken balantzea negatiboa gertatu izana.

⁷⁸ Irakasle-eskola "paralelo" baten moduko saiirik izan zen Donostian, 60ko hamarkadaren amaieran. Saioa bakarrik ez: aplikazio praktikoa ere bai. Jakin badakigu, lehen une batean aparteko eragina izan zuela saio hark. Pakita Arregiren eta Feli Etxeberriaren ekarpena funtsezkoa gerta liteke, langintza hura behar bezala argitu eta bere dimentsio egokian kokatu ahal izateko.

⁷⁹ *Gordailuren* eta *Saiokaren* ahalegina bereziki nabarmena izan zen lehen une hartan. Ez ziren bakar-rak izan, halere, bi horiek. Beste zenbaitek ere indarrez heldu zion eginbeharrari: Ikastola Elkartek, esate baterako, buru-belarri jardun zuen une batez Espainiako erdal testu-liburuen euskal bertsio-gintzan eta zabalkunde. *Elbuay* ere testugintzan hasi zen aski goiz; beste zenbait ere (*UZEL*, esate baterako) horretan saiatu zen.

ko ikasmailetan jarduteko bereziki, dentsitate kontzeptual handiko azalpenetarako behar baino gordinagoa. Euskara batu eta, hainbatean, “landu” bat eskatzen zuen eskola-munduak⁸⁰.

Muga-gabezia estruktural horiek guztiak tartean zirela heldu behar izan zitzaion hortaz, 1978-79tik aurrera, marko politiko berrian euskal eskola eraikitzeke saioari. Lan gaitzak ziren horiek: denbora gutxian, trebakuntza handirik gabeko giza taldeen bidez eta ia inolako finantzabiderik gabe egin beharreko lanak. Errazegi ahanzten dira orain orduko nahi eta ezinak, argi-ilunak eta lorpen-porrotak: ez da jokabide zuhurra, kontuak artez atera nahi dituenarentzat.

1.3. Aurrelanak, autonomia aurreko epealdian

Aurreko aginte-era amaitzean, Estatuari molde berria ematearekin batera konponbideren bat bilatu nahi izan zitzaion bertako irakas-sistemari. Ordura arte indarrean egondako eskola moduaren alde ez zen inor asko mintzo, ez hemen eta ez Espainian oro har. Etorkizunerako eredu hobetsia zehazterakoan alde ohargarriak zeuden, ordea, batzuen eta besteen artean. Legebiltzarrean bildutako joera gehienetako indarren oinarritzko adostasunez, irakaskuntza elebiduna ezartzea erabaki zen. Gizarte-sektore askoren elebitasun-eskea hain ozena zela kontuan izanik, Autonomia Estatutua prestatu eta botazioz onartu aurretik ere (Autonomia aurreko epealdian hortaz) hainbat pauso eman ziren, bai Estatuaren Gobernu Zentralean eta bai bertako erakunde sorberrietan. Horrela,

1.3.1. Aurrelanak, Gobernu Zentralean

Apirilaren 20ko 1049/1979 Errege Dekretua onartu zuen, batetik, Gobernu Zentralak. 1979ko abuztuaren 3ko Agindua kaleratu zuen, bestetik, apirileko dekretu horren garapen gisa. Arauzko erabaki bion bidez, aspaldiko ibilbide instituzionala aldatuz sarbide zuzena eman zitzaion euskarari bertako irakas-sisteman. Sarbide mugatua, hori bai⁸¹: EEN legeak handik gutxira emango zuen aukeratik oso urruti gelditzen ziren dekretu-agindu horiek. Berrikuntzen artean bi aipa litezke, aldi batean garrantzitsuak izan zirelako: Batzorde Misto eratu zen, batetik, MECen eta Eusko Kontseilu Nagusiaren ordezkari-kopuru berberaz, lehen pausoak ematen hasi ahal izateko: irakasleen hizkuntza-prestaera bideratzea, aurreraxeago aipatuko den *Euskararen Irakasle Diploma* nori eman proposatzea, euskarazko ikasmaterialeen ones-

⁸⁰ Etxeko eta lagunarteko hizkuntza arrunta eskola-girorako egokitu beharraz bibliografia zabala dago han-hemen. 1975 aurreko saioei dagokienez ikus, paradigmaticoena bera delako, 1968ko Arantzazuko bileran, euskararen batasunekoan, Mitxelenaren txosteneko lehen pasartea (ikus Larresoro 1974: *Euskara batua zertan den*. Ikus bereziki 22. orrialdea, II.1.1.1. puntua).

⁸¹ Zonalde soziolinguistikoei garrantzi handia aitortzen zitzaien une horretan eta, lehenetasun nabariak kontuan izanik, zonalde euskalduneko Eskolaurreko eta OHOk ikasleei A eredu moduko ikasbidea ezarri zitzairen lehenik. Askoz gehiagotarako aukerarik ez zen izan, lehen une hartan. Xehetasun handiagoetarako ikus Iñigo Urrutia, 2005: 448-50.

pen-azterketaz arduratzea, eta abar.

Irakasle Eskola publikoetan ere lehen sarbide arteza aitortu zitzaion euskarari, asignatura gisa, 1978an. Euskal Filologiatik aparte, "euskal adar"ik ez zen aukeran: edozein espezialitatetako ikasketak euskaraz egiteko biderik eratu gabe zegoen artean.

1.3.2. *Aurrelanak, Eusko Kontseilu Nagusian*

Autonomia Estatutua onartu gabe (edo onartu berri-berria) zegoenez, eta esku-men nagusiak Gobernu Zentralarenak zirenez artean, Batzorde Mistoaren eta MECekiko beste lotura instituzionalen bidez jardun zuen une hartako Eusko Kontseilu Nagusiak. Formalki bienak baziren ere neurri berriak, Kontseilu Nagusitik bultzatuak ziren haietariko asko. Gogoan izatekoak dira, horrela,

a) *A, B eta D ereduak moldatzea*. "Irakasteredu elebidunak" esaten zaie hauei, hizkuntza ofizial bietan oinarritzen direnez beti eta nonahi⁸². Eredu bakoitzak begiz joak zituen helburuen, kasuan kasuko ikasleei eskuratu nahi zitzairen euskara-mailaren eta beraien artean bultzatu nahi zen erabileraren arabera bereziak ziren ereduak⁸³. Eusko Kontseilu Nagusiak eraturiko lan-batzordea aski eragingarri gertatu zen eginbehar horretan, eta Estatuko MECek berak langintza horren lehen oihartzun xehea jaso zuen bere argitalpen ofizial batean (Ministerio de Educación 1979).

b) *Euskararen Irakasle Diploma*. Euskaltzaindiarekin elkar hartuz *Euskararen Irakasle Diploma* sortu zuen Eusko Kontseilu Nagusiak (Kontseilu Nagusiaren Hezkuntza Sailak). Eskoletan euskara(z) irakasteko beharrezko hizkuntza-gaitasuna finkatu zuen diploma horrek, bere oinarritzko zertzeladetan.

c) Idoneoak eta espezifikokoak. Irakasle idoneoak eta espezifikokoak eskoletaratzeko neurriak hartu ziren, bide batez, urtealdi hartan: egon ez zegoen, urrundik ere, behar adina irakasle-gai titulatu euskaldun; horien faltan irakasletza ikasten ari zirenetara jo zen lehen aldi hartan.

d) *Irakasle-eskola publikoen birmoldatzea*. Eusko Kontseilu Nagusiko Hezkuntza Sai-

⁸² 1978-79 inguruan egin zen, funtsean, ereduaren diseinu-saio sendoena. Mikel Lasa, Karmele Atutxa, Lontxo Oihartzabal, M. Carmen Garmendia, Xabier Mendiguren, Feli Etxeberria eta Tomas Uribe-etxebarria eman litezke, oker ez bagaude, diseinu-lan horren arduradun tekniko nagusitzat. Hasierako diseinu-lan hartan lau eredu eratu ziren, eta ez hiru: A, B, C eta D ereduak. Horretaz informazio gehiago nahi duenak, ikus beza 3. eranskina.

Eredu horien aplikazioari heldu zitzaionean, aldiz, lau eredutako formulatik hirukora jo zen berehala: A, B eta D ereduetara. Hiru eredu horiek dira, praktikan, mende-laurden batez aplikazio operatibo zabala izan dutenak. Hainbat modulazio praktikoa izan dute bidean, baina hasierako seinale-markak agerian dituzte orain ere.

⁸³ Ordutik honako aldaketa bakarra ez da eredu-kopurua lautik hirura murriztea izan. Eredu bakoitzaren ordutiko eta oraingo definizio operatiboak aski diferenteak dira, horrezaz gainera, puntu batean baino gehiagotan: eredu bakoitzaren xede-ikaslegoan eta eredu barneko hizkuntza-trataeran, besteak beste, aldea dago ordutik hona.

laren eta Euskal Herriko (orduan Bilboko) Unibertsitatearen arteko elkarlanean irakasle-eskola publikoen birmoldatze-lan sakonari ekin zitzaion, 1979-80an. Eskolaurrean edo OHOn euskara(z) irakasteko formazio profesional egokia izango zuten irakasle-gai euskaldunak sortzea izan zen birmoldatze horren xede nagusia. Gipuzkoako irakasle-eskola pribatu sorberriak buruzagi gertatu ziren euskarazko irakasbideen eratze- eta mamitze-lanean. Ikastolen titulartasun ofizialeko araudia onartu zuen, azkenik, Eusko Kontseilu Nagusiak (B.O.C.G.P.V. 1980-I-24).

e) *Batxilergorako (eta Lanbide Heziketarako) irakasle-gai euskaldunak prestatzea.* Irakasmaila Ertainetarako (Batxilergorako eta Lanbide Heziketarako) irakasle-gai euskaldunak prestatzeko ere berariazko plana eratu zen unibertsitate publikoarekin batean: 4. eta 5. kurtsoetako alfabetatze teknikoazko asigaturak eratu ziren horrela.

Pauso horiek eta gehiago eman zirelarik ere, falta-gabezia nabarmenak izan zituen autonomia aurreko epealdiak. Era guztietako medioak falta ziren, izan ere, ele biko hezkuntza bere luze-zabalean eratu ahal izateko. Gizajendea falta zen, hasteko: ez zegoen apenas irakasle euskaldunik. Medio materialak falta ziren, bestalde: eskoletan euskaraz (eta euskara bera) ikasteko ikasmaterial gutxi zegoen eskueran. Antolamenduzko baliabiderik ez zegoen ia, eta behar horiei guztiei erantzuteko dirubideak ere hutsaren hurrengoak ziren hasieran. Gizarte-alor desberdinek euskararen koofizialtasuna lau haizetara aldarrikatzen zuten une hartan, aski mugatuak gertatzen ziren medio edo baliabide-apur horiek. Eskea, berriz, nabarmena zen nonahi. Gizarte-eskari zabal horri erantzun bete emateko lehen pausoak bideratzen hasi baizik ezin egin izan zen abialdi hartan. Gabezia guztiekien ere funtsezko fasea izan zen hura, ordea. Orduan plazaratu ziren egungo hezkuntza-moldearen oinarri sozioedukatibo gehienak. Bada hori zerbeit.

I.4. EAeko lege-marko nagusia, hezkuntza alorrean

EAeko hezkuntza-moldeak Espainiako Konstituzioa eta Euskal Autonomia Estatutua ditu marko-arau gidari. 1978ko Espainiako Konstituzioak ofizialtasun-*statusa* aitortzen die gaztelaniaz aparteko beste hizkuntzei, zeini bere lurraldean (3. artikulua, 2. eta 3. pasarteak). Horretan oinarrituz, Euskal Autonomia Estatutuak zera dio bere seigarren artikuluan: 1.- Euskara, Euskal herriaren berezko hizkuntza, gaztelaniarekin batean hizkuntza ofiziala izango da Euskadin. Bertako biztanle guztiek dute hizkuntza bata zein bestea jakiteko eta erabiltzeko eskubidea. 2.- Euskal Autonomia Erkidegoaren amankomuneko Erakundeek, leku batetik besterako desberdintasun soziolinguistikoak kontuan izanik, hizkuntza bien erabilera garantizatu-ko dute, beren izaera ofiziala arautuz eta beren ezaguera ziurtatzeko behar diren neurri guztiak hartuz eta bideratuz.

Hori da, funtsean, 1978az eta 1979az geroztik indarrean dagoen lege-marko nagusia. Lege-marko horrek ezarritako helburuei eta gizarte-eskari jakinari erantzuteko neurriak hartzea eta baliabideak eskuratzea: hori izan da, hein handian, Eusko Jaurlaritzak 1980tik aurrera ele biko hezkuntzaren alorrean eraman duen bidea. Hala egin du herri-ikastetxetan, aurrez aurreko ekimenez, eta halatsu ikastegi pri-

batuetan, arauak eta laguntza-bideak ezarriz.

I.5. EEN legea, Legebiltzarrean eta Konstituzio Epaitegian

Oinarri-legea da EEN. Euskal Autonomia Erkidegoak inoiz eman duen oinarri-lege bakarra, oker ez banago⁸⁴. Garrantzi bereziko legea egin nahi izan zuten EAEko herritarren ordezkari demokratikoek, EEN prestatu eta onartu zutenean. Dakidala, “oinarri-lege”rik ez da geroztik egin⁸⁵. Tramitazio luze samarreko legea izan zen, bestalde, EEN. Denbora hartu zen legea idazten, berridazten, eztabaidatzen, zatiz zati adosten eta erdibideko adostasun-formulak asmatzen, berriro eztabaidatzen eta, azkenik, onartzen. Horretarako hartu zen denbora, eta prozesu osoari eman zitzaion errespetuzko trataera, lege “berezi”-ren baten seinale dira nolazpait. Bere edukian sartu gabe ere, azaletik beretik badu EEN legeak aparteko izaera berezia⁸⁶.

Gobernu Zentralak errekurritu egin zuen legea, Eusko Legebiltzarrak onartu eta handik gutxira. Ez lege osoa, bertako zenbait artikuluko edo pasarte baizik. Artikuluko eta pasarte horiek ez ziren, funtsean, hezkuntzakoak. Bai, ordea, EAEko euskarardaren konpartimentazio territoriala edota soziofuntzionala bideratu ahal izateko aparteko garrantzia zutenak, alde batetik, eta EAEko esparru osoan hizkuntza alorreko erabakimena zein aginteri (zentralari edo bertakoari) zegokion eztabaidatzen zutenak bestetik. 1986an etorri zen Konstituzio Epaitegiaren erantzuna. Eusko Legebiltzarrari eman zion arrazoi errekurritutako puntu gehienetan: EAEren bertako aginteari zegokion Erkidegoko hizkuntza-politika zehaztea, estatuak ezarritako marko nagusiaren baitan. Aginte zentralaren mendeko instantziak ere Eusko Legebiltzarrak esandakoa bete behar zuten, hortaz, EAEn. Aldiz, kontrako epaia eman zuen puntu batzuetan. Batek zuen garrantzi nabaria: euskara hutsezko jardunbide elebakarrik ez zuen onartu zonalde euskaldun itxietan (arnas-guneetan alegia)⁸⁷. Aldaketa eta berrespen, EENren izaera berezi hura indarrean dago orain ere, onartu zenetik mende-laurdena bete den honetan. Epaia epai eta azalak azal gatozen, ordea, mamira. Zer du EENren mamiak berezirik?

II. EEN LEGEAREN EZAUGARRI NAGUSIAK, HEZKUNTZAREN

⁸⁴ Konstituzio Epaitegiak indargabetu egin zuen, oker ez banago, “oinarri” termino hori. Zehazkiago esanik, eta legelariak zuzen nazate oker banabil, hartarako eskumena zukeenik ukatu egin zitzaion Legebiltzarrari. Terminologia kontu huts izan ote zen indargabetze hori? Ez dut uste. Epaitegi Gorenak hartara jo zutenean, uste izatekoa da detaile hutsaz haraindiko gertaera baten aurrean gaudela. Nolanahi ere, ez naiz kontu horietan espezialista eta legelariak argituko digute gaia, lehendik argitua ez badute.

⁸⁵ Espplikazioa garbia da: hartarako ahalmena espresuki debekatu bazitzaion Legebiltzarrari, bistan da eragin zuzena zukeela horrek handik aurrerako bere jardunean.

⁸⁶ Liburu bakarrean zehazki jasota daude orduko joan-etorri eta gorabehera gehienak. Ikus Eusko Legebiltzarra 1991.

⁸⁷ Aurreraxeago azalduko ditudan kontzeptuetara hurbilduz, diogun hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidearen aldekotzat, EAE barneko lurralde-irizpidearen murrizgarri hortaz, uler litekeela sententzia hura: hori da nire irakurketa, bederen. EAE osoko hizkuntza-politikaren erabakimena (euskarari dagozkionetan) EAEko aginte-organismoena dela berretsi izana, bestalde, funtsezko aitormena da. Geroztik (espresuki, behintzat) gutxitan aintzakotzat hartu izan den irizpidea, oker ez banago. Beti harritu izan naiz ikusteaz, epai hura zein gutxi baliatu izan den eskumen-auziak erabakitzerakoan.

IKUSPEGITIK

Inoiz esan izan denez buru biko formulazioa du, funtsean, Euskararen Erabilera Normaltzeko 10/1982 Oinarri Legeak, azaroaren 24koak. Ikasle guztientzako elebitasun-maila bereko azken xedea ezartzen du, batetik. Euskara-erdaiei ikasle bakoitzaren eskola-bidean enfasi diferentea eskaintzeko aukera ematen du, bestetik: eskola-hizkuntza aukeratzeko orduan, gurasoei edo ikasleei beraiei ematen zaie azken hitza. Xede horiek beregainak dira eta, hainbatetan, ez dira erraz ezkontzen. Ez dira bi horiek, halere, EEN legearen hezkuntza alorreko ezaugarri nagusi bakarrak. Ondotxo ezaugarri gehiago ditu EENk. Ikus ditzagun:

II.1. Legearen azken xedea, denentzat berdina

Derrigorrezko eskola-aldia amaitzean (demagun, 16 urterekin), EAEko ikasle guztiek euskaraz eta gaztelaniaz hitz egiten, irakurtzen eta idazten jakin behar dute: parez pareko elebidun izan behar dute hizkuntza ofizial bietan. Hori da EEN legeak, eta harrez gerozkoek, diotena. “Un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales” edo “bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko” gaitasuna transmititu behar die eskolak EAEko ikasle guztiei⁸⁸. Erabateko eskakizuna dakar baldintza horrek bertako eskola-mundura. Hartzen den bidea hartzen dela, azken xedea komuna da sistema osoarentzat: euskaraz eta gaztelaniaz jarduteko gai diren gazteak (parez pareko elebidunak, nolabait esanik) sortu behar ditu eskolak.

Hizkuntza biko eskola-moldea eratzea esijitzen du, horretarako, EEN legeak. Euskarak eta gaztelaniak, biek izan behar dute eskola-hizkuntza: ikasbide-hizkuntza (*lengua vehicular*), ikasgai-hizkuntza (*lengua curricular*) edo, B ereduaren kasuan, partez bata eta partez bestea. Ez da posible, EEN legearen arabera, hori baino gutxiagoko presentzia eskolan: ez euskararentzat eta ez gaztelaniarentzat. Bai euskarak eta bai gaztelaniak jakintza-gai izan behar dute, gutxienez, eskola-aldi osoan.

Beharrizan hori jenerala da: EAEko ikastetxe eta ikasle guztiek bete beharreko xedea. Ororentzakoak izanik ere bistan da, ordea, oso aplikazio-aukera diferentek dituela, eskola-hizkuntza nagusiari dagokionez. Denentzat berdina den azken helburuak aski aplikazio diferentek ditu, segun eskola-hizkuntza nagusia euskara den, edo gaztelania.

⁸⁸ Antzeko gauza dio otsailaren 19ko Euskal Eskola Publikoaren 1/93 Legeak, hizkuntza kontuez ari delarik. Honela dio, konkretuki, bere III. idazpuruan: “Euskara eta gaztelania nahitaez sartuko dira euskal eskola publikoan gara daitezen irakaskuntza-programetan, bi hizkuntzen ahozko zein idatzizko ulermena eta adierazmena benetakoa izan eta gutxienez ohizko harremanetarako eta erabilerako hizkuntza gisa erabili ahal izan daitezen.” Milian i Massana irakaslearen esanean badago, halaz ere, alderik 10/82 oinarri-legearen eta 1/93 legearen artean. Batek “la enseñanza” dioenean bestek “enseñanza” dio; berak dioenez, “la enseñanza” eta “enseñanza” ez dira gauza bera, ondorio praktikoei dagokienez.

II.2. Nork du eskola-hizkuntza nagusia erabakitze eskubidea?

Nori aitortzen dio EEN legeak, funtsean, ikaslearen eskola-hizkuntza zein izango den aukeratzeko eskubidea? Nork erabakitzen du, azken-azkenean, ikaslearen eskola-hizkuntza nagusia euskara izango den, gaztelania edo biak? EAEk bere osoan? Lurralde historiko bakoitzak edo kasuan kasuko zonalde soziolinguistikoak? Hezkuntza Sailak berak? Kasuan kasuko ikastetxeak? Ikasleak berak? Bere gurasoek? Kenneth D. McRae-ren terminologiak eta bere formulazio dikotomiko famatuaz baliatuz⁸⁹ non kokatzen da EEN legea, hizkuntza-eskubideen norbanako eta lurralde-irizpideen artean?

II.2.1. Hizkuntza-eskubideen norbanako eta lurralde-irizpideak, EENren arabera

Lehenengo bi kasuetan bageunde (formula bakarria ezartzeko eskubidea EAEk balu bere osoan, batetik; Lurralde historikoen edota zonalde soziolinguistikoek, bestetik) McRae-ren lurralde-irizpidea gure gidari. Aldiz azken bi kasuetan (eskubidea gurasoek izanik, batetik; ikasleek, bestetik) norbanako irizpidea gailentzen da. Bai norbanako eta bai lurralde-irizpidetik kanpora daude azkenik, halako neurri batean, hirugarren eta laugarren kasuak (eskubidea Hezkuntza Sailak izatea batetik, ikastetxeek bestetik). Non dago EEN legea, abaniko zabal horren barruan? Nori ematen dio azken hitza?

Has gaitzen errazenetik. Ikus dezagun nori ez dion EEN legeak eskubide hori berariaz aitortzen. Ez dago lege-xedapenik, EAEko ikasle guztiak eskola-hizkuntza bakarria izatera behartzen dituenik. Beste horrenbeste gertatzen da Lurralde historikoen⁹⁰ edo zonalde soziolinguistikoen⁹¹ kasuan. Era berean, ez eskolari eta ez Sailari aitortzen dio lege horrek ikasleek (EAEko ikasleek) euskaraz ala gaztelaniaz ikasi behar duten erabakitze eskubidea. Bai Sailak eta bai ikastetxeek hainbat neurri har ditzakete, eta hartu behar izaten dituzte, legez aukeran dauden ereduak buruz. Indarrean dauden aukeren artean, partez behintzat, eredu baten edo besteren alde egin dezakete. Baina gurasoak edo ikasleak ez daude legez behartuta, Sailak edo lekuan lekuko ikastetxeak aukeratutako euskal edo erdal eredu jakin batera joateko. Legea argia da, funtsezko puntu honi dagokionez:

⁸⁹ Jatorrizko definiziorako ikus McRae 1975. Harrez geroztik eginik dituen Europako (Suitzako, Belgikako eta Finlandiako) aplikazio konketuetarako, berriz, ikus McRae 1983, 1986 eta 1997. Hor dago azkenik, horiezaz guztiez gainera, Kanadarako egindako bere ekarpena. McRaeren Austriako aurrekari zaharrez jabetzeko ikus, besteak beste, Lukas 1908.

⁹⁰ Ezin erabaki liteke, adibidez, "Arabako haur guztiak A ereduan ikasiko dute, Bizkaiko guztiak B ereduan eta Gipuzkoako guztiak D ereduan".

⁹¹ Ezin erabaki liteke, adibidez, "euskaltasun-tasa %30 baino txikiagoa duten zonaldeetako haur guztiak A ereduan ikasiko dute, %30 eta %70 arteko zonaldeetakoek B ereduan eta %70etik goragoko zonaldeetakoek D ereduan".

Artículo 5

2. Se reconocen a los ciudadanos del País Vasco los siguientes derechos lingüísticos fundamentales:
- b) Derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas oficiales.

Artículo 15

Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.

Artículo 16

1. En las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios, será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas.

5. artikulua.

2. Euskal Herriko herritarrei honako funtsezko hizkuntza-eskubide hauek aitortzen zaizkie:
- b) Irakaskuntza hizkuntza ofizial bion izateko eskubidea.

15. artikulua

Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaila guztietan.

16. artikulua

1. Unibertsitate-hezkuntza hasteraino egiten diren ikasketetan derri gorrezkoa izango da ikasketok hartzeko guraso edo kuradoreak edota, hala denean, ikasleak berak, aukeratu ez duen hizkuntza ofiziala irakastea.

Askotan esan izan denez, hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidean oinarriturik dago funtsean Euskararen Erabilera Normaltzeko 10/1982 legea. Zonalde soziolinguistikoa eta ikasleen ama-hizkuntza, planifikazio-beharren egokiera eta irakasleen hizkuntza-osaera faktore garrantzitsuak izanik ere, EEN legearen arabera gurasoek edota ikasleek beraiek dute azken hitza. Gainerako faktore horiek kontuan hartuko dira, baina azken hitza gurasoek edo ikasleek dute. Mila ñabardura eta eragozpen konkretu izan ditzake irizpide horrek praktikan, baina hori da irizpide nagusia. McRae-ren definizio famatuaren arabera, *the principle of personality of the linguistic rights* da EENren oinarri, ez *the principle of territoriality*. EAEko ikasleen gurasoek edota, adin batetik gora, ikasleek beraiek dute eskola-hizkuntza (nagusia) aukeratzeko eskubidea. Hots, irakaskuntza nagusiki euskaraz, nagusiki gaztelaniaz edo erdibana jasoko duten aukeratzeko eskubide legala gurasoek edota ikasleek beraiek dute. Eskubide legala nola aplikatzen den aurrerago ikusiko da, eta aplikazio horrek dituen zenbait eragozpen faktual azalduko. Irizpide nagusia goiko hori da ordea, edozein kasutan.

Beste hitzetan esanik, arkitektura jakina du EEN legeak: hizkuntza-eskubidea hiritarrak du. Eskubide hori betetzeko obligazioa, berriz, kasuan kasuko administra-

zioak. Hala gertatzen da eskola-esparruari dagokionez, eta halatsu EEN legearen beste zenbait esparrutan. Ez da harritzekoa, hori dela medio, Legearen lehen atalburuak izen hau eramatea: “de los derechos de los ciudadanos y de los deberes de los poderes públicos en materia lingüística / Herritarren eskubideak eta herri-aginteen betebeharrak hizkuntzaren alorrean”.

Irizpide nagusia hori izanik ere, gauzak ez dira zeharo zuri eta beltz: McRae-k berak (eta beste hainbatek) argi seinatu izan duen moduan, ustez formulazio bereziak (zeharo diferenteak) diren irizpide dikotomiko horiek ez dira, praktikan, hain erabat berezi. EEN legeak dioen xede nagusia, hasteko, Autonomia Erkidego osoan aplikatzekoa da: ez Lurralde Historikoen Batzar Nagusiei edo Foru Aldundiei, eta ez Udalei, dagokie EAEko lurralde-esparruaren aplikazio-ahalmen jenerala aldatzea edo mugatzea, are gutxiago indargabetzea. Garbi esana dago EAEko erakunde amankomunei dagokiela eskola-munduko hizkuntza-politika nagusia definitzea. Norbanako irizpidea izan arren gidari, hortaz, EAE mailako lurralde-osagairik ere badu lege horrek berekin⁹².

Norbaitek esan dezake, hori dela medio, lurralde- eta norbanako irizpide horiek ez direla txuri eta beltz moduko zati bi, *continuum* baten bi punta-mutur baizik. Honako hau ere esan dezake halakok: *continuum* baten punta-muturrak direla irizpide horiek eta, beraz, ez dutela irizpide posibleen espektro osoa estaltzen. Urrunagokorik ere esan liteke noski, hartara jarritz gero: formulazio juridikoen alorreko konstruktua dela, soil-soilik, *lurralde/norbanako* zatiketa hori eta, lege kontuetarako egokia izanik ere, beste zenbait alorretako zehaztapenak ez dituela aintzakotzat hartzen. Esate baterako, psikolinguistikaren alorreko *ama-hizkuntza* eta hizkuntza-soziologiaren alorreko *zonalde soziolinguistikoa* ez dituela behar bezala kontuan hartzen. Egia da formulazio jurilinguistikoa dela, lehenik eta behin, hizkuntza-eskubideen norbanako- eta lurralde-irizpideen zatibanatze hori. Horrek ez du esan nahi, ordea, bestelako hizkuntza-ezaugarrien alor osoak alde batera uzten dituenik. Ikus dezagun zergatik. Has gaitezen ama-hizkuntzaren printzipioarekin, eta ikus dezagun gero zonalde soziolinguistikoren irizpidea.

II.2.2. Ama-hizkuntza eta hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea

Maila berean mugitzen dira formulazio biok, partez: norbanakoaren alorrean mugitzen dira bata zein bestea. Pertsona baten atributua da, lehenik eta behin, ama-hizkuntza. Egia da hiztun-herri homogeneoetan posible dela hiztun-talde osoen eta, are, “hiztun-elkarte osoaren ama-hizkuntza”z hitz egitea. Baina formulazio deri-

⁹² Lurralde- eta norbanako irizpideen kontu hori osatze aldera ikus, bestalde, Plourd 1970. Europako (batez ere ekialdeko Europako) perspektiba historiko zabalagoaz jabetzeko ikus Friedrich 1971. Oro har, Inperio austro-hungaroari dagokionez Otto Bauer-en eta Karl Renner-en garaitik datozen kontzeptuak ditugu horiek. Gurean ez dute, ordea, hizkuntza-soziologiaren aldetiko analisi akademiko handirik izan. Rafael Ninyoles dugu, oker ez banago, kontuok gure artean lehenik landu zituenak. Ikus, orain ere probetxugarri izan litekeen neurrian, irizpide bien arteko kontuez diharduen zenbait artikulua. Besteak beste Ninyoles 1977: 235-58.

batua da hori, berez. Pertsona bakoitzaren atributua da, lehenik eta behin, ama-hizkuntza. Alde horretatik, norbanakoaren planoan mugitzen dira irizpide biak. Partez plano berean mugituz ere, irizpide biak ez dira gauza bera. Bi alde nabari antzematen dira, batez ere, irizpide horien artean.

Eskubideei dagokienez, ama-hizkuntzaren printzipioa baino zabalagoa (inklusi-boagoa edota oro-hartzaileagoa) da norbanako irizpidea. Nor bere ama-hizkuntzan eskolatua izateko eskubidea bere baitan du norbanako eskubideak. Hots, ama-hizkuntzaren printzipioa bere baitan du norbanako irizpideak. Hori eta gehiago eskaintzen du berez: norbaitek bere ama-hizkuntza *ez* den beste hizkuntza ofizialean eskolatua izan nahi badu, hori ere osorik errespetatzen du norbanako irizpideak. Ama-hizkuntzan eskolatua izateko eta ama-hizkuntza ez den batean eskolatua izateko eskubideak, biak errespetatzen ditu norbanako irizpideak. EAEko guraso erdaldunek partez edo osoz euskaraz eraturako hezkuntza moldea nahi badute beren haurrentzat, hartarako eskubide osoa aitortzen die norbanako irizpideak. Ama-hizkuntzak, aldiz, ez die hartarako aukerarik ematen. Aukeratzeko askatasunaren aldetik ama-hizkuntza baino zabalagoa, oro-hartzaileagoa da norbanako irizpidea.

Bien arteko bereizkuntzak ez dira hor amaitzen. Norbanako irizpidea eskubide da beti. Ama-hizkuntzaren printzipioa, aldiz, ez: obligazio moduan aplikatu ohi da, zenbaitetan, ama-hizkuntzaren irizpidea. “Haur bakoitzak bere ama-hizkuntzan eskolatua izan *behar* du”: hala dio ama-hizkuntzaren printzipioaren bigarren formulazioak. Ama-hizkuntzaren printzipioak *beharra* du bigarren adiera horretan, ez *esku-bidea*, formulazioaren muin. Horren arabera, esate baterako, EAEko haur erdaldun (etxetik ama-hizkuntza erdara duten haur) guztiek erdara izan *behar* lukete, nahi eta ez, beren eskola-hizkuntza bakar edo nagusi. Bistan da zein urrun dauden, alde horretatik, murgiltze-biderik onartzen ez duen ama-hizkuntzaren printzipioa eta murgiltze-bidearen aukera osorik segurtatzen duen norbanako irizpidea.

II.2.3. Zonalde soziolinguistikoa eta hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea

Lurralde-irizpidearen kasu partikularra da zonaldearen hau. Hizkuntza-eskubideen aplikazio-gunea esparru fisiko-geografikoak, espazio horren kanpo-mugak bereziki, definitzen du lurralde-irizpidearen kasuan. Aplikazio-aukera posible asko ditu lurralde-irizpideak, eta aplikazio posible horietariko bat, ez bakarria, zonalde soziolinguistikoa da.

Hemen ere gauza bera esan liteke. Eskubide-aukeren aldetik sendoagoa da norbanako irizpidea, bere hutsean hartuta, eta obligazio-baldintzen aldetik irmoagoa zonalde soziolinguistikoa. Askotan esan izan da lurralde-irizpideak garantia sendoagoak ematen dituela, euskara indartze aldera. Ez dut uste kontuak horrela direnik: ez ezinbestean, behintzat. Hizkuntza-eskubideak bermatzeko bezainbat, ahuldutako hiztun-elkartea egungo muga-barrutirik hertsienean gelditzera behartzeko formula ohi da sarri lurralde-irizpidea. Halaxe egin ohi da, konkretuki, zonalde soziolinguistikoa irizpidearekin. Horren adibide sendorik ez da falta, han-hemen. Askotan ahaztu egiten bada ere hori, malguagoa da berez norbanako irizpidea. Arrisku handiak ditu berekin, ez dago dudarik: legezko segurtasun-bermerik ez du eskain-

tzen, “hemen euskaraz bizi(ko) gara” baieztatzeko eta baieztapen horretatik ondorio eragile sendoak eratortzeko. Malguagoa da ordea, eta larri ahuldutako hizkuntza indarberritzeko hainbat eskubide-aukera praktiko eskaintzen du norbanako irizpideak. Konstruktu honen arabera herritar-hiztunei dagokie, zinez hala nahi badute, eskubide-aukerak hezurmamitzea⁹³.

II.3. Pausoz pauso eta epe-muga jakinik gabe garatzeko legea da EEN

Ez naiz legelaria, eta huts egin dezaket ondoren azaltzera noan honetan. Azpimarratu beharreko ezaugarria iruditzen zait, ordea, esatera noana. Pausoz pauso garatzeko legea da EEN. Euskara-erdaren elkar-bizitzako hainbat esparrutan bihar-etzi nora iritsi behar dugun esaten du legeak, eta hartarako hartu behar den zenbait neurri adierazten. Are gehiago: neurri horiek hartzea eta harraraztea Herri-aginteen egitekoa dela aitortzen du espresuki:

TITULO PRIMERO. CAPITULO UNICO

3. Los poderes públicos garantizarán el ejercicio de estos derechos, en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma, a fin de que sean efectivos y reales.

LEHEN TITULUA. KAPITULU BAKARRA

3. Herri-aginteen eskubide hauen erabilera ziurtatuko dute Autonomia Erkidegoaren lurraldean, eraginkorrak eta benetakoak izan daitezten.

Legeak ez du esaten, ordea, neurri horietariko bakoitza beranduenik noiz hartu behar den. Are gutxiago, legea argitaratu eta hurrengo egunetik aurrera hiritarren eskubideak eta herri-aginteen betebeharrak indarrean daudenik erabat. Legearen ezarpen efektiboari dagokionez, EEN legeak ez du epemuga zehatzik ezartzen. Helburu horietariko asko “hurrengo egunean” bete ezin direnez, helburu horietara pausoz pauso hurbildu behar dela eta pauso horiek hartu egingo direla agintzen du legeak. Hezkuntza-munduari dagokionez, honako formula honetan konkretatzen da EEN legearen pausoz pausoko eta epemuga jakinik gabeko garapen-irizpide hori:

Artículo 15

Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.

15. artikulua

Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaita guztietan.

⁹³ Aurrerago, txostenaren amaiera aldean, helduko zaio berriro gaiari, atzerriko zenbait adituren balioespenak erantsiz.

A tal efecto, el Parlamento y el Gobierno adoptarán las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Horretarako, Legebiltzarrak eta Jaur-laritzak neurri aproposak hartuko dituzte Euskal Herriko Autonomia Erkidegoko irakaskuntzan elebitasuna gero eta orokorragoa izan dadin.

“Medidas tendentes a la generalización progresiva” edo “irakaskuntzan elebitasuna gero eta orokorrago izateko neurriak” hartzera beharturik daude EAEko herri-agintek. Ez, ordea, legea jakinarazi eta hurrengo egunean hiritarren eskubideak burutik burura betetzera. Hertsiki inperatiboa baino gehiago deklaratiboa eta progresiboa da EEN legea (legearen zenbait alor), oker ez banago. Berritio diot: ez naiz legelaria eta ez dakit deklarazio-asmo eta, bereziki, progresibitate-ezaugarri hori noraino den lege kontuan gauza arrunt, eta noraino EENren ezaugarri berezi. Nolanahi ere, EENren ezaugarriak aipatzerakoan pausoz pausoko filosofia esplizitu hori kontuan hartu beharreko elementua iruditzen zait.

II.4. Jeneralista da EEN legea, ez xehetasunezkoa

Xehetasun gutxi dakar legeak, hezkuntza kontuez diharduen 2. kapituluan. Lege jeneralista da EEN, eskola-munduari dagokionean. Printzipio nagusiak adierazten ditu, baina garapen operatiborako ez du xede konkretu askorik markatzen. Hori dela-eta, legeak dioena inspirazio-iturri izan da geroko langintza osoan, helburura joateko norabide jenerala markatzen du, baina ez du esaten justu-justu zein bidetatik joan behar den hara iristeko. Hutsetik abiatuz jardun behar izan da hainbat kasutan, hezkuntza-alorreko lan-programa operatiboak eratu eta kudeatzerakoan.

Hori bakarrik ez. Xehetasun konkreturik eskaini zuen kasu bakanetan, handik aurrerako irakasleen hizkuntza-tipologian adibidez, oso motz gelditu zen legea bere zehaztapenetan. EEN legeak Irakasle-eskoletan oinarritu zuen, *de facto*, irakasleen euskalduntze-lana. Ez Bigarren Hezkuntzarako irakasleen prestaera-bideez egin zuen zehaztapenik eta ez, batez ere, lehendik irakasletzan ari ziren milaka profesionalen hizkuntza-prestaeraz egin zuen aurreikuspenik. “In-service training” moduko IRALE bidez, alegia, ez zuen ezer esan. Azken mende-laurdeneko ibilera praktikokan hiru bideak erabili behar izan dira, ordea, luze-zabal: bai Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasle euskaldunen kontratazio berria (horretarako aurreikuspen zehatza egina zuelarik legeak), bai Bigarren Hezkuntzarako irakasle euskaldunen kontratazioa eta bai lehendik lanean ari ziren edo euskara-eskakizunik gabe eskoletaratu ziren irakasleen euskalduntzea.

Beste horrenbeste esan liteke euskarazko ikasmaterialgintzaz, euskarazko gaitasun-agiriez eta hizkuntza-eskakizunez: mende-laurden luzean hain lan zabala eskatu

duten esparru horiek aipatu ere ez ditu legeak egiten. Ez da “xehetasun” horietan sartzen⁹⁴.

II.5. EENren ezaugarriak, laburbilduz

Hezkuntza-munduari dagokionez lau ezaugarri nagusi ditu EEN legeak, esan berri denez: izaera jeneralekoa eta helburu bakarrekoa da hiritar guztientzat; norbakoari (ikasleari berari, edo bere gurasoei) uzten dio/e eredia aukeratzen; pausoz pausoko ezarpena planteatzen du⁹⁵ eta, azkenik, jeneralista da. Hori dela-eta,

Kasuan kasuko ama-hizkuntza eta zonalde soziolinguistikoa direnak direla ere, EAEko *ikasle guztiek jakin behar dute euskaraz eta gaztelaniaz*, derrigorrezko eskola-aldia amaitzean⁹⁶. “Behar adinako gaitasun-maila praktikoa” eskuratu behar dute. Maila hori zer den ez dago inon zehatz definitua, baina jomugaz argia da.

Xede nagusi hori betetzeko ez da eskola-molde bakarra ezartzen, aukera diferentek eskaintzen baizik. Esan ere ez da esaten, helburu hori betetzeko (zehazkiago, helburu horretara hurbiltzeko) eredu egokiena zein den aztertuko denik, eta hura jeneralizatuko. *Gurasoek edo*, adin batetik aurrera, *ikasleek beraiek dute eskola-bizkuntza nagusia* (euskara, gaztelania edo erdibana) *aukeratzeko eskubidea*. Eskola-hizkuntza nagusi gisa aukeratzeko ez den beste hizkuntza ofiziala, berriz, derrigorrezko ikasgai izango da ikasmaita guztietan.

Pausoz pauso aplikatzeko legea da EEN: legeak ez du espresuki esaten, Herri Aginteeek bertako obligazioak noiztik aurrera beren gain hartu behar dituzten osorik. Askatasun-marjina ohargarria ematen die EENk Herri Aginteei, beraiek egin beharreko gauzak *noiz egin* erabakitzeko. Hiritarrak *tempo* horretara makurtzera beharturik daude, hainbatean.

Jeneralista da EEN. Hezkuntza/hizkuntza alorrean nora joan behar den adierazten du legeak, nagusiki. Hortik aurrerakoetan, aldiz, zehaztasun gutxi dakar berekin. Hori dela-eta, askatasun-marjina handia ematen du EENk, egin beharreko gauzak *nola egin* erabakitzeko. Eskuak libre samar uzten dizkie jostore publikoei, iritsi beharreko helmugara iristeko zein bide hartu eta zein ez aukeratzeko.

⁹⁴ Besterik da, partez, eskola-giroa euskalduntzeko xedapena. Labur bada ere, badu EEN legeak horri buruzko prebisio argirik: ikus 17. artikuluaen bigarren zatia.

⁹⁵ Ikustekoa litzateke hezkuntza-munduari dagokionez esandako lau ezaugarriok ez ote diren EEN legearen berezkoak: hots, esparru guztietarako jeneralak. Ez da hori nire esparrua, dena den, eta ez noa horretan sartzera.

⁹⁶ “Euskera voluntario” moduko *sloganak*, eskola-munduari begira inoiz edo behin entzun izan direnak, EEN legetik (eta, are, Autonomia Estatututik) kanpora gelditzen dira. Euskararen eskola-presen-tziari dagokionez A eredutik beherako hezkuntza-modurik ez da posible Haur Hezkuntzan, Lehen Hezkuntzan eta Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzan.

“Euskera(z) eta kitto” moduko *sloganak* ere antzeko bateraezintasunak ditu egungo lege-markoarekin, esparru instituzionalari dagokionez, bere esangura hitzez hitz hartzen baldin bada. Errazegi ahaztu ohi da bigarren puntu hori ere, zenbaitetan.

III. EEN LEGEAREN APLIKAZIO NORMATIBOA

Hogeita bost urte bada denbora aski, lege baten araubidezko garapena eta aplikazio modua perspektiba historikoz baloratzen hasi ahal izateko. Balorazio-lan horri ekin nahi zaio atal honetan. Zenbat lege berri eman da 1982az geroztik, EEN osatzeko, eguneratzeko edo aldatzeko? Zenbat dekretu eman ditu Eusko Jaurlaritzak, eta zenbat agindu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, EENk dioena zuzen betetzeko? Ésana dago, goraxeago, aski lege jeneralista dela EEN. Xede nagusiak markatzen dituela oro har, zehaztapen konkreturik ere baduela tartean, baina eskola-munduko jardunari dagokionez xehetasun handiegirik ez duela eskaintzen. Ez da hori kasualitatea. Legebiltzarrari eta Jaurlaritzari aitortzen dio, izan ere, xehetasun handiagoetan sartzea: garapenezko legeak emanez Legebiltzarrak; dekretu eta agindu bidez osatuz Eusko Jaurlaritzak. Honela dio EEN legeak, konkretuki, atariko tituluaren 1. artikuluan:

TITULO PRELIMINAR

artículo 1.º

El uso del euskera y el castellano se ajustará, en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco, a lo dispuesto en la presente Ley y demás disposiciones que en desarrollo de esta Ley dicten el Parlamento y el Gobierno Vascos.

ATARIKO TITULUA

1. artikulua.

Euskararen eta gaztelaniaren erabilerara lege honetan xedatutakoari eta lege hau garatzeko Legebiltzarrak eta Jaurlaritzak eman ditzaten gainerako xedapenei lotuko zaie Euskal Herriko Autonomia Erkidegoaren lurraldean.

Honako galdera honi erantzun nahi zaio, beraz, hirugarren atal honetan: zer neurri hartu dituzte Herri-agintek, azken hogeita bost urtean, EEN legea arauzko xedapenez osatzeko? Zer neurri hartu dira Madrilen, Gorteetan eta Gobernu Zentralean? Zer neurri hartu dira Legebiltzarrean, eta zer neurri Eusko Jaurlaritzan (batez ere Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailean), euskara eskola-munduan normaltzeko?

III.1. Lege bidezko arautze-lana

Lege bidez zer arautu da EAEn, 1982az geroztik, EEN osatzeko edo eguneratzeko? Nola legeztatu da eskola-munduko hizkuntza-normalkuntza, ordutik hona? Bi maila bereiz litezke hor, legea norik sortu duen kontuan izanik: Zer egin dute Madrilgo Gorteek? Zer egin du Legebiltzarrak, bere aldetik? Has gaitezen lehenengotik.

III.1.1. Madrilgo Gorteen legezkatze-lana

Oro har eta aurrez aurre ezer gutxi esan eta egin dute Madrilgo Gortek, EAEko eskola-munduari hizkuntza-normalkuntzari dagokionez. Konstituzioak eta Autonomia Estatutuak garbi diote, Estatuak ezartzen dituen oinarriko baldintza jakinen barnean jardunez gero bertako (hots, EAEko) herri-aginteei dagokiela hizkuntza-politika erabakitzea, ez Madrilgo Aginte zentralari. Gauza bera esana du, funtsean, Konstituzio Epaitegiak⁹⁷. Hori dela-eta ez da estatuaren aginte zentraletik berariazko legerik sortu, hizkuntza-normalkuntzaren alor hori aurrez aurre osatu, eguneratu edo aldatu duenik. Horrek ez du esan nahi, Madrilgo Gortek lege orokorrik (minimoen legerik-edo) eman ezin dezaketarik gaztelaniari dagozkionetan, ez eta Gortetako hainbat lege zeharkako eraginik izan ez duenik EAEko eskola-munduari hizkuntza-politikan⁹⁸. Bistan da eragin ohargarria izan duela zenbait lege, eta zenbait artikuluk erabatekoa. Printzipio nagusia bestea izan da, ordea, mende-laurden honetan: konstituzio-marko nagusiaren baitan Eusko Legebiltzarrari dagokio euskararen ofizialtasun-kontuak legez arautzea.

III.1.2. Eusko Legebiltzarraren legezkatze-lana

Legebiltzarrean ere ezer gutxi egin da, oro har, 1982ko EEN legearen hezkuntza atala lege berriz garatzeko, osatzeko edo birmoldatzeko. 1/1993 Legea izan da bere garapen nagusia: hots, Euskal Eskola Publikoaren legea⁹⁹. Berrikuntza hori ere ez da, gainera, alderik aldekoa: bizkarrezur nagusiari dagokionez hamaika urte lehenagoko EEN berresten du, funtsean, 1993ko EEP legeak. Horrela, 1993ko legeak ere bi elementuok ditu ardatz: a) derrigorrezko eskola-aldia amaitzean EAEko ikasle guztiek gai izan behar dute euskaraz eta gaztelaniaz hitz egiteko, irakurtzeko eta idazteko; b) gurasoek edo ikasleek beraiek erabakiko dute, horretarako zer eredu bide erabili. Beraiei dagokie, eskola-hizkuntza nagusia euskara ala gaztelania izango duten aukeratzea. 1982ko EEN legeari eusten dio hortaz 1/93 Legeak, puntu horretan ere¹⁰⁰. Beste hitzetan esanik, oinarriko arkitektura jurilinguistikoari dagokionez 1982ko EENren ildotik doa 1993ko EEP.

⁹⁷ Azken puntu hau funtsezkoa da, gorago esan denez. Ikus 1986ko ekainaren 26ko 82/1986 sententzia (B.O.E., 159. zkia., 1986ko uztailaren 4koa).

⁹⁸ Ikus, esate baterako, ikasmaterialekin onespene kontuarekin gertatu dena. Ondo ulertzen badut EAEko erabakimen esklusibo zena aginpidez hustu da, nabarmen, azken urteetako hezkuntza-legeria estatalarekin.

⁹⁹ Irakaskuntza ez unibertsitarioko irakasle-kidegoen 2/1993 Legea ere kontuan izatekoa da, horrekin batera.

¹⁰⁰ Gauzak horrela dira nagusiki, ez ordea erabat: ikus 1/1993 legearen 20. artikulua (bigarren atala bereziki), eredu kontua ebaluazio-emaitezkin lotzen duena. Harrigarria bada ere, hanka-punttaka pasa ohi da bibliografia teknikoa puntu zentral horretatik. Beste aldetik, ez da ahaztu behar ordura arte dekretu maila izandako xedapenak lege-mailara jaso zirela, eredu-sistema konkretua berretsiz.

III.2. Dekretu eta agindu bidezko arautze-lana

Bi esparruak bereiz litezke hemen ere, legeen alorrean bezala. Ikus ditzagun biak, hurrenez hurren.

III.2.1. Madrildik

EEN legearen aurrekoak dira, ez bere ondokoak, Gobernu zentralaren esparru honetako dekretu eta agindu nagusiak. Garrantzi handia izana dute, alor horretan, honako bi hauek: batetik Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas (de los centros de Educación Preescolar y General Básica (B.O.E., 1975-VII-1); bestetik Real Decreto 1049/1979 de 20 de abril (B.O.E., 1979-V-10), que regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco. Azken dekretu horren gehigarri gisa agindu hau jakinarazi zen handik berehala: Orden del Ministerio de Educación, de 3 de agosto de 1979, de desarrollo del Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, de incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza (B.O.E. de 22 de agosto).

Trantsizio-aldi politikoan, eta trantsizio-fase baterako, emanak izan ziren dekretu-agindu horiek. Gerora ez dute balio-indarrrik izan. Autonomia Estatutuak Legebiltzarraren (edo EAEko erakunde amankomunen) eskumen bihurtu zuen gai hori eta, horregatik seguruenik, Gobernu zentralak ez du berariazko garapenik eragin hizkuntza-marko nagusi horretan¹⁰¹.

III.2.2. Gasteiztik

Hemen ere, Madrilgo kasuan bezala, EEN onartu aurreko fasearen aipamen labur batetik hastea komeni da. Jaurlaritzaren aurreko fasean, Eusko Kontseilu Nagusiaren garaian, ikastolen titulartasuna arautzeko erabaki inportantea hartu zen: “Normativa de titularidad oficial de las ikastolas, aprobada por el Consejo General del País Vasco” (B.O.C.G.P.V., 1980-I-24). Gero, EEN legea onartu ondoren, 1983ko “elebitasun-dekretu”ak ekarri zuen bere garapen sendoena: Hezkuntza eta Kultura Sailaren uztailaren 11ko 138/1983 dekretuak, hizkuntza ofizial biek EAEko irakaskuntza ez-unibertsitarioan izango zuten trataera eta gutxienezko garapen planifikatua zehaztu zuenak (E.H.A.A., 1983-VII-19). Beste arauzko erabaki asko ere kontuan hartzekoak dira, ordea. Horrela, eta besteak beste, gogoan izatekoak dira honako hauek:

¹⁰¹ Maila konkretuagoan, eskumen konpartituak direla medio, dekretu edo agindu bidez jarduna da Gobernu Zentralaren MEC: ikus adibidez 1987ko irailaren 10eko Agindua (Petchen 1990: 466) eta, bereziki, Real Decreto 955/1988, de 2 de septiembre, del Ministerio de Educación y Ciencia, que introduce el euskera en las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad del País Vasco (BOE, 1988-IX-8)

Noizko EHAA	Zertaz
1981-VI-25	1981eko maiatzaren 25eko Agindua, Eskolaurreko eta OHOko hasiera-zikloko ikasketak arautuz eta helburuak ezarritz.
1982-III-25	1982ko martxoaren 8ko Agindua, OHOko irakasle-postuak hornitzeko oposizioak jakinaraziz.
1982-III-27	1982ko martxoaren 9ko Agindua, Batxilergoko agregatu-postuak hornitzeko oposizioak jakinaraziz.
1982-V-4	1982ko apirilaren 22ko Agindua, Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) sortuz.
1982-VII-1	1982ko maiatzaren 11ko Agindua, OHOko erdi-zikloko ikasketak arautuz eta helburuak ezarritz.
1982-VI-26	1982ko ekainaren 7ko Agindua, euskara edo euskaraz irakasten duten ikastetxeentzat laguntzak ezarritz.
1982-IX-10	1982ko abuztuaren 10eko Agindua, Batxilergoan euskara eta euskal literatura nola irakastekoa den arautuz.
1982-XI-8	1982ko irailaren 20ko Agindua, Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) arautuz.
1983-VII-19	uztailaren 11ko 138/1983 dekretua, hizkuntza ofizial biek EAEko irakaskuntza ez-unibertsitarioan izango zuten trataera eta gutxienezko garapena planifikatuz.
1983-VIII-19	1983ko abuztuaren 1eko "elebitasun-agindua", uztailaren 11ko "elebitasun-dekretua" garatuz.
1983	1983ko urriaren 13ko Agindua, euskara edo euskaraz irakasten duten ikastetxeentzat laguntzak ezarritz.
1984-I-27	1983ko abenduaren 26ko Agindua, irakasleak alfabetatu eta euskalduntzeko IRALE programa arautuz.
1985	1985eko maiatzaren 10eko Agindua, euskaraz argitara emandako ikasliburu unibertsitarioentzako laguntza-deia eginez.
1986-VII-9	"4/4 dekretua": 1986ko uztailaren 4ko Agindua, B eredia ezartzeko euskara aldetik bete beharreko baldintzei buruz.

4. taula: Eusko Jaurlaritzak EEN legea garatzeko lehen urteetan egindako arautze-lana

Ikusten denez garapen zabala izan zuen EEN legeak, dekretu eta agindu bidez, bere tramitazio-garaian eta lehenengo hiruzpalau urtean. Ez gara hemen puntuz puntuko eta puntuz puntuko xehetasunetan sartuko, lekuz kanpora bailegoke hori. Ondoko aplikazio-puntuok ez genituzke, haatik, aipatu gabe utzi behar:

a) *Hiru ereduaren arauzko zebaztapena*

Eredu-sistema hirukoitza arautu zen 1983an, uztailearen 11ko 138/83 dekretuaz (EHAA, 1983-VII-19), unibertsitate aurreko ikasmaila guztietarako. Arautze-lan hori are xeheago osatu zen hurrengo hilean, abuztuaren 1eko aginduz (EHAA, 1983-VIII-19). Dekretu-agindu horiek dira, askogatik, EEN legeak hezkuntza-esparruan izan duen arauzko aplikazio-oinarri eragingarriena. Harrigarria da, ondo pentsatzen jarrita, beraien irismena norainokoa izan den. Eredu-sistema zehazteaz gainera eredu-bide horien gutxienezko progresio-bidea definitu zuten 1983ko dekretuak eta aginduak, eta irakasmaila bakoitzean osorik aplikatzeko azken epemuga ezarri¹⁰². Hori bakarrik ez: gero azalduko den beste hainbat alorretarako ere, uztarri edo engantxe-gune praktiko izan dira, ia mende-laurden batez, 1883ko dekretu-agindu horiek. Arauzko xedapen asko emana dute, geroztik, Jaurilaritzak eta Sailak. Eragin sozioedukatiiboari dagokionez gutxi dira, ordea, dekretu-agindu horien parekoak. Are gehiago: beste xedapen horietariko askoren iturburua 1983ko dekretu-agindu horietan dago orobat. EEN legearen garapena ez ezik beste arau-xedapen askotxoren abiaburua ere izan dira 1983ko dekretua eta agindua¹⁰³.

b) *Euskal plazak definitzeko arautze-lana:*

Funtsezko puntua izan zen hori, hasieratik beretik. Irakasle euskaldun gutxi zegoen sisteman, publikoan zein pribatuan, eta gutxi horiek ahalik eta ongien baliatzea zen kontua. Euskarazko irakaspostuak zentzuz kokatzea, ahalik eta ikasle gehienek euskara(z) ikasi ahal izateko. Hala jokaturia ere ez zegoen une hartako eskea osorik betetzerik: bai, ordea, hartara hurbiltzerik. Erantzun posibleetan egokiena emateko baldintzak jarri nahi izan ziren sektore publikoan, euskal eta erdal plazak banan-banan definituz. Garaiko jerga burolektikoan “plazas a euskera / plazas a castellano” izenez bereiztu ziren batzuek eta besteak, sektore publikoari zegokionez. Tentsio-iturri gertatzen zen, halere, plaza-banaketa hori: gero eta eskola publiko gehiagok A eredutik B eredura (zenbaitek Dra) pasa nahi zuten, eta horretarako irakasplaza guztiak edo gehienak euskarazkoak izatea eskatzen zuten. Aukera egin

¹⁰² EEN legerari aurpegiatu izan zaion tatxa, ezarpen-datari dagokionez epe-mugarik gabea izatekoa, dekretu eta agindu bidez modulatu zen beraz, aski hasieratik. Kaltea ez baina mesedea ekarri du horrek: dekretu eta agindu bidez bideratu da hezkuntza-alorreko hainbat epe kontu, EEN legea alde horretatik indargabetzeko edo zaharkitzeko arriskutik babestuz.

¹⁰³ Gutxitan aitortu izan da espresuki, ez dakit justu zergatik, dekretu-agindu bi horien zentraltasun normatiboan EAEko hezkuntza-munduan. Ez da ahaztea komeni, ordea, mende-laurdenaren balantze orekatua egitekotan.

beharra zegoen: euskarazko (B eta D ereduko lerro gutxiago zabaldu, eta lerro horietan irakasle guztiak edo gehien-gehienak euskaldunak izatea bermatu, edo euskal plazen portzentajea oinarri-oinarrizko beharretara egokitu eta, horrela, B eta D ereduko lerro gehiago zabaltzeko baimena eman. Eztabaida horren emaitza 1986an estabilizatu zen aldi baterako, “4/4 dekretu”az: hots, B eredia ezartzeko euskara aldetik bete beharreko kopuru-baldintzak zehaztu zituen 1986ko uztailaren 10eko Aginduz¹⁰⁴. Gero, 1993-94tik aurrera, birmoldaketa ohargarria izan zuen kontu horrek. Ez erabatekoa ordea: lehendik indarrean zeuden proportzioak mantendu egin ziren hainbatean.

c) *Euskara(z) irakasteko behar den euskara-maila arauz definitzea.*

Oso puntu garrantzitsua zen hori ere. Gauza bat zen A, B edo D ereduko ikaslerro batean zenbat irakaslek euskaldun izan behar zuen definitzea, eta beste bat irakasle horiek zer euskara-maila izan behar zuten zehaztea: zer euskara-maila, eta maila hori nola ziurtatua. Hasiera batean Euskaltzaindiaren “D titulua”rekin lan egin zen¹⁰⁵. Gero, 1982tik aurrera EGA agiria bihurtu zen nagusi. EGA eta bere baliokideak edo parekoak. Uztailaren 11ko 138/83 dekretuak eta 1983ko abuztuaren 1eko aginduak zehaztu zuten alor hori ere, gehienbat. Irakasmila ertainetarako, halere, osagarritzko agindua eskatu zen. Euskara-maila ziurtatzeari dagokionez, ohiko bidez gainera IRALE bidezko IGA aldi baterako habilitazio-bidea izan zen. Gero, 1993an, martxoaren 9ko 47/1993 Dekretuak (EHAA, 1993-IV-2) eta 1994ko urtarrilaren 10eko Aginduak (EHAA, 1994-I-26) egungo eramoldearen oinarria ezarri zuten, HE1 eta HE2 mailak definituz. Hori da, funtsean, egungo egunera arte indarrean dagoena.

d) *EAEko eskola-curriculuma zehazteko arautze-lana*

Hainbat dekretuk eta aginduk zehaztu izan dute bertako eskola-curriculuma, mende-laurden honetan. Curriculumaren zati bat Estatuak ezartzen du, eta gainerakoa Eusko Jaurlaritzak. 80ko hamarkadaren lehen erdialdean egin zen EAEko eskola-curriculumaren lehenengo zehazte-lana. Orduan heldu zitzaion espresuki, arauzko xedapen mailan, euskal hizkuntza eta literaturaren ikasketa-planari Eskolaurrean, OHOn eta Batxilergoan. Curriculum-lan horren berrikustapen sakona egin zen laurogeita hamarreko hamarkadaren bigarren erdialdean, garaiko ikuspegi konstruktibistari aparteko lekua eskainiz filosofia jeneralean. Hezkuntza-edukiak zehazteko ahalmen-eskuduntza zein neurritan Estatuak bere esku gordeko zuen (%55), eta zer neurritan Eusko Jaurlaritzaren esku utziko (%45), garai horretan definitu zuen Estatuak berak.

¹⁰⁴ Ez zen dekretua, agindua baizik, eta euskal/erdal plazen proportzioa ez zen 4/4. Horrela deitu zitzaion ordea, eta horrela zirkulatu zuen han-hemen.

¹⁰⁵ Baliokiderik ere izan zuen hasiera batean: Labayruko gaitasun-agiria, esate baterako.

e) *Garapen-programa jakinen arautze-lana*

Berariazko arautze-lana egin da mende-laurden honetan, hezkuntza-alorreko zenbait sektoretan, EEN legea pausoz pauso garatzeko. Xehetasun handiegitan sartu gabe, eta ekimen nagusietara mugatuz, honako arautze-lanok bederen aipatzekoak dira: *Glotodidaktika* eta *HGA* programa batetik, *IRALE* programa bestetik, *EIMA* programa hurrena eta, azkenik baina ez azken, *NOLEGA* programa eta *ULIBARRI* proiektua. Ikus ditzagun laurak.

- e1) *Glotodidaktika* eta *HGA* programa. Irakasleen, irakasleen eta, oro har, hiritarren euskara-maila neurtu eta ziurtatzeko mekanismo akademiko-administrati-boa sortu zuen Hezkuntza Sailak Euskara Zerbitzuan, 1982an, Euskaltzaindiak ordura arteko “D titulua” emateari utzi¹⁰⁶ eta langintza hori Eusko Jaurlaritzari eskuratu zionean. EGA agiria izan zen, urte luzez, arautze-lan horren lehen emaitza¹⁰⁷. Bera da orain ere, kopuruz¹⁰⁸, lurralde-hedaduraz eta homologazio-ahalmenez, euskarazko gaitasun-agiri nagusia. Eten-gabeko eguneratzea izan du HGAREN alor horrek, euskaltegien eta HABEREN jarduna bertan txertatuz aspaldiko urteotan. Hizkuntza Eskola Ofizialen lana ere alor horretakoa da. HGA programa osatzera etorri da eskola-esparruan, 1994tik aurrera, irakasleen HE1 eta HE2 azterketen alorra: ikus 1994ko urtarrilaren 10eko Agindua (EHAA 1994-I-26).
- e2) *IRALE* programa. Lehendik eskola-munduan lanean ari ziren irakasleak euskaraz alfabetatzeko edo euskalduntzeko sortu zuen Sailak *IRALE* programa, 1981ean, eta 1883an arautu (abenduaren 26ko Agindua, EHAA 1984-I-27). Programa horrek birmoldatze sakona izan zuen 1994an (EHAA, 1994-II-11), eta etengabeko eguneratze-prozesuan murgildurik dago harrez gero. Lehenengo hamabost-hogei urtean herri-ikastetxeetako (eta, maila apalagoan, ikastetxe pribatuetako) irakasle erdaldunak euskalduntzea izan du *IRALE* eginkizun nagusi. Azken hamarkadan, aldiz, EGA edo HE2 eskuratua duten irakasleen euskara-maila hobetzea du eginkizun nagusi. Ikastetxe pribatuentzako eta euskaltegientzako deialdiak, urtero argitara eman ohi direnak, izan litezke arautze-lanaren emaitza argiena¹⁰⁹.

¹⁰⁶ Konkretukiago, hasiera hartan EAEn utzi zion Hizkuntza Akademiak “D titulua” emateari. Eskualdatze hori Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailari egin zion zuzenean, 1981eko abenduaren 29ko eta 30eko erabaki-multzoaz. Nafarroan beranduago egin zuen transferentzia, eta Ipar Euskal herrian (nori transferitu ezaz-edo) bere hartan jarraitu izan du Akademiak orain arte.

¹⁰⁷ Ikus 1982ko apirilaren 22ko Agindua, Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) sortuz, eta 1982ko irailaren 20ko Agindua, Euskararen Gaitasun Agiria (EGA) arautuz.

¹⁰⁸ Urtean 15.000 eta 16.000 azterketari inguru EAEn.

¹⁰⁹ Urteroko arautze-lan horren adibide moduan ikus, esate baterako, 2007ko bi aginduok: mar-
txoaren 30ekoa (EHAA, 2007-IV-4) eta apirilaren 23koa (EHAA, 2007-V-6).

- e3) *EIMA* programa. Euskarazko ikasmaterialgintza babestu, indartu eta garatzeko eratu zen EIMA programa. 1981-82an ekin zitzaion langintza horri, aurrez (Autonomia aurrean, batzorde mistoan) emandako lehen pausoen garapenez. Pausoz pausoko prozedura izan zen EIMA programaren osatze-lan hori, eta urteroko agindu-ebazpenez mamitzen da geroztik. Agindu bidezko deialdi bakarras hasi zen programa, 1983an. Eskola-munduaren beharrak kantitatez eta kalitatez gora egin ahala, eta ikasbideen aldakuntza teknologikoen ildotik, sofistikatur joan da EIMA deialdien urteroko osaera. Sei agindu atera ohi dira urtero, azken hamabost urtean-edo, esparru hori arautzeko. Garrantzizkoa da, horrezaz gainera, 1998ko azaroaren 3ko 295/98 dekretua (EHAA, 1998-XI-27).
- e4) *NOLEGA* programa eta *ULIBARRI* proiektua. Ikasleen euskarazko mintza-eta idaz-jarduna indartze aldera *NOLEGA* programa eratu zuen Sailak, 1983an. Akronimoa bera arras argigarria da: *N*ormalizazio *L*Egea *G*aratzeko programa da *NOLEGA*. Bere sorreraz geroztik etengabe osatu eta zabaldu izan du Sailak programa hori. Agindu eta ebazpen mailako xedapen asko eman ditu horretarako, batetik. *ULIBARRI* proiektua eratu du bestetik, 2000. urtean, eskola-munduko hizkuntza-erabilera indartzera datozen ekimenei babes-estaldura juridikoa eskainiz. Abenduaren 23ko 323/2003 Dekretuaz egin izan da, batez ere, *ULIBARRI* proiektuaren arautze-lan hori.

Hori da, labur bilduz, EEN legea garatzeko lehen urteetan sortu zen programa-egitura eta egitura horren arautze-lana. Bada azkenik, horrezaz gainera, Eusko Jaur-laritzatik kanpora egon arren hezkuntza alorreko hizkuntza-normalkuntzan eragiten duen beste zenbait agente-organo. Foru Aldundiek eta, azken aldean, udalek, nork bere alorrean, ekarpen ohargarriak eginak dituzte oro har Jaur-laritzaren ekimena osatze aldera. Ekarpen horiek ez dira ordea, hitzez hitz, EENren hezkuntza alorreko garapen huts, eta ez gara beraz berorien azalpenean sartuko.

IV. EEN LEGEAREN APLIKAZIO OPERATIBOA

Honako galdera honi erantzun nahi zaio hemen: arauzko xedapenez gainera zer neurri hartu dituzte EAeko Herri-aginteek, azken hogeita bost urtean, EEN legea hezurmamitzeko? Zer aplikazio operatibo (ez normatibo) izan du EEN legeak eskola esparruan? Batez ere EEN legearen bigarren kapituluak, hezkuntzari buruzkoa, hartu behar da kontuan aplikazio operatibo hori aztertzeko¹¹⁰. Zer egin da hezkuntza alorrean, EEN legea aplikatu eta garatzeko? Zer egin da, batez ere, gurasoek beren seme-alaben eskola-hizkuntza aukeratu ahal izateko, ikasleek hizkuntza ofizial

¹¹⁰ Bigarren kapitulu horri eskola-munduarekin ere zerikusirik duten xedapenak eranstea komeni da, bestalde. Txosten honen lehen eranskinean ematen da hori guztia, labur bildurik.

bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izateko eta eskola-giroa euskaldunduz euskararen erabilera indartzeko? Funtsezko hiru puntu horiei helduko zaie, beraz, atal honetan.

IV.1. Gurasoek seme-alaben eskola-hizkuntza aukeratu ahal izatea

Aurreko aginte-aldian ez bezala, euskaraz, gaztelaniaz edo bietara ikas dezakete EAEko neska-mutilek. Seme-alaben eskola-hizkuntza euskara, gaztelania edo biak izan daitezten aukeratzeko eskubidea dute gurasoek. Aurreko ataletan azalduta dago hori, behar den xehetasunez. Ikus dezagun orain, eskubide hori bermatzeko zer neurri hartu diren aginte-esparrutik. Hiru neurri hartu dira, nagusiki, alor horretan: ereduak diseinatu eta aktibatu dira, batetik; irakasleagoa euskaldundu da, bestetik; euskarazko ikasmaterialgintza arautu eta bultzatu da, azkenik. Ikus ditzagun hirurak, hurrenez hurren.

IV.1.1. A, B eta D ereduak eratu eta zabaltzea

Ikusia dugunez eredu bakarreko sistema zen, funtsean, 1975era artekoa: X eredukoa. Eredu bakarraren ordeztu hiru zpalau ereduko programa diseinatu zen gure artean, hizkuntza bateko edo besteko ikasbideak jeneralizatzeko. Hori du EAEk bere ezaugarri berezietakoa. Ez Espainian eta ez Europako beste hiztun-herri txiki gehienetan dago eredu-aniztasun hori hemen bezain zehatz definitua¹¹¹. Zehaztapen hori ez zen bat-batean osatu: EEN Legea onartu zenerako egina zegoen, funtsean, A, B eta D ereduaren diseinu-lanaren parterik zailena. 1978tik 1983ra arte iraun zuen batez ere, eskueran ditugun datuen argitan, diseinu-lan horrek. Jakin badakigu diseinu-lan horretan bidegile nor izan ziren. Bide-erakusle gisa kanpoko adituak (batez ere William Fr. Mackey, Renzo Titone eta erdi-etxeko dugun Miquel Siguan) kontuan izan zirela gauza jakina da orobat. Eredu bakoitza zein jatorritako ikasleentzat pentsatua zegoen, eredu bakoitzarekin zer euskara-maila eskuratzeko espero zen eta lerro batera edo bestera joateko zer aurrebaldintza eskatzea gomendatzen zen: hori ere ezaguna da¹¹².

Ereduaren diseinua hasiera hartan egin zen, nagusiki. Hasiera hartako jomugak, aurreikuspenak eta gomendio-baldintzak gogor aldatu dira ordea, urteen buruan. Orduko dokumentuak patxaraz erreparatzen badira, argi dago hori. Eredu-kopurua

¹¹¹ Horrek ez du esan nahi, beste hiztun-herrietako praktika linguo-eruditiboa zurrun-monolitikoa denik erabat. Hori ez da egia, ez eguneroko praktikan eta ez, zenbaitetan, lege-markoan bertan ere. Nafarroako euskal eremuko hezkuntza-moldea, esate baterako, ez dabil EAEkotik batera urrutit. Valentziakoak ere aldaera bat baino gehiago du, eta abar. Diferentzia bat dago, halere, kanpoko kasu askoren eta EAEko lege-markoaren artean: EAEko eredu-aniztasun eruditiboa esplizitua da, besteetan baino esplizituagoa. Aniztasun horren arbitro ez da, gainera, aginte-egitura bera: aitzitik, *bottom-up* plangintzari ateak zabaldu dizkio hainbatean eta horrek, praktikan, hizkuntza-helburu argia eskuratzeko *modus operandi* jakinera bideratu ditu eskolak eta hezkuntza-administrazioa.

¹¹² Xehetasun gehiagotarako, ikus txosten honen 3. eranskina

bera, eredu bakoitzaren edukiaz gainera, aldatu egin da. Lau eredu ziren hasieran (A, B, C eta D), ez hiru, eta ama-hizkuntzari orain baino leku zabalagoa aitortzen zitzaien diseinu-fase hartan¹¹³. Eguneroko ibiliak bultzatu ditu irakasleak, eskolak, aholkulari pedagogikoak eta, azkenean, hezkuntza-administrazioa bera harian-harian aldaketa horietariko gehienak (ez guztiak) egitera. Gizarte-bizitzaren altzoan gertaturiko aldaketak izan dira, oro har, irakastereduen diseinu-berritze horren abiaburu: familia askoren izaera heterolingüistikoak, zonalde soziolingüistikoek gesaltzeak eta, bi faktore horien ondorioz, gela barruko ikasleen izaera soziolingüistiko nahasiak aparteko garrantzia izan dute horretan. Ibilian-ibilian, 1980 ingurutik 1990 ingurura artean gertatu ziren eredu-egokitze horietariko gehienak, goitik beherako aginduz baino areago. Lekuan lekuko aukeren eta komenentzien arteko tentsioak, konpromisoak eta nolabaiteko orekak (oreka dinamikoak) bere parte izana du azken emaitzan. Une batetik aurrera, estabilizatutzat eman izan da ereduaren sistema eta harrez gero legeak eta dekretu-aginduek bere horretan mantendu izan dute EAEko eredu-markoaren osaera hirukoitza¹¹⁴.

Diseinatzeaz gainera aktibatu egin dira eredu horiek, mende-laurden honetan. Aldaketa handiak ekarri ditu aktibatze-lan horrek EAEko eskola-munduan. Aldaketa horietan gauza bat dago argi: hasieran aski hedadura mugatua zuten A, B eta D ereduak zabalkunde ohargarria izan dute mende-laurden honetan: bakoitzak bere hedadura-modua, baina hirurek ohargarria. Hori dela-eta, ordura arte nagusi izandako “X eredu” salbuespen huts bihurtua dago derrigorrezko eskola-aldian, 16 urtera arteko ikasleen artean. Aurrerago, idazlan honen V. eta VI. ataletan, ikusiko dugu eredu bakoitzak zernolako eta zenbaterainoko bilakaera izan duen. Gurasoak, irakasle-klastroak eta ikastetxeak bidegile artez izan dira ereduaren bilakaera horretan. Hiru ereduak aktibatutik daude gaur egun, oro har, EAEko irakasle-sisteman: ikasmila gehienetan aukera erreala dute gurasoek, beren seme-alabentzat A, B edo D ereduko ikasbidea aukeratzeko¹¹⁵.

IV.1.2. Irakasleen bizkuntza-osaera egokia segurtatzea

Hasierako hamarkadan, askotan gertatu zen B edo D ereduko ikasbideen eskabidea eskaintzaren aurretik joatea. Horrexek ekarri zuen, besteak beste, hainbat ikastetxe bere ikaslerroak A eredutik Bra, edota Atik zein Btik Dra, aldatzea. Aldaketa horietariko gehienak ez ziren bat-batean gertatu. Motibo sendorik izan da horretarako. Irakasleen hizkuntza-osaera izan da, bereziki, urratsez urratzeko bilakaera-modu horren giltzarri: ikastola-mundua alde batera utzita¹¹⁶ ez zegoen irakasle

¹¹³ Oraingo B ereduaren orduko C eredutik hurbilago dago berez.

¹¹⁴ Ikus, konparazio moduan, batetik 1983ko elebitasun-dekretua eta agindua, eta bestetik 1993ko Euskal Eskola Publikoaren Legea.

¹¹⁵ Xehetasun gehiagorako ikus txosten honen VII.2. eta IX.1.1. atalak.

¹¹⁶ Hor ere gauzak ez ziren orain bezala: ikastoletako irakasle guzti-guztiak ez ziren euskaldun, are gutxiago euskaldun alfabetatu (EGAdun). Egia da, ordea, konparatiboki “euskal uharte” argi, gazte eta goranzkoa osatzen zuela, garai hartan, ikastoletako irakasle-jendeak.

askorik euskaraz zekienik eta, beraz, klaseak euskaraz eman zitzakeenik. Irakasle euskaldun horien falta izan da, hainbat urtez, hezkuntza-administrazioaren (beste neurri batean, ikastetxean) buruhauste handienetakoa. Lehenengo bi hamarkadak, bereziki, arrunt delikatuak izanak dira alde horretatik. Ikastetxe publikoetan lehenik, eta pribatuetan gero, irakasleen hizkuntza-osaera bertako plan askoren giltzarri izana da mende-laurden honetan. Bi bide erabili dira, nagusiki, eskola-mundua irakasle elebidunez hornitzeko: Irakasle-eskolak, fakultateak eta goi-eskola teknikoak eginbehar horretarako egokitu dira alde batetik. Bestetik, berriz, lehendik lanean ari ziren irakasleak, edota euskaraz jakin gabe eskoletaratu zirenak, IRALE bidez euskaldundu eta alfabetatu dira. Asmo horri begira hainbat neurri hartu dira, alor batean zein bestean. Horrela,

- a) Irakasle-eskola gehienetan euskarazko ikaslerroak (“euskal adarrak”) sortu dira. Normalkuntza-legearen aurretik ekin zitzaion euskarazko ikaslerro horiek osatzeari, eta aurrera egin dute geroztik¹¹⁷. EHUko hainbat fakultatek eta goi-eskola teknikok ere neurri egokiak hartu zituen une batetik aurrera, eginbehar horri erantzuten hasi ahal izateko: ordukoak (1980ko ingurukoak) dira, oro har, 4. eta 5. kurtsoetako alfabetatze zientifiko-teknikozko asignaturak.
- b) Lehendik eskoletan lanean ari ziren irakasleak, edota 1981az geroztik euskaraz jakin gabe eskoletaratu diren ugariak, IRALE bidez euskaldundu eta alfabetatu dira hainbat kasutan. 1981-82 ikasturtean ekin zion IRALE programak bere lanari, eta urte luzez goranzko joera izan du erdal irakasleen (edo irakasle euskaldun alfabetatu gabeen) oinarrizko prestaerak. Goi-mailako prestaerak hartu du azken urteotan, gorago esan denez, lehentasuna. Milaka irakasle dira, oro har, une batean edo bestean IRALE programaz baliatu direnak. Aurrerago (V.2. atalean) ikusiko dira kontu horiek, xeheago.
- c) Hainbat irakaspostutara sartu ahal izateko euskaraz jakitea esijitu da hasieratik. Kontuan hartzekoak dira, horri dagokionez, hasierako “plazas a euskera / plazas a castellano” formula administratiboa eta, 1983tik aurrera, EGA edo (aldi baterako) IGA eskatzen zeneko prozedura. Gero, 1994tik aurrera, hizkuntza-eskakizunen formulazioa izan da nagusi: Hezkuntzako HE2 eskatzen da euskaraz irakatsi beharreko lanpostuetarako (zehazkiago esanik HE2, EGA edo bere baliokideren bat). Gainerako lanpostuetarako, aldiz, HE1eko eskakizuna (berehalakoa edo diferitua) da arau.

¹¹⁷ *Euskal Hizkuntza eta Literatura* sartu zen lehenik, asignatura moduan, Donostiako (eta, oker ez banago, Bilboko) irakasle-eskola publiko(et)an. Donostiako Elizbarrutiaren eta Eskoriatzako irakasle-eskola pribatu sorberriek bultzada sendoa eman zioten, handik berehala, euskal adarrei. Azkenik, 1980-81ean eratu ziren Donostiako eta Bilboko irakasle-eskola publikoetan euskal adarrak (bai formalki eta bai gizajendez), Eusko Kontseilu Nagusiaren eta Bilboko Unibertsitatearen elkarlanean. Orduan eratu ziren, eta urterik urte garatu.

Hiru mekanismo horien laguntzaz, gero eta irakasle euskaldun gehiago eskuratu ahal izan dute EAEko eskola publikoek eta pribatuak. Funtsezkoa izan da neurri hori, bertako eta kanpoko aditu gehienen ustean: irakasleen hizkuntza-osaera egokia segurtatu gabe alferrik dira gainerako saio gehienak. Nire jakinaren gainean ez dago hemendik kanpora, Europako hiztun-herri txikietan, irakasleen hizkuntza-osaera bermatze aldera hain neurri zabaleko ekimenik egin izanaren testigantza asko¹¹⁸.

IV.1.3. Euskarazko ikasmaterialgintza

Irakasteredu elebidun-euskaldunetz gainera beste zerbaite ere behar zen (eta behar da) euskarazko irakaskuntza aurrera ateratzeko: ikasmaterialak. Irakasleentzako gidaliburuak eta, batez ere, ikasleentzako testu-liburuak, lan-koadernoak, eskola-hiztegiak eta gainerako material osagarriak sortu, argitaratu eta eskoletaratu beharra zegoen. Behar gorria, eskueran zer gauza gutxi (eta askotan zer zaharkitua) zegoen ikusita. Oso maila apaletik abiatu behar izan zen alor horretan ere. Administrazioak sortu izan du inoiz, eta argitaratu ere bai, EAEko eskola-mundurako materialik: bai euskaraz eta bai erdaraz egin du halakorik. Ez da hori izan, ordea, administrazioaren bide nagusia euskarazko ikasmaterialen prestaera, produkzioa eta zabalkundea bultzatzeko orduan. Iniziatiba pribatuak leku zabala izan du eginbehar horretan. Erdarazko materialak euskaratu dira zenbaitetan, eta eskoletarako prestatu. Gehienetan ez da, ordea, horrela jokatu: bertako irakasle-taldeek berariaz sortutako (eta, gero, bertako edo estatuko argitaletxeek argitara emandako) materialez hornitu da nagusiki, azken mende-laurdenean, gure eskola-mundua. Euskarazko ikasmaterialgintza arautu egin du Sailak, batetik, eta diruz lagundu bestetik. Edukiz eta kalitate teknikoaz onargarria, hizkuntza aldetik egokia eta prezioz erdarazkoaren parekoa izango zen materialgintza bultzatu du administrazioak. Aurrerago zehaztuko den EIMA programaren bidez egin du hori, batez ere.

Labur bilduz: hiru eratako neurri operatiboak hartu dira nagusiki, hogeita bost urteotan, gurasoek seme-alaben eskola-hizkuntza aukeratu ahal izateko. A, B eta D ereduak diseinatu eta aktibatu dira batetik, irakasleen hizkuntza-osaera egokitu da bestetik, eta euskarazko ikasmaterialgintza bultzatu da azkenik. EEN legearen hezkuntza-alorreko bi atal nagusietako bat gero eta neurri zabalagoan betetzea lortu da horrela. Zer egin da, aldiz, EEN legearen beste hezkuntza-atal nagusia hezurramintzeko? Zer egin da EAEko ikasleak, gurasoek aukeratzen duten eredu aukeratzen dutela, derrigorrezko ikasketen amaieran benetako elebidun izan daitezen?

IV.2. Ikasleek hizkuntza ofizial bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izatea

EAEko belaunaldi berriek elebidun izan behar dute: euskaraz eta gaztelaniaz jakin behar dute. Hala dio EEN legeak: hori du beste atal nagusia, hezkuntza-esp-

¹¹⁸ Beharrik ere ez, zenbaitetan: ondotxo egoera erosoagotik abiatu ziren Katalunyan, eta katalana ikastea ez da euskara ikastea bezain lan malkarra.

rruari dagokionez. Luze-zabaleko elebitasunaren helburu hori ez du, askotan ahazten bazaigu ere, EEN legeak ezarria. EEN legea bera baino goragotik eta lehenagotik erabakia dago hori: Autonomia Estatutuak espresuki agindua. Honela dio Estatutuak bere 6. artikuluan, 2. pasartean: “EAEko erakunde amankomunek, egoera soziolinguistikoaren ñabardurak kontuan izanik, bi hizkuntzen (..) ezagutza segurtatzeko behar diren neurriak eta medioak erabaki eta baliaraziko dituzte”. Autonomia Estatutuaren agindu espresa da beraz, ez EEN legearen berezitasun huts, EAEko hiritar guztiak euskaraz jakitea. Konstituzio-aginduz, gaztelaniaz jakin behar dute hiritarrek. Estatutuaren erabakiz, euskaraz jakingo dutela segurtatu behar da. Euskaraz eta gaztelaniaz jakin beharra, ez jakiteko eskubide hutsa, begiz joa dauka EAEn indarrean dagoen lege-marcoak. Ez hori bakarrik: EAEko erakunde komunek, ez estatuak edo beste norbaitek, dute helburu hori lortzeko ardura.

Bide horretan aurrera egiten du EEN legeak, hiritarren euskalduntze-xede orokorrak eskola-munduan eta helduen euskalduntze-alfabetatze-sailean zentratuz. Estatutuaren euskalduntze-helburu hori betetze aldera, eta hezkuntza-munduari dagokionez, honela dio legeak 17. artikulua lehen pasartean:

El Gobierno adoptará aquellas 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 los estudios de enseñanza obligatoria

Jaurlaritzak, derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri guztiak hartuko ditu;

Gaztelaniaren ezaguera *factum* soziala da, konstituzio-aginduz halaxe ezarria egoteaz gainera. EAEko gazteek gaztelaniaz hitz egiten jakitea segurtatua dago praktikan, ia kasu guztietan¹¹⁹. Belaunaldi berriek euskaraz egiten jakitea, aldiz, inola ere ez. Gaztelaniaz gainera EAEko hiritarrek euskaraz jakingo dutela segurtatzea: hori da Autonomia Estatutuak eta EEN legeak hizkuntza kontuan berekin dakarten berritasun handiena¹²⁰. Zer neurri hartu dituzte EAEko herri-agintek, bertako ikasle guztiak hizkuntza ofizial bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izango dutela segurtatzeko? Bost

¹¹⁹ Mendi-zokondoetako azken baserri galduetako seme-alaben euskal elebakartasuna ere joanik da erabat, bizpahiru urtekoak alde batera utzita. Gaztelaniaz (momentuz) ez dakiten bakarrak, gaur egun, gaztelaniaz besteko hizkuntza egiten den herrialderen batetik iritsitako etorkinak edo beraien seme-alabak dira normalean.

¹²⁰ Horrek ez du esan nahi, inoiz entzutea tokatzen denez, ikasleen erdarazko prestaera-alor horretan dena egin dagoenik: gaztelaniaz ongi irakurtzen eta zuzen idazten erakustea EAEko eskola-munduaren eginbehar zentrala da, beste ezein erakundek egin ezin duena. Hori bezain egia da, ordea, EAEko neska-mutilen euskalduntzea eta, are, alfabetatzea erdarazko eginbehar hori baino zailagoa dela. Hizkuntza bien eskola bidezko lanketa-alor horretan ez dago parekotasun osorik.

alor hauetan saiatu da eskola-mundua, funtsean, helburu horri erantzuten: ikasle guztien asignatura bihurtu da euskara; hizkuntzen trataera bateratua bultzatu da eskoletan; irakasleen prestaera glotodidaktikoa sendotu da irakasleen artean; ikasleen hizkuntzamaile neurtu eta aditzera eman da eta, azkenik, euskararen erabilera indartzeko neurriak hartu dira. Banan-banan ikusiko ditugu bost puntuok:

IV2.1. Euskara, ikasle guztien asignatura

EAEko ikasle guztien asignatura bihurtu da euskara, Lehen eta Bigarren Hezkuntza osoan¹²¹. Etxetik erdaldun diren haurrek L2 moduan eskuratzeko, eta etxetik euskaldun direnak L1 horretan alfabetatzeko, nahitaezko asignatura bihurtu da¹²². Garrantzi handiko pausoa da hori. Euskarak sarbide zuzena jaso du, horrela, EAEko ikastetxe guztietan eta ikasle guztiengana iritsi da. Etxetik euskaldun diren haur guztiek euskaraz irakurtzen eta idazten ikasteko aukera praktikoa ematen du horrek, batetik. Ez zen gure historian hainbateko aukerarik izan inoiz¹²³. Etxetik erdaldun diren haurrek ere aukera dute, hamar urtez edo gehiagoz, astero-astero euskara ikasten jarduteko bizpahiru ordu. Hori ere ez da gauza txikia: are gutxiago ezereza, sarri entzun behar izaten denez¹²⁴. Bistan da, euskara asignatura huts bihurtzeak ez duela Autonomia Estatutuak eta EEN legeak ezarritako helburua lortzen. Hemen eta orain, A ereduko klase-emankizun hutsak ez du garantizatzen EAEko ikasleak, batez ere etxetik erdaldun direnak, parez pareko elebidun aterako direnik eskolatik¹²⁵. Hori ez

¹²¹ Hori ez da egia oso-osoa: Lanbide Heziketan, hainbat eta hainbat kasutan, ez dago euskara (ez eta gaztelania) asignaturarik. Hortik aparte osorik betetzen da, legeak aurreikusitako salbuespen-kasuetan izan ezik, goiko arau hori.

¹²² Errazegi utzi ohi dugu kontu hori alde batera, azken mende-laurdeneko aldakuntzak aipatzerakoan. Ez dugu zuzen jokatzeko, halakoan. Berrikuntza ohargarria da, berez, euskara ikasle guztien ezinbesteko asignatura bihurtu izana. Europako hiztun-herri ahul askok lortu ez duen moduko aurrerapausoa.

¹²³ Esaldi horri ñabardura askotxo erantsi beharko litzazkioke, egia osoa esateko. Lehengo eta oraingo alfabetatze-bideen diferentzia nabarmenez hitz egin beharko litzateke, besteak beste, "lehen halakorik inoiz gertatu ez dela" baieztatu ahal izateko. Ez da hau, ordea, horretarako lekua. Besteetan eginga dut halako saiorki: horren gogoia duenak bertara jo beza. Ikus, esate baterako, Zalbide 1990. Nolanahi ere, ñabardurak ñabardura ezin ukatuzko datua da berritasun historiko hori.

¹²⁴ Hamar urtez edo gehiagoz astean bizpahiru orduz euskara ikastea hutsaren hurrengo baldin bada, zertara datoz AEK, HABÉ eta abarreko euskaltegiak? Zertara datoz Hizkuntza Eskola Ofizialak? Zertara datoz munduko ingeles-akademia guztiak? Ondotxo ordu gutxiagorekin moldatu behar izaten da horietan, normalean, eta halere ez du inork hain erraz esaten ekimen horiek ezertarako balio ez dutenik. Errazegi ari gara errealitatea distortsionatzen, L2 ikasteko edo eskuratzeko orduan eskola-orduez gainera gizarte-ingurumenak, motibazioak eta beharrianak duten eraginaz ahaztuz.

¹²⁵ 1977 inguruan ez genekien halakorik, edota kontua ez geneukan orain bezain argi. Euskara asignatura moduan ematearekin belaunaldi gazteak euskaldun (praktikan, elebidun funtzional) izango zirela pentsatzen zen sarri, orain dela 30 bat urte. Ikus, esate baterako SIADECOn txosten famatua (Siadeco, 1978). Eztabaida nagusia honako hau izan ohi zen hasiera hartan: zenbat ordu beharko ote ziren, euskara-asignaturaren bidez ikasle euskaldunak alfabetatzeko eta, batez ere, ikasle erdaldunak eskalduntzeko. Egia ere da, bestalde, 1977 inguruko ez jakite hura urte gutxiren buruan uxatu zela eskoletan, administrazioan eta hainbat gurasoren ikusmoldean. Egoskogorregia zen eguneroko praktika, gertaera horri ez ikusia egiteko.

da lortzen. Baina ez da egia, ezer lortzen ez denik: aurrerapauso bat da hori, lehengo egoerarekin konparatuta, eta horrela seinlatu behar da.

IV.2.2. Hizkuntzen trataera

Euskara-klaseek probetxurik izango badute garrantzitsua da, besteak beste, klaseak nola ematen diren ongi zehaztea eta irakasbide hori ahal den neurrian hobetzea. Nola erakutsi gaztelania, nola euskara eta nola, une batetik aurrera, atzerri-hizkuntza: erronka handia da hori EAeko milaka irakaslerentzat. Nola irakatsi eta, batez ere, irakasbide hori nola sekuentziatu. Bereziki eskola-orduetako klase-eman-kizunei (bai euskara-klaseei eta bai euskarazkoei) probetxurik hoberena nola atera, ikasleak elebidun aktibo bihurtzeko. Hainbat pauso eman dira EAEn, mende-laurden honetan, hizkuntzen trataera hori hobetu nahirik. Irakurtze- eta idazte-trebetasunak nola landu, nola sekuentziatu eta nola integratu: hori izan da adituen eta irakasleen eginkizun handietako bat. Ahozkotasuna nola bideratu: hori da, bestalde, gero eta buruhauste gehiago sortzen duen alorra. Hizkuntzen trataera bateratua bideratzen saiatu da, horretarako, bertako hainbat espezialista, ikastetxe eta irakasle-multzo. Aparteko eragina izan dute, hizkuntzen trataeran, unibertsitate alorreko irakasle eta ikertzaile adituek. Lan handia egin da horretan, azken mende-laurdenean. Langintza hori guztia arautzen, diruz eta bestelako baliabidez osatzen, bideratzen eta, zenbaitetan, gidatzen saiatu da Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila¹²⁶.

IV.2.3. Irakasleen prestaera glotodidaktikoa

Aurreko puntuan esandakoa aplikatzeko, jakina, irakasle trebeak behar dira eskoletan. Espezialista adituek dioten hori eguneroko jardunean aplikatzen jakingo dutenak eta hartan saiatuko direnak. Aparteko zeregina izan da hainbat urtez, horregatik, EAeko irakasleen prestaera glotodidaktikoa. Bai Haur eta Lehen Hezkuntzakoena eta bai, beste neurri batean, Bigarren Hezkuntzakoena ere. Oker egon naiteke, baina gai honek 1975etik 1985 ingurura artean orain baino su biziagoa izan zuela esango nuke¹²⁷: B eta D ereduko murgiltze-bideak zabaltzearekin batera irakasleen glotodidaktikazko trebetasun kontu hori bigarren plano batera pasatu izan dela uste dut. Behar-beharrezko trebetasuna da hori ere, ordea, euskara-klaseei (eta, are, euskarazkoei) probetxurik aterako bazaie. Ez da harritzekoa Hezkuntza Administrazioak

¹²⁶ Badago motiborik, lanketa-bide horrek orain arte emandakoaz kritiko sentitzeko. Ez, aldiz, lanketa hobe batek askoz emaitza sendoagoak ekarriko dituela uste izateko: erdal ikasleak euskaldun sendo bihurtzearen giltzarria ez dago gela barruan: are gutxiago hizkuntzen trataera bateratuan. Bistan da, halere, zer hobetua franko dagoela alor horretan, irakasleen (irakasle guztien) prestaera glotodidaktikotik hasita.

¹²⁷ Glotodidaktikaren eta metodo onen garrantzia orain baino sarriago azpimarratzen zen orduan. Saiatu ere irakasle-talde bat baino gehiago saiatu zen urte-inguru haietan, ikasle gazteak (eta ez hain gazteak) euskalduntzeko metodo egokiak sortzen eta eskola-munduan zabaltzen. Errazegi gutxiesten da orduko saio zabal hura, egungo egunean

Glotodidaktika Atala sortu izana hasieran bertan, Sailaren egoitza nagusian, eta geroztik gai hori lantzeko hainbat plaza sortu izana Berritzeguneetan.

IV.2.4. Ikasleen hizkuntza-maila neurtu eta aditzera ematea

Emandako pausoekin zer lortzen ari garen, eta zer ez, jakitea behar-beharrezkoa da edozein alorretan. Are gehiago eskola-munduan. Eredu-sistema ezarri eta berehala, horregatik, hizkuntzako emaitzen neurketa-lanari ekin zitzaion Saitetik beretik, Hizkuntza Politikarako Idazkaritzarekin batera. Horrela sortu ziren EIFE azterlanak, esate baterako. Geroztik beste neurketa-lan asko egin da. Unibertsitate-mundua sortuak dira ikerlan horietariko asko, Hezkuntza-administrazioak (hartarako eraturik duen institutuaz) eginak edo argitara emanak beste zenbait. Hezkuntza-administrazioak bultzatu, egin edo argitara emandako hainbat ebaluazio- edo neurketa-lanen berri ematen du ondoko taulak, ebaluazio horietako zenbait materialen edo irizpideren azalpen-lanak erantsiz. Administrazioaren beraren eraginez zer ebaluazio egin diren, eta noiz-nork argitaratuak dituen, adierazten da bertan.

EAEko ikasleen elebitasun-maila: zenbait ebaluazio-lan

EIFE 1 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina (OHO 2 eta 5)	HUIS Euskara Zerbitzua 1986
Zortzi-A hizkuntza testa (OHO 8. maila -A eredua)	HUIS Euskara Zerbitzua 1986
PIR-5 Hizkuntza Testa (Eskolaurrea)	HUIS Euskara Zerbitzua 1987
EIFE 2 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina (OHO 5. maila)	HUIS Euskara Zerbitzua 1989
EIFE-3 Euskararen Irakaskuntza: Faktoreen Eragina (OHO 2. maila)	HUIS Euskara Zerbitzua 1990
HINE. Hizkuntza idatziaren neurketa eskolan (OHO 8. maila)	HUIS Euskara Zerbitzua 1991
Lehen Hezkuntzako 6. mailaren ebaluazioa 1999	ISEI-IVEI, 1999
DBHko ebaluazioaren txostena 2000	ISEI-IVEI, 2000
Hizkuntzak eta bere ikaskuntza euskal hezkuntza-sisteman. Lehen Hezkuntza	ISEI-IVEI, 2004
Probaren hizkuntzak ebaluazioen emaitzetan duen eragina	ISEI-IVEI, 2004
PISA 2003. Ebaluazioaren lehen txostena	ISEI-IVEI, 2004
Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren	

amaieran	ISEI-IVEI, 2005
Lehen Hezkuntzako ebaluazioa 2004. laburpen exekutiboa Ondorioak eta hobetzeko proposamenak	ISEI-IVEI, 2006
Euskararen B1 maila Lehen hezkuntzan	ISEI-IVEI, 2007

5. taula: Hezkuntza-administrazioaren eraginez ikasleen elebitasun-mailaz egindako hainbat ebaluazio

Ikusten denez, ikasleen hizkuntza-maila neurtu eta aditzera ematea herri-aginteen agendan egon da hasieratik, eta orain ere leku jakina du. 1980ko hamarkadan batetik, eta azken zortzi urtean bestetik, kaleratu dira emaitza gehienak. Aldiak eta aldiak izan dira, datuak eskuratu eta argitara emateko ahalegin instituzional horretan. Gorago esan den moduan gogoan izan behar da, azkenik, unibertsitate esparruan eta beste zenbait eremutan ere lan handia egin dela ebaluazio kontuan.

IV.2.5. Euskararen erabilera indartzea, gela barruan eta handik kanpora

Mende-laurden honek garbi erakutsi du, goian esandako ebaluazio horien ildotik, lehen ez genekien bizpahiru gauza:

a) euskara asignatura bihurtze hutsarekin ez da lortzen, EAEko ikasle erdaldunak elebidun sendo bihurtzea;

b) partez edo osoz euskaraz ikasiz hizkuntza-gaitasun hobea lortzen dute ikasleek euskaraz, oro har, nagusiki erdaraz ikasita baino. Horrekin ere ez da lortzen, ordea, euskara ikasleen mintzo gozo, erraz eta lasai bihurtzea. Lagungarria da, dudarik gabe, baina bere hutsean ez da aski ikasle-jendearen (batez ere etxetik eta kale-girotik erdaldun edo erdal elebidun diren ikasle ugarien) hizkuntza-gaitasun sendorik bermatzeko;

c) euskaraz hobeto dakite, ahoz zein idatziz, egunero (edo sarri) euskaraz egiten duten neska-mutilek eta gazteek. Eskola-orduetan eta, bereziki, handik kanpora dauden ordu ugarietan beti, gehienetan edo sarri euskaraz egiten duten ikasleek hobeto dakite euskaraz, egiten ez dutenek baino¹²⁸. Hartarako aukera praktikoa eta, hainbatetan, hartarako beharra edo interes objektiboa duten ikasleek gaitasun-maila hobea izan ohi dute euskaraz, oro har.

Hortik etorri da hainbat irakasleren eta guraso askoren saioa, ikasleek euskaraz

¹²⁸ Behin eta berriro agertu den emaitza da hori, orain arte egindako ikerketa-lanetan. Bertako eta atzerriko formulazio teorikoeekin zeharo bat dator emaitza hori, gainera, eta hainbat irakasleren urterik urteko esperientziak horixe bera dio. Eskola-orduetako erabilera garrantzitsua da, hizkuntzaren erabilera formaletik hurbilagoko jarduera moldeei (batez ere idatzizko jardunari) dagokienez. Eskolaz kanpoko erabilera garrantzitsuagoa da, aldiz, ahozko trebetasun jeneraletarako.

egin dezaten: bai eskola-giroan, eta bai eskolaz kanpoko zenbait jardun-esparrutan (kirolean, txangoetan, bestelako ikasbideetan, etxean, lagun artean eta abar). Horretan saiatu dira Herri-aginteak ere: Hezkuntza Saila, Foru Aldundiak eta hainbat udal, besteak beste. Hurrengo atalak ematen du, gaingiroki, saio horren berri.

IV.3. *Eskola-giroa euskaldunduz euskararen erabilera indartzea*

Eskola-orduak mugatuak dira. Askotan besterik uste izaten bada ere, eskolatik kanpora pasatzen ditu ikasleak bere ordu gehienak. D ereduan dabilen ikasle batek, esate baterako, esna edo iratzarririk dagoen orduen %14 inguru pasatzen ditu ikasgelan, ez gehiago, euskararekin kontaktuan. B ereduaren kasuan %8 ingurura jaisten da kopuru hori, eta A ereduarenean %3 ingurura¹²⁹.

Horrek ez du esan nahi, eskolaren eragina hutsaren hurrengoa denik. Eskolak badu eragina, baina “bere neurrian”. Neurri hori ez da gutxiestea komeni, hizkuntzaren errejistro formalei eta irakurketa-idazketei dagokien alorrean bereziki. Beste hizkuntzetan ere, eskolak ematen die ikasleei errejistro jaso-formal horren lehen eza-gutza¹³⁰. Ahozko jardunean ere, nahiz eta etekin mugatuagokoa izan, kontuan hartzekoa da eskola-ordu horien eragina: ordu asko pasatzen du ikasleak, urtearen buruan, irakaslearen azalpenak entzuten, hari erantzuten edo ikaskideekiko jardunean (txutxu-mutxuka zein talde-hizketa zatatsuan). Jarduera horiek guztiek indartu egiten dute ikaslearen gaitasuna, hitzez eta idatziz.

Zer egin da EAEko eskoletan, azken mende laurdenean, ikasleek euskaraz gehiago egin dezaten? Zer egin da, bereziki, ikasleen (eta, oro har, ikastetxearen) euskarazko jarduera-orduak areagotzeko? Erantzunak bat baino gehiago dira, eta guztiak dira aintzakotzat hartzekoak. Erantzun horietariko bat, gero eta eskola, irakasle eta guraso gehiagok (espresuki edo bide batez) hautatu dutena, honako hau izan da: euskara, asignatura moduan emateaz gainera, ikasbide bihurtzea. Partezko ikasbide, B ereduan; ikasbide bakar edo nagusi, D ereduan. Etxetik euskaldun diren haurrak, gehien-gehienak, D ereduan dabilta¹³¹. Etxetik erdaldun direnen artean gertatu da, dena den, aldaketarik handiena. Murgiltze-bideak gero eta ikasle gehiago bereganatu du, eta urtetik urtera haziz doa. Esna-orduen %3 ordez %8 edo %14 euskarazko interakzio-kontestuan pasatzen ditu, horrela, EAEko hainbat ikasle¹³². Hori da, seguru asko, ikasleen artean euskararen erabilera indartzeko eskola-munduan hartu

¹²⁹ Horretaz informazio zabalagoa nahi duenak jo beza iturri honetara: “Hasi-masiak” in Mikel Zalbide, 1991, *Eskola biztun bila*.

¹³⁰ Zenbaiti, hemen eta nonahi, lehena eta ia bakarra.

¹³¹ Ez dago, dakidala, gai horri buruzko ikerketa monografikorik. Zehar-datuak seguruak dira ordea: ikus, hasteko, euskalduntasun-tasa handiko herri-herrixketan D ereduak bertan duen nagusitasun ia erabatekoa. Kontuan izan, bestalde, hiru hiriburuetan eta Bizkai-Gipuzkoetako hiriburuetan D eredu zein garatua dagoen: azterketa demolinguistikoen arabera euskalduntasun-portzentajea baino askoz garatuago. Ondorioa nekez egon liteke deskuidatua, hortaz.

¹³² Ez dago dudarik igoera ohargarria dela hori: ohargarria kopuruz eta ohargarria, batez ere, ikasle-jendearen hizkuntza-input eta -output horren zernolakoari dagokionez. Ikasgaia eskuratuko badu, euskararen ezagutza sendoagoa lortu beharra sentitzen du murgiltze-bideko ikasleak; saiatu ere horretan saiatzen da eta, oro har, A ereduko ikasleak baino euskara-maila jasoagoa lortzen du 16 urtera iristean.

den neurririk zabalena.

Euskararekiko kontaktu-orduen igoera hori ohargarria da kopuruz. Bere zer-nola-koa ere kontuan izan behar da, ordea. Eskola-ordu gehienetako jarduera, euskaraz zein erdaraz, interaktibo-bizia baino sarriago jasotzaile-pasiboa izan ohi da. A ereduko ikasleek baino ordu gehiago pasatzen dituzte euskararekin B eredukoek, eta are gehiago D eredukoek. Ordu horietariko asko entzuten edo irakurtzen pasatzen dituzte ordea. Eskola-ordu gehienak ez dituzte euskaraz hizketan edo idazlanean pasatzen, entzuten eta irakurtzen baizik. Horren ondorioz, gaitasun ekoizleak (mintzamina eta idazmina) baino ondotoz landuago dituzte gaitasun hartzaileak (entzumen eta irakurmena).

Horrek ez du esan nahi, gela barruko jardunak eman dezakeen gutzia pasibo-hartzailea denik ikaslearentzat, ez eta ikaslearen eskolako *input-output* gutzia gela barrura mugatzen denik. Gela barruan ere posible da ikasleen hizkuntza-jarduera ekoizle(go)a indartzea, batetik. Gelaz kanpoko eskola-orduak ere ondo balia litezke, bestetik, euskarak presentzia zabala (ahalik eta zabalena) izan dezan ikasleen hizkuntza-jardueran. Lan handia egin da eskoletan, eta eskoletatik kanpora, bi xede horiek indartze aldera. Azken mende-laurdeneko balantze batek oso gogoan izan behar ditu bi ekimen horiek. Ikuspegi instituzionalari dagokionez, NOLEGA programa eta ULIBARRI proiektua etorri dira ekimen horiek arautu, bateratu eta babestera. Aurrerago hitz egingo da horretaz. Kontuan izatekoa da, nolana ere, NOLEGAK eta ULIBARRIk zuzen-zuzenean erantzun diotela hasieratik (1983tik lehenengoak, 1996tik bigarrenak) eskola-giroa euskaldunduz euskararen erabilera indartzeko xedeari. Zerbaki soil batzuk aski izan litezke, esaten ari garen saio horren zabaleroaz jabetzeko: 400 ikastetxetik gora dabil ULIBARRIn; 13.000 irakasle eta 175.000 ikasletik gora, nolana ere. Aplikazio zabaleko ekimenaz ari gara, hortaz.

Besterik ere erakutsi du denborak: eskola-munduan euskarak presentzia normaldua izango badu, ikasleen gela barruko eta gelaz kanpoko jarduna ez dela kontuan hartu beharreko bakarra. Eskolak bere osoan, eta hezkuntza-administrazioa oro har, eragile sendoak gerta litezke euskarazko jarduna babestu, zabaldu eta aberasteko. Normalkuntza legeak dioten ildotik, posible ez ezik beharrezkoa ere bada azken xede hori. Euskararen lekua, zerbitzu-hizkuntza moduan, aski neurri zabalean ziurtatzen da administrazioan. Ez, ordea, lan-hizkuntza moduan; hizkuntza-kalitateari ere ez zaio, hainbat kasutan, dagokion ardura eskaintzen. Horretarako eratu da HAE programa: hezkuntza-administrazioa euskalduntzeko. Pauso bat baino gehiago eman da alor horretan. Ondotoz pauso gehiago eman beharko da ordea, euskarak esparru horretan normaltasunezko erabilera modua eskuratu ahal izateko. Orain arte ikusi denaren argitan erabilera hori nekez areagotuko da aginte-erabakimen argirik hezur-mamitzen ez bada, batetik, eta euskarazko jardun-guneen eta harreman-sareen gutxienezko dentsitate bati eta oinarrizko kalitate maila bati eusten ez bazaie, bestetik.

V. OINARRIZKO LAN PROZEDURA TEKNIKOAK

EAEko irakas-sistema urratsez urrats euskalduntzen joateko Euskara Zerbitzua sortu zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, 1981ean. Zerbitzu tekniko berariazkoa sortu zuen Sailak, Eusko Legebiltzarrak handik gutxira onartuko zuen

EEN legea hezkuntza-esparruan pausoz pauso aplikatzeko. Lau programa edo lau atal nagusiren bidez jestionatu du Euskara Zerbitzuak, azken 25 urtean, EEN legearen aplikazio tekniko hori: HGA, IRALE, EIMA eta NOLEGA-ULIBARRI deitu ohi zaie, labur beharrez, lau programa edo atal horiei¹³³. Saileko Euskara Zerbitzua ez da langintza horretan bakarrik ari. Aitzitik, lankidetzaren estuan ari izaten da hiru lurraldeetako Hezkuntza-Ordezkaritzekin, Berritzeguneetako Hizkuntza Normal-kuntzako teknikariek, IRALEren lau irakastegiek, Euskal Girotzeko bost barne-tegiekin eta beste hainbat lan-talderekin. Horren guztiaren koordinazioaz lortzen da lau atal nagusi horien eguneroko jectio teknikoaren hezurmamitzea. Ehun eta berrogei bat lagun dira guztira, langintza horretan buru-belarri ari direnak. Administrazioaz kanpoko lankidetzaren bidez ere badira tartean. Unibertsitate eta ikerketa alorreko aholku-elkarteak bidelagun ditu Euskara Zerbitzuak jectio-lan horretan, lau programa horien hainbat eginkizunetan. Euskalgintzaren alorreko eta Jaurlaritzaren esparruko beste hainbat entitatekin (HABE, IVAPEko IZO, euskaltegiak, argitaldaria eta abar) lankidetzan jardun ohi du, orobat. Ez da hau lekua, jakina, xehetasun horiek guztiak zehatz-mehatz azaltzeko. Gain-gainetik aipatuko ditugu, hortaz, jectio-maila teknikoan Euskara Zerbitzuak koordinatzen dituen lau atal edo programa nagusi horiek. Horrela azalduko da argien, EEN legearen oinarriko lan-prozedura teknikoak nolakoak diren.

V.1. Gaitasun-agiriaren jectioa (HGA)

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila da euskara-mailaren neurtzaile eta agiri-emaile ofizial handiena. Bera da EAEn, askogatik, hiritarren euskarazko gaitasun-maila neurtu eta egiaztatzeari dagokionez erakunde publiko nagusia. Bai nagusia eta bai zaharrena, autonomia-aldiari dagokionez¹³⁴. Ezaguna da, alde horretatik, 1982tik aurrera daraman lana EGAREN alorrean. Kontuan hartzekoa da, orobat, berak eratuak dituela, eta 1994tik aurrera urterik urte aplikatzen dituela, hezkuntzako hizkuntza-eskakizunen azterketak. Euskara Zerbitzuaren atal nagusietako batetik jectioatzen dira, azken mende-laurdenean, hizkuntzazko gaitasun-agiriak (HGA)¹³⁵. Horri guztiari, bestalde, HUISen menpeko hizkuntza-eskola ofizialen

¹³³ Bestelako eginbeharrak ere izan du Euskara Zerbitzuak, bere ibilera luzean: lehen hamabost urtean, esate baterako, bera izan zen eskola-munduko ebaluazio-lan askoren sortzaile edo bultzatzaile. Ezagunenak EIFE eta HINE dira agian; ez dira, ordea, bakarrak. Euskara batuak eta bizkaierak eskola-munduan behar lukeen lekuaz ere hainbat gogoeta eta proposamen konkretu egin zuen Euskara Zerbitzuak, 80ko hamarkadan. *Eskola Hiztun Bila* moduko azterketa-proiektua eta argitalpena ere bertatik eraman zen, burutik burura, 1990-2 inguruan. Atzerriko adituekiko harreman teknikoan sailean ere aspaldidanoak dira bere lan-saioak. Orain ere jarraipen argia du bere jardunak, alor horretan. Hori guztia horrela izanik ere egia da goian esandakoa: HGA, IRALE, EIMA eta NOLEGA-ULIBARRI dira bere lan-programa edo atal nagusiak.

¹³⁴ Autonomia aurrean Euskaltzaindia izan zen alor horretan, kopuruz eta oihartzunez, nagusi. Beste zenbait ere, Bilboko Hizkuntza Eskola eta Labayru adibidez, orduan hasitakoak dira.

langintza erantsi behar zaio. Ekintza horien berri ematen da, labur-labur, hurrengo lerrootan.

V.I.1. Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)

Euskararen Gaitasun Agiria 1982an sortu zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak¹³⁶. “Euskaltzaindiaren D titulua” esan ohi zitzaion euskara-agiriaren oinordeko gisa sortu zuen¹³⁷. Erreferentziazkoa da EGA, harrez gero, euskara-agiri guztietan¹³⁸. EAEn eta Nafarroan parez pare bideratzen dute bertako Hezkuntza Sailek EGA, norik bere eskumen-esparruan. Iparraldean Euskaltzaindiak bideratzen du, aspaldidanik, EGAREN pareko agiria. Hamasei urte baino gehiagoko herritar guz-

¹³⁵ Zortzi dira funtsean, hezkuntza-sistemaren mailaz mailako edo aldian behingo neurpide arruntak eta (garai batean) lanpostuetarako lehiaketak alde batera utziz, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak mende-laurden honetan antolatutako neurpideak: HE1, HE2, HBLEM / (orain) HLEA, EGA, B titulua (1985era arte), GUMA (1993ra arte), IGA (1996ra arte) eta EIT. GUMA eta IGA neurpideak IRALERen alorretik bideratu zan ziren beti. Hortik kanpora gelditzen dira, aldiz, Hizkuntza Eskola Ofizialek jestionatzen dituzten hizkuntza-agiriak.

¹³⁶ Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren 1982ko bi aginduok dira horretan funtsezko: batetik apirilaren 22koa (EHAA, 1982-V-4); bestetik irailaren 20koa (EHAA, 1982-XI-8).

¹³⁷ EGAK hizkuntza-plangintzan izan behar zuen egitekoa ez zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, hasiera hartan, zehatz eta argi definitu. Orduko dokumentuak eta esperientzia pertsonalak aintzakotzat hartuz argi dago, halere, ondoko kezka hauek bederen mahai gainean izan zirela: gizar-tearen neurpide-eskea; Euskaltzaindiak bere D tituluaren bidez lortutako ondasuna jaso beharra; izaera irekia gorde beharra; euskararen batasuna bultzatu beharra; agirien bateratasuna bultzatu beharra; agiri berriaren kalitatea ziurtatu beharra; helduentzako euskararen irakaskuntza hobetzen lagundu beharra, eta unibertsitatearekiko harremana arautu beharra.

¹³⁸ Erreferentziazko izaera horri dagokionez, honako pauso hauek bederen garrantzitsuak izanak dira:

- a) 1982ko irailaren 20ko Aginduak (EHAA, 1982-XI-8) Bilboko Hizkuntza Eskola Ofizialeko agirien, ordura arteko Labayru ikastegikoen eta Euskaltzaindiaren ordura arteko agirien EGAREkiko baliokidetzak finkatu zuen;
- b) 1983an, Euskal Filologiako lizentziatuak eta diplomadunak, irakasle-eskola baten bidez akreditatuak zein Fakultate batean espezializatuak, EGAduntzat jo ziren uztailearen 11ko dekretuaz (EHAA: 1983/7/19);
- c) 1984an, berriz, Euskaltzaindiak Nafarroan eta Iparraldean arestian aipatutako bigarren Agindu horretatik aurrera eman zitzakeen agiriak ere homologatu egin ziren (EHAA: 1984/3/23);
- d) Urte berean, EAEko bi irakasle-eskolatan osorik edo nagusiki euskaraz egindako maisu-ikaske-tek EGAREkiko balio-aitormena lortu zuten (EHAA: 1984/7/9);
- e) berdin handik urtebetera beste bi irakasle-eskolatakoek (EHAA: 1985/5/8)
- f) 1986an, elkarrekiko adostasunez, Nafarroako Gobernuak eta Eusko Jaurlaritzak norik bere aginte-esparruan bestearen EGA baliodun definitu zuten eta, horrekin batean, besteak bere aginte-esparruan onartutako baliokidetzak orobat onartu (EHAA: 1986/3/10).
- g) 1990ean Madrilgo (EHAA: 1990/10/2) eta 1991ean (EHAA: 1991/12/4) Donostiako, Eibarko, Gasteizko eta Getxoko Hizkuntza Eskola Ofizialen baliokidetzak. Azkenik, 1997an, Barakaldoko eta Durangoko Hizkuntza Eskola Ofizialek emandako gaitasun-mailari EGAREkiko baliokidetzak aitortu zitzaion (EHAA: 1997/3/24).

tiei irekia dago EAEn. Hona EGaren zenbait ezaugarri:

Harrera ona izan du EGAK, sortu zenetik beretik. Agiria lortzeko matrikula-kopuruaren urtez urteko bilakaerari dagokionez, ezaugarriarik handienetariko bat bere hazkuntza izan da. Euskaltzaindiko *D tituluak* 1.500etik 2.500era arteko matrikula izan ohi zituen bere azken urteetan; EGA, aldiz, urtean 16.000 matrikula izatera iritsi da.

Hazkunde horrekin batera azterketariaren nolakoa ere aldatuz joan da: Euskaldunzahar euskaltzalea eta sarritan euskal kulturaren honetan edo hartan aditua eta aritua adierazten zuen Euskaltzaindiaren *D* tituluaren urteetako azterketarien erretrato-robotak, neurri on batean. Gaurko azterketarien artean, aldiz, kontuak ez dira horrela. Hasteko, oraingo egoeran multzo jakin bat nagusitu da erabat: EGaren hasierako urteetan, matrikulatuaren artean bere lanpostua lortu, gorde edo hobetzeko hizkuntza-agiria behar zuen irakasle euskaldunberri ugari zegoen. Gaur egun, aldiz, eskola-adineko ikaslea da EGARA datorren azterketari ugariena: oraindik unibertsitatera iritsi gabea, sarritan B edo (batez ere) D ereduan ikasten ibilia, gizarteak gutxiasko onartua duen euskara-agiri baten bila doana.

Aldaketa horiek euskara-mailaren aldetiko jaitsiera ekarri dute. Oro har, gazteak, nahiz askotan etxetik euskaldun eta euskaraz eskolatuak izan, ez dira hizkuntzari dagokionez 1975 inguruko euskaltzale multzo suhar hura bezain jantziak, alde bate-tik; bestetik, azterketara aurkezten direnean duten adina dela-eta, ez dira hasierako haiek bezain helduak. Hori guztia gaingitze-tasan islatzen da. Euskaltzaindiaren *D* tituluaren garaian gaingitze-tasa lehenengo zortzi urteetan %57 inguru izan bazen, gaur egun %20-30 inguruan dabil.

Urtea	Matrikula	EGAdunak			
1982	3.740	1.396	1996	12.874	2.941
1983	7.391	2.770	1997	13.956	3.531
1984	7.055	2.843	1998	14.864	3.670
1985	9.979	2.705	1999	16.506	3.558
1986	11.200	3.181	2000	16.230	3.659
1987	10.350	3.208	2001	15.257	3.605
1988	9.895	2.892	2002	14.496	3.506
1989	9.429	2.505	2003	14.808	3.478
1990	9.680	2.551	2004	14.565	3.346
1991	9.695	2.556	2005	15.673	3.669
1992	10.607	2.780	2006	16.073	4.130
1993	11.686	3.266	2007	15.350	3.785
1994	12.755	3.142			
1995	13.251	3.034	Guztira	317.365	81.707
Urtea	Matrikula	EGAdunak	6. taula: EGAKo azterketari- eta agiri-		

dun-kopuruak, 1982-2007

Azken aldian hamabost edo hamasei bat mila pertsonak egiten dute urtero, deialdi irekiz zein itxiz, EGA azterketa¹³⁹. Guztira 300.000 azterketa inguru egin da 1982tik hona. 82.000 hiritar inguruk gainditu du azterketa, eta EGA agiria erdietsi.

2000. urteaz geroztik, EGA agiria dela medio ALTE (*Association of Language Testers in Europe*) erakundeko kide oso da Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila. Europako hizkuntza-azterketa ezagun askoren kalitate-parametro nagusiekin homologatua dago EGA agiria, eta bertako jokabide-arauak betetzen ditu. ALTEren eta Europako Kontseiluaren C1 maila aitortua du EGAK: EGA agiriak *Gaitasun Operatibo Eraginkorra* eskuratu izana adierazten du hortaz.

V.1.2. Irakasleen bizkuntza-eskakizunak (HE1, HE2, HLEA)

Eusko Legebiltzarrak eta Eusko Jaurlaritzak sortu zituzten irakasleen HE1 eta HE2 eskakizunak, 1993 urtean. Irakasleen Kidegoei buruzko Legearekin hasi eta handik gutxira argitara emandako 47/1993 Dekretuarekin sortu ziren hizkuntza-eskakizun horiek¹⁴⁰. Gaur egun hiru eskakizun-maila aitortzen dira:

HE1: irakasleen behe-mailako hizkuntza-eskakizuna. Ez da behar adinbateko maila, euskara edo euskaraz irakasteko. Bai, aldiz, eskolako ikasle eta irakasle-kide euskaldunen euskarazko jarduna ulertzeko eta beraien jardun hori ez oztopatzeko. Eskola-giroan euskara zerbitzu-hizkuntza legez erabili ahal izatea garantizatu nahi du gaitasun-maila horrek.

HE2: Euskara edo euskaraz irakasteko hizkuntza-gaitasuna bermatu nahi du: hori da bere xedea. EGAREN parekoa da legez: C1 mailakoa hortaz, Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren eskalan. Hori da, normalean, irakasle erdaldun gehienek beren euskalduntze-bidean azken helburutzat hartu ohi duten agiria.

HLEA (Hezkuntzako Langileen Euskara Agiria): irakaslanean ari ez den eskola-esparruko hainbat langilerentzako agiria, 66/2005 Dekretuaren bidez sortua. HE1 eta HE2 eskakizunen arteko gaitasun-maila da. Hala ere, mintzamenari dagokionez, gaitasun altu samarra eta hitz-jario egokia eskatzen da, langile hauek ahoz jardun behar baitute, batez ere, beren lanean.

¹³⁹ Zehazki esanik, matrikula-kopuruak dira horiek: benetako azterketari-kopuruak zertxobait txikiagoak izaten dira: matrikula egindako zenbait pertsonak, motibo bat edo beste dela medio (gaixotasuna, norabait joan beharra, azken orduko beste konpromisoren bat...) ez da azterketa aurkeztzen.

¹⁴⁰ Hizkuntza Eskakizunen arauzko erabaki nagusiak ondoko hauek dira:

- Martxoaren 9ko 47/1993 Dekretua, 1993ko apirilaren 2ko EHAA: sorrera.
- Urriaren 6ko 263/1998 Dekretua, 1998ko urriaren 23ko EHAA: baliokidetzak.
- 1994ko urtarrilaren 10eko Agindua, 1994ko urtarrilaren 26ko EHAA: irizpideak etab.
- 1995eko apirilaren 10eko Agindua, 1995eko maiatzaren 11ko EHAA: kalifikazio-sistema deialdi itxietan.
- 1996ko azaroaren 14ko Agindua, 1996ko abenduaren 5eko EHAA: HBLEMEN sorrera.
- 1998ko urriaren 22ko Agindua, 1998ko azaroaren 5eko EHAA: kalifikazio-sistema irekietan.

Hizkuntza-eskakizunen azterketak deialdi irekiz nahiz deialdi itxiz egiten dira. Deialdi irekien azterketari-kopurua handitu egiten da oposizioak izaten diren urtean, harik eta 3.000 pertsona inguru bildu arte. Deialdi itxietan, aldiz, azterketari-kopurua txikiagoa izaten da eta, horrezaz gainera, urtetik urtera jaisten ari da eten gabe: irakasleen oinarritzko (HE2rainoko) euskalduntze-prozesua osatzen eta amaitzen ari denez, hartarako kandidatuak gero eta gutxiago dira.

Lehenengo bi taulek HE1eko eta HE2ko deialdi irekien urterik urteko emaitzak azaltzen dituzte. Hurrengo biek, berriz, deialdi itxikoak.

a) *Deialdi irekiko emaitzak, urterik urte*

Milaka irakasle edo irakasle-nahi¹⁴¹ aurkeztu da HE1eko eta HE2ko deialdi irekira:

noiz	aurkeztu	gainditu	%	noiz	aurkeztu	gainditu	%
1993*	3.685	657	17,8	1993*	1.554	204	13,1
1994*	1.513	439	29,0	1994*	1.119	99	8,8
1995	1.619	784	48,4	1995	1.412	469	33,2
1996	1.953	1.019	52,2	1996	1.851	410	22,2
1997	2.389	1.328	55,6	1997	2.633	755	28,7
1998	2.667	1.205	45,2	1998	1.162	259	22,3
1999	2.457	1.035	42,1	1999	1.043	137	13,1
2000	2.572	1.030	40,0	2000	1.236	224	18,1
2001	2.538	663	26,1	2001	1.010	108	10,7
2002	2.688	681	25,3	2002	1.441	142	9,8
2003	1.938	481	24,8	2003	2.046	229	11,2
2004	2.294	698	30,4	2004	811	90	11,1
2005	2.515	682	27,1	2005	891	108	12,1
2006	3.334	965	28,9	2006	602	69	11,4
2007	1.342	414	30,8	2007	850	129	15,1
Guztira	35.504	12.081	34,0	Guztira	19.661	3.432	17,5

7. taula: HE1, deialdi irekia

8. taula: HE2, deialdi irekia

¹⁴¹ Berez, hori baino konplikatuagoa da kontua: ez irakasle den, eta ez irakasle izateko asmoa duen, beste zenbait hiritar ere aurkeztu ohi da (batez ere, aurkeztu izan da) deialdi irekietara. Egungo egunean lehen baino gutxiago dira halakoak, deialdiek beraiek aski baldintza argiak jartzen baitituzte irakasleean (edo irakasle-nahien) multzoan zentratzeko.

f) *Deialdi itxiko emaitzak, urterik urte*

noiz	aurkeztu	gainditu	%	noiz	aurkeztu	gainditu	%
1994	490	316	64,5	1994	792	452	57,1
1995	434	272	62,7	1995	506	286	56,5
1996	665	424	63,8	1996	663	383	57,8
1997	634	440	69,4	1997	730	420	57,5
1998	589	364	61,8	1998	786	382	48,6
1999	533	280	52,5	1999	794	366	46,1
2000	470	232	49,4	2000	683	284	41,6
2001	402	194	48,3	2001	520	165	31,7
2002	317	114	36	2002	456	154	33,8
2003	308	159	51,6	2003	534	177	33,1
2004	208	88	42,3	2004	366	171	46,7
2005	211	112	53,1	2005	319	127	39,8
2006	192	74	38,5	2006	375	167	44,5
2007	134	65	48,5	2007	265	107	40,4
Guztira	6.120	3.414	55,8	Guztira	7.789	3.641	46,7

9. taula: HE1, deialdi itxia

10. taula: HE2, deialdi itxia

Deialdi itxiko azterketak bi proba ditu, ez hiru: idatzizkoa eta ahozkoa; hor ez dago, beraz, alde aurretiko Aukera Anitzeko Galdekizunik. Azterketa gainditzeko bi zatiak gainditu behar dira: idatzia eta ahozkoa. Deialdi itxian, bestalde “etengabeko ebaluazioa” edo irakasleen “balioespena” ere kontuan hartzen zaie. Horrela, idatzizko azterketa suspenditu, baina gainditzeko puntuaziotik hurbil gelditzen direnei “etengabeko ebaluazio” hori begiratzen zaie. Horrela, dagokion hizkuntza-eskakizuna lor dezake azterketariak, baldin eta ahozko proba gainditua badu. Era berean, ahozko azterketan ere egiten da horrelako erkaketa zenbait kasutan, zalantza-zako kasuetan hain zuzen ere, baldin eta azterketariak proba idatzia gainditu badu. Sistema hau aplikatzearen ondorioz, zalantza-kasuan dauden gehienek lortzen dute hizkuntza-eskakizuna, “etengabeko ebaluazioa” gaindituta izaten baitute.

V.I.3. *Hizkuntza Eskola Ofizialen (HEOen) gaitasun-maila*

EAEko Hizkuntza Eskola Ofizialak ere euskara-erakusle dira, alde batetik, eta euskara-mailaren ziurtatzaile bestetik. Euskara-maila bat baino gehiago ziurtatzen dute Hizkuntza Eskolek: garrantzitsuena, eskuartean dugun ikuspegitik, bertako 5. maila edo “gaitasun-maila” da. Bi eratara egiten dira HEOetan euskara-maila hori ziurtatzeko azterketak: deialdi ofizialez (kurtsoa bertan ikasiz) batetik, eta deialdi librez bestetik. Ondoko taulek erakusten dute azken hamar-hamabi urtean zenbat

jende matrikulatu izan den bide ofizialetik edo libretik, eta bide bakoitzetik zenbait *gaitasun-maila* egiaztatu duen¹⁴².

urtea	matrikula	gainditu	%	urtea	matrikula	gainditu	%
1996	384	138		1998	2014	493	
1997	369	148		1999	2811	506	
1998	409	169		2000	3548	585	
1999	541	170		2001	3631	651	
2000	610	173		2002	4153	737	
2001	714	292		2003	4330	689	
2002	750	290		2004	3810	538	
2003	808	353		2005	3883	711	
2004	878	310		2006	4223	747	
2005	982	327		2007	4569	876	
2006	977	324		guztira	36.972	6.533	17,7
2007	914	296					
guztira	8.336	2.990	35,9				

11. taula: HEOko deialdi ofizialak, urterik urte

12. taula: HEOko deialdi libreak, urterik urte

VI.4. Hizkuntzako Gaitasun Agirien baliokidetzaren sistema berritzea

Hasierako baliokidetzaren panoramara aldaketa bortitza ekarri zuen Hezkuntzako Hizkuntza Eskakizunen (HHEEen) sorrerak batetik, eta administrazio-langileentzako bost (gero lau) hizkuntza-eskakizunen eramoldeak bestetik. Aski denbora gutxian, euskal munduko hizkuntza-eskakizun bakar izatetik askotariko bat izatera pasatu ziren EGA eta bere baliokideak. Baliokidetzaren arkitektura berria, 1993/4/2ra arte emandako EGA agiriak (eta parekoak) irakasleen HE2ko mailaren pareko hartu ziren, baina handik aurrera luzatutakoak ez. Kopuruz nagusia, tradizio historikoz ezagunena eta ezarpen-eremuz zabalena zen agiria jokoan kanpora gelditu zen horrela, urtero-urtero EGA egitera aurkezten ziren hiritarrak balio ofizialaren hainbat alorreetatik baztertu. Arazo larria zen hori. Urteetan ahalegindu behar izan zen administrazioetik eta Legebiltzarretik, lehengo sistema eta berria elkarrekin lot-

¹⁴² Lehendik hasiak ziren EAEko Hizkuntza Eskola Ofizialak euskara-azterketak egiten: Bilboko HEO, konkretuki, askoz lehenagotik. Egia da, halaz guztiz, azken hamabost urtean ugari direla HEOak eta, bereziki, urteotan zabaldu direla bertako euskara-azterketak: azterketa ofizialak eta, nagusiki, libreak.

zeko¹⁴³. Prozesu horren azken urratsa 263/1998 dekretuaren bidez egin zen: EGA eta bere baliokideak behin betiko izaeraz hezkuntzako HE2rekin parekatu ziren. Horrezaz gain, beste hainbat puntu argitu ziren baliokidetzari begira,

- a) Ordura arteko arautegia baterabildu eta eguneratu egin zen;
- b) Administrazioko HE3 EGaren pareko hartu zen;
- c) Euskal Filologiak EGArekiko duen balio-aitormena argiago jarri zen, eta
- d) EAeko Hizkuntza Eskola Ofizialetako (HEOetako) laugarren maila HE1en baliokidetzat hartu zen.

Puntu bat gelditzen zen, panorama horretan, argitu gabe: HABEren lekua HGaren barruan. Hainbat pausoren ondoan, 1983an bertan bi aginduren bidez garatu zuen Hezkuntza Sailak lotune hori, HABEren bidezko EGA azterketak egiteko bidea irekiz. Lotune hori ez zen behin betiko konponbidetzat eman. EGaren eta HABEren arteko harremanez iritzi ugari azaldu ziren hainbat urtez, eramolde berririk indarrean jartzera iritsi gabe. Eztabaida horiek, gainera, albora utzi behar izan ziren une batez, EGak hizkuntza-eskakizun berriekin izatekoa zuen harremana argitu artean, demagun 1990-1998ko epean. EGak hizkuntza-eskakizunen sistema berrian zuen kokagunea argitu ondoren, EGaren eta HABEren arteko harremanak argitzeari ekin zitzaion berriro¹⁴⁴. Neurri horiek guztiak bi agindutan gauzatu ziren 1999 urtean (EHAA: 1999/7/21; 1999/9/30).

Aldaketa handien atarian gaude une honetan, itxura denez, hizkuntza-agiriaren marko-berritzea dela-eta. Mende-laurdeneko ibilera dela-eta goian esandako horiek dira kontuan izatekoak: geroak gero.

¹⁴³ Hona funtsezko urratsak: lehendabizi, Jaurilaritzaren zenbait dekreturi jarraiki, HAEE-IVAP zenbait baliokidetzat egiten hasi zen, EGA eta irakasleen HE2 administrazioko HE3rekin parekatuz; Hezkuntza Sailak, 1996/1/5eko bere aginduan, EGaren baliokidetzat hartu zuen irakasleen HE2; alderantziz egin ahal izateko, dena den, EAeko Irakaskuntza ez-unibertsitarioko Irakasleen Kidegoei buruzko Legea aldatu behar zen. 1998/2/6an hala egin zuen Eusko Legebiltzarrak, 1993/4/2tik aurrerako EGA agiriak eta baliokideak irakasleen HE2rekin parekatzea eragozten zuen 53.3 artikulua ezabatuz; hurrengo urratsa, aldi baterakoa, 1998/3/10eko dekretua izan zen. Horren bidez, EGA eta bere baliokideak irakasleen HE2ren pareko hartu ziren.

¹⁴⁴ Marko horretarako oinarritzko funtzionamendu-arau zenbait finkatu zen, eta beste oinarritzko disfuntzio bat konpondu: HABEk erabiltzen zuen euskaltegi-sailkapena (publiko homologatuak, pribatu homologatuak eta pribatu libreak) eta EGak erabiltzen zuena (azterleku homologatuak eta onetsiak) bateratzea. Oinarritzko irizpide horiei jarraiki honako neurri hauek hartu ziren: HABEk proposatutako bi lurralde-arduradun ABOKo Zuzendaritzan sartu ziren; onespren-homologazio sistema kendu egin zen, horren ordeztu HABEko erroldako euskaltegi homologatu guztiak HABEren bi lurralde-arduradun horien menpe jarri, irekietako azterketariak beste lurralde-arduradunen menpe dauden modu berebean (Labayru ikastegiak soilik gorde zituen lehengo eskubideak); bertako aztertzailearen figura (hots, lan egiten zuen euskaltegian soilik azterketak zuzentzen zituenarena) kendu egin zen; ABOKo kideak bost (irekietako hiru eta HABEren bidezko itxietako bi) lurraldeen artean birbanatu ziren; azterketa itxietako eta irekietako aztermaterialak ABOKo Zuzendaritzan bertan finkatuko ziren guztiak eta, ahal zen neurrian, aztertzaile batek ez zituen bere ikasle izandakoen azterketak zuzenduko, zoriz ez bazen.

V.2. Irakasleen hizkuntza-prestaera (IRALE)

Gorago esan denez %5 baino gutxiago ziren 1976-77an, EAEko sektore publikoan, euskaraz (zerbait) bazekiten Lehen Hezkuntzako irakasleak¹⁴⁵. 1980tik aurrerako irakasle berri asko (ez ezinbestean gehienak) euskaldun izanik ere, lehendikako irakasleak ziren irakas-sistema elebiduna osatzeko ahaleginen abiaburu. Horiek euskaldundu beharra zegoen, euskarazko irakaskuntzak aurrera egingo bazuen¹⁴⁶. IRALE programa eratu zen horretarako: IRakasleak ALfabetatu eta Euskalduntzeko programa. Hori izan da, ezaguna denez, Euskara Zerbitzuaren mende-laurden osoko atal edo programa nagusietako bat. Helburu bi bete nahi izan ditu Sailak programa horren bidez. Batetik, irakasle erdaldunak (EAEko irakasle gehienak, hortaz) euskalduntzea: irakasle multzo zabal hori erdal elebakar izatetik elebidun izatera pasatzen laguntzea. Bestetik, lehendik euskaraz bazekiten irakasleen hizkuntza-gaitasuna osatu eta aberastea: euskaraz idazten ez zekitenak alfabetatzea eta aurrez hartara irit-sitakoei hortik aurrerako trebetasunak eskaintzea, hitzezkoan zein idatzizkoan. Urteroko aurkezpen-txostenetan emanik datoz, nolana ere, IRALE programaren 25 urteotako ibileran hain ezagunak izan diren ikastaro mota guztiak.

V.2.1. IRALEren oinarri-oinarrizko ezaugarriak

Labur-labur azaldu behar bada IRALEren mende-laurdeneko jarduna, bere ezaugarri nagusiei dagokienez zera esan liteke:

- a) Bi eratako ikastaroak eskaini izan ditu IRALEk: irakastorduz kanpoko ikastaroak batetik, eta irakastordu barnekoak bestetik. Lehenengoak, irakastorduz kanpokoak, liberaziorik gabeak dira: bere eskola-orduak emateaz gainera euskara ikasten du irakasleak, nahi duen euskaltegian, eta ikastaro horren matrikula-kostua IRALEk ordaintzen dio. Bigarrenak, irakastordu barnekoak, liberaziodunak dira: klaserik eman behar izan gabe, eta soldata osoarekin, hainbat hilabetez¹⁴⁷ euskara ikasten jardutekoak. Berariazko irakastegiak eratu zituen IRALEk eginkizun horretarako: hiru hiriburuetan egon izan dira irakastegiok oro har¹⁴⁸, eta hor daude orain ere.

¹⁴⁵ Datu kontrastaturik ez dago eskueran, sektore pribaturako: ordena erlijiosoen mendeko ikastetxe pribatuetan nekez izan zitezkeen gauzak, dena den, oso diferente. Ikastolak ziren, huts-hutsik, erdal espektro ia-elebakar horretatik nabarmen aldentzen ziren ikastetxe bakarrak.

¹⁴⁶ Alde horretatik zeharo diferentea izan da, adibidez, Hezkuntza-administrazioaren eta Herri-zaingo Sailaren joko-esparrua. Bai joko-esparrua eta bai jokabidea: ikus aurrerago, txostenaren azken ondorio modukoetan, kontu horretaz esaten dena.

¹⁴⁷ Hasieran trimestre bat; hiru urtera arte, gaur egun.

¹⁴⁸ Lehen urtean bi irakastegi zirenak hiru izan dira urte luzez, eta 1994tik aurrera lau: Bilbon bi, eta Gasteiz-Donostietan bana. Horrezaz gainera barnetegirik eratu izan zen Zarautzen, berariazko irakastegirik Errioxan eta egonaldi berezietarako aukerarik han-hemen. Bergaran ere izan zen Debaibarre-rako zerbitzu berariazkoa, zenbait urtez, eta Zornotzako zein Lazkaoko barnetegien laguntzaz ere eskaini izan da hainbat aukera berezi. Kanpo-euskaltegiek atenditzen dituzte, gaur egun, irakastordu barneko hainbat ikastaro. Konkretuki, oinarrizko mailako ikastaroak: urte osokoak eta urte erdikoak.

- b) Ikasketa-mailari dagokionez, bestalde, bi multzo nagusi izan dira IRALERen mende-laurdeneko ibileran: oinarrizko edo behe-mailako ikastaroak batetik, eta goi-mailakoak bestetik¹⁴⁹. Oinarrizko ikastaroak hutsetik hasi eta EGA edo hezkuntzako HE2 mailara artekoak dira. Goi-mailako ikastaroak, berriz, EGA edo hezkuntzako HE2tik hasi eta hortik gorakoak.
- c) Sektore publikoa eta pribatua, biak atenditu izan ditu IRALERek. Liberazio gehienak sektore publikoan gertatu izan dira: urtean 1000 liberaziotik gora izatera iritsi izan da IRALE sektore publikoan. Sektore pribatuko liberazio-kopuruak, aldiz, gutxiago izan dira beti: urtean ez dira 200etik oso gora pasa izan, eta askotan gutxiago izan dira. Irakastorduz kanpoko ikastaroetan, aldiz, sektore biek antzeko (antzeragoko) neurrian hartzen dute parte.

V.2.2. IRALERen dimentsioa, urteen joanean

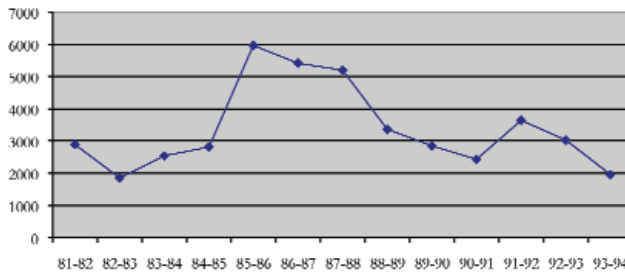
Honako deskribapen hau egin liteke IRALERen dimentsioaz eta urterik urteko bilakaera kuantitatiboaz. a) Ikastaro-eskabideei eta ikasketari-kopuruei dagokienez irakastorduz kanpoko ikastaroak izan dira, hainbat urtez, IRALERen lan-esparru nagusia. Jende askok besterik uste badu ere irakastorduz kanpoko ikastaroak izan dira IRALERen historian, lehen hamabost urtean-edo, ikasketari gehien atenditu dutenak. Motibo bat baino gehiago zeuden horretarako: kasuan kasuko ikasketarien agenda profesionala, ikastetxe pribatuetako zuzendaritzen ahalmena eta lehentasun-eskema eta abar. Besterik izan zen ordea, lehen hamar urtean bereziki, motiborik ezagunena: plaza gutxi (eskabideekin konparatuz gutxi) eskaintzen ziren liberazioz, irakastordu barnean. b) Irakastordu barneko plaza-aukera horiek ugarituz joan ziren 80ko hamarkadan sektore publikoan, eta 90ekoan pribatuan. Sektore biak elkar hartuta, plaza-kopuruak oso igoera handia izan zuen 1995-2000 epealdian: urtean 1000 irakasle baino gehiago liberatzera iritsi zen Saila. c) Oinarrizko edo behe-mailako ikastaroak izan ziren askogatik, lehen hamabost-hogeitaz urtean, gehien eskatuak eta gehien eskainiak. Irakasle gehien-gehienak erdaldun izanik, eta B zein D ereduak zabalduz zihoazenez, luxua ere bazirudien begiak gorago, urrutiago jartzea. Azken zortzi-hamar urtean gogor aldatu da kontua, halere. Goi-mailako ikastaroak dira, gaur egun, eskabide eta eskaintza gehien eskuratzen dituztenak sektore publikoan zein pribatuan: bai H ikastaroak (liberaziorik gabe, irakastorduz kanpora) eta bai R ikastaroak (hiru hilabeteko liberazioz, irakastordu barnean).

Ondoko bost irudiek ematen dute, era grafikoan, orain arte azaldutako gertaera horien berri. 1., 2. eta 3. irudietan irakastorduz kanpoko ikastaroen bilakaera azaltzen da. 4. eta 5. irudietan, aldiz, irakastordu barneko (liberaziozko) ikastaroek izandako eboluzioa islatzen da labur-labur.

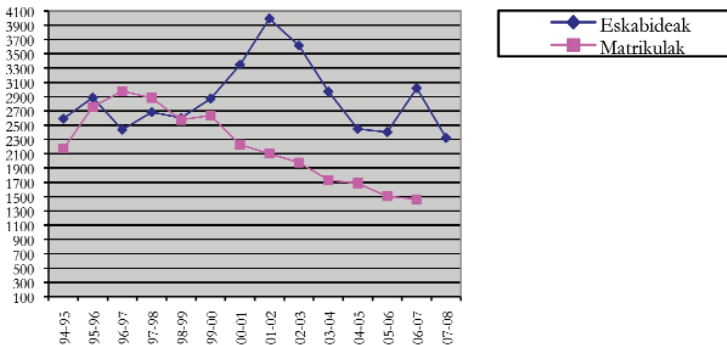
¹⁴⁹ Bai irakastorduz kanpoko ikastaroetan, eta bai irakastordu barnekoetan, eskaintzen dira oinarrizko eta goi-mailako ikastaroak. Horretan ez dago alderik. Goi-mailako ikastaroen artean H modukoak dira arrakasta handienekoak irakastorduz kanpoko aukeretan, eta R300 zein R600 motakoak irakastordu barnekoetan.

Has gaitezen irakastorduz kanpokoekin. Lehenengo irudian ikastaro horien lehen hamahiru urteetako bilakaeraren berri ematen da¹⁵⁰. Liberaziorik gabeko matrikulazio-kopuruak datuak azaltzen dira bertan. Hurrengo irudiak (2.ak) behe-mailako ikastaroetan (hutsetik hasi eta EGArateko ikastaroetan) 1994-95etik hona izandako bilakaera agertzen da: irakasle gehienak EGA edo HE2 eskuratuz joan dira eta, beraz, behe-mailako eskabideen kopuruak beherantz doaz. Hirugarren irudiak, azkenik, goi-mailako R ikastaroetan (HE2 edo EGAtik hasi eta hortik gorako ikastaroetan) izandako bilakaera agertzen da: EGA edo HE2 eskuratua duen irakasle askok osagarritzko prestaeraren beharra antzeman du eta goi-mailako (liberaziorik gabeko) ikastaro horien matrikula-kopuruak gorantz joan dira oro har.

Ikus ditzagun, besterik gabe, irakastorduz kanpoko ikastaroen berri ematen duten 1., 2. eta 3. irudiak:

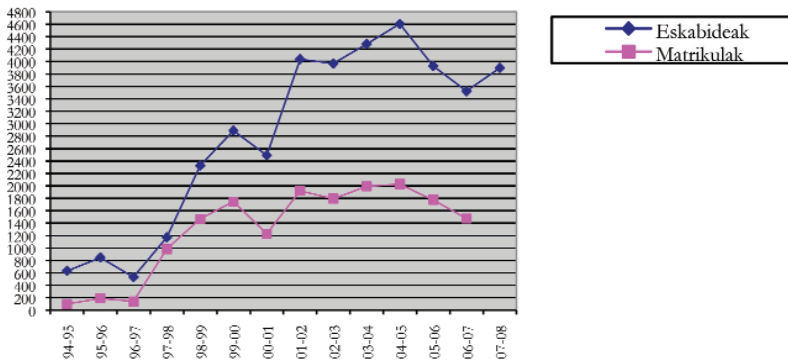


1. irudia: irakastorduz kanpoko ikastaroen matrikula-kopuruak, 1981-82tik 1993-94ra



2. irudia: irakastorduz kanpoko behe-mailako ikastaroen eskabide- eta matrikula-kopuruak, 1994-95etik 2007-08ra

¹⁵⁰ Urterik urte aldatuz joan izan dira IRALEko matrikula-kopuruak, lehenengo hamahiru urte horietan. Irakastorduz kanpoko ekintzak faktore askoren mende egon izan dira, eta faktore-aniztasun horrek gorabehera ohargarriak ekarri izan ditu berekin: izan da urterik, 2000 ikasketari hutsekorik. Baita 6000korik ere, ordea. Batezbestean, urtean 3500 ikasketari inguruk parte hartu izan du lehen hamahiru urte horietan IRALEn, irakastorduz kanpoko ekimenetan.

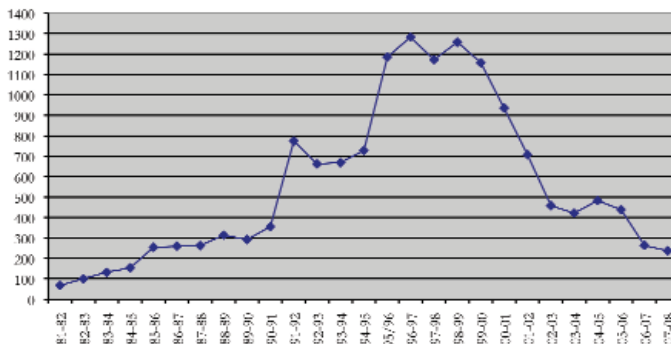


3. irudia: irakastorduz kanpoko goi-mailako ikastaroen eskabide-eta matrikula-kopuruak, 1994-95etik 2007-08ra

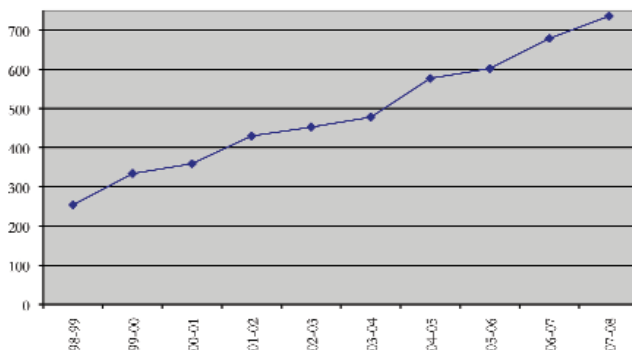
Gatozen orain irakastordu barneko ikastaroetara. Hots, liberaturik egiten direneta. Alor honetan ere bi eratako ikastaroak bereiz litezke: behe-mailakoak, hutsetik hasi eta EGAr (hasieran IGAr, gero HE2ra) eramatekoak; bestetik goi-mailako R ikastaroak, EGA edo HE2 eskuratua izanik hortik gorako prestaera landu nahi dutenentzat.

Has gaitezen behe-mailakoekin. Liberaziozko ikastaro horiek izan dira, urte askoz, IRALEko ikastaroen artean ezagunenak. Irakasleak trimestre baterako liberatzen ziren hasieran (1981-82an) beren eskola-lanetik, HE2 edo EGA (hasieran, iraganbideko IGA) eskuratzeko eta, horrela, eskolara itzultzean klaseak euskaraz ematen hasi ahal izateko. Trimestre horrekin gutxi zela ikusirik, liberaturik egoteko epea zabalduz joan izan da urteen buruan. Urte-erdia, urtebete, urte t'erdia, bi urte,.. Azken aldian hiru urtez liberatzen dira irakasleak, HE2 edo EGA eskuratzeko.

Milaka irakasle pasa da ikastaro horietatik. Mende-laurdeneko bilakaerak garbi azaltzen du, batetik, oinarrizko ikastaro horien kasuan bi fase nagusi izan direla: 1981-82tik 1998-99ra artekoa lehena, eta 1999-2000tik honakoa azkena.



4. irudia: irakastordu barneko behe-mailako ikastaroak: matrikulak



5. irudia: irakastordu barneko goi-mailako ikastaroak: matrikulak

Irudi bi horiek argi azaltzen dute fenomenoak: ia hogeita urtez, 1999ra arte, gora eta gora joan izan dira, oro har, behe-mailako ikasketari-kopuruak¹⁵¹. 1999-2000tik aurrera, aldiz, behera datoz kopuruok etengabe. Gertaera nabarmen horren esplikazio bat emana dago aurretik: gero eta irakasle erdaldun gutxiago dago sisteman, bai ikastetxe pribatuetan eta, bereziki, publikoetan, eta beraz ikastaro hauetarako kandidatuak ere gero eta bakanagoak dira. Beste motiborik ere erantsi behar zaio horri: adin kontua, bereziki. Euskaraz ez dakiten irakasle gehienak 50 urtetik gorakoak dira, asko 60ra hurbiltzen ari dira, eta zailago gertatzen da irakasle erdaldun horiek HE2 edo EGA maila eskuratzea. “Bere lana” egina du IRALEK, hein handi batean, oinarritzko prestakuntza-ikastaroetan. Hala dirudi, behintzat, goiko bi irudiei begiratuta.

Aldiz, oso bestelakoa da goi-mailako prestakuntza alorrak ageri duen panorama: EGA edo HE2tik aurrera eraten diren goi-mailako ikastaroetan gora doaz, oro har, ikasketari-kopuruak. Ikus 5. irudia, azkenean eskaintzen dena. Gogoan izan ikastaro hauetan ez dela nahi duen edonor liberatzen, Sailak urtero-urtero ezarritako kupo bat baizik. Oinarritzko mailetan ikasketari-kopuruak behera egin ahala, goi-mailakoetan gorantz doaz liberazio-kupoak, bai sektore publikoan eta bai (neurri apalagoan) pribatuan. 700 liberazio trimestral pasatxo egiten da urtean, une honetan. Hona R ikastaroen goranzko bilakaera global horren emaitza grafikoa:

EGA edo HE2 eskuratua izanik hobekuntza-ikastaro trinkoren bat egiten duten irakasleon beharrak benetakoak dira: batzuk euskara bera aberastera etortzen dira, dela ikuspegi globaletik (R300 ikastaro mota) edo dela praktikotik (R400). Beste batzuk, aldiz, curriculumaren euskal dimentsioa lantzerako (R600)¹⁵². Batean zein bestean behar handia dago, aldian behingo ebaluazio-saioek argi adierazten dutenez.

¹⁵¹ Igoera hori ez da, halere, uniformea izan: bultzada bereziko hiru kurtso izan ditu (1985-86, 1991-92 eta 1996-97), eta barealdi zenbait.

¹⁵² Gutxi dira, aldiz, euskalkia lantzerako joaten diren R500eko ikasketariak.

V.3. Ikasmaterialgintzaren jestioa (EIMA)

Ikasmaterialak funtsezko osagaia dira edozein eskola-sisteman. Funtsezko osagai horren beharrei erantzuteko, EIMA atala sortu zuen Sailak hasieran bertan. Euskal ikasmaterialgintza bideratzen, zabaltzen eta diruz laguntzen saiatzea: hori da EIMA programaren eginkizun nagusia. Edozein lekutan antzekoak diren arazoak sortzen ditu, batetik, euskarazko ikasmaterialgintzak. Berariazko ezaugarriak ditu, bestetik, bere neurri txikiagatik, erdal munduarekin batera jardun beharrak dituen baldintzengatik, curriculumaren euskal dimentsioaren lanketak berekin dituen korapiloengatik eta euskarak berak bere egituran (fragmentazio dialektalaz, grafia aldetik, terminologia teknikoan eta azalpen-prosa landuan) dituen argi-itza-lengatik.

Berariazko ezaugarri horiek kontuan izanik, hiru neurri operatibo eratu ditu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak EIMAREN alorrean: batetik kalitatea ziurtatzeko mekanismoak; bestetik material-sorkuntza eta -produktzioa indartzeko laguntza-deialdiak; azkenik, material horien zabalkunde-lana laguntzeko bideak. Banan-banan ikusiko ditugu hiru neurri operatibo horiek:

V.3.1. Kalitatea ziurtatzeko mekanismoak

Legez esana dago kalitatezko materialak eskaini behar zaizkiela ikasleei, euskaraz zein gaztelaniaz. Aparteko atentzioa eskatzen du materialgintza horrek, euskaraz. Lau eratako kalitatea zaindu nahi izaten da ikasmaterialetan: edukiaren kalitatea, hizkuntzazkoa, teknikazkoa eta, azkenik, aurkezpen-lanketari dagokiona. Edukiaren kalitatea, hizkuntzazkoa eta teknikazkoa berariaz lantzen dira, ikasmateriala kaleratu aurretik. Ikasmaterialen kalitate-kontrola eraturik du, horretarako, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. Onespenez azterketen bidez egiten da kalitate-kontrol hori, hiru kasu horietan. Sari-emankizunez jarduten da, aldiz, laugarrenean. Honako hauek dira euskarazko ikasmaterialen kalitatea ziurtatzeko lau bideak:

Edukiaren onspenez azterketa. Dekretuz edo arauzko erabakiz finkatua dago, kasuan-kasuan, EAEn erabiltzekoak diren eta Sailaren diru-laguntza jaso nahi duten ikasmaterialek eduki aldetik zer baldintza bete behar dituzten. Baldintza horiek egoki betetzen direla segurtatzeko, edukizko azterketa gainditu behar izaten dute. 1998koa da Eusko Jaurlaritzak onspenez azterketa horretaz argitara emana daukan azken araua. Konkretuki 1998ko azaroaren 3ko 295/98 dekretua (EHAA, 1998-XI-27). Curriculumaren euskal dimentsioa ongi aplikatzen dela bermatzeko bidea da, besteak beste, edukiaren onspenez azterketa hori.

Hizkuntzazko onspenez azterketa. Sailaren diru-laguntza jaso ahal izateko hizkuntzazko onspenez azterketa pasa behar izaten dute, bestalde, euskarazko ikasmaterialek. Euskaltzaindiaren zuzentasun-arauak ongi betetzen direla eta eskola-mundurako egokitasun-kontuak artez zaintzen direla segurtatu nahi izaten da azterketa horren bidez. Berariazko lan-taldea eraturik du Sailak horretarako, koordinatzaile baten gidaritzapean. Irizpide nagusiei dagozkienetan nondik nora jo behar den jakiteko, berriz, Ikasmaterialen Aholku-batzordea dago eratua: Euskaltzaindiak, Euskal Edi-

toreen Elkarateak eta Euskadiko Interpretari-itzultzaileen Elkarateak ordezkari bana dute batzorde horretan. Prosa-lanketa egokirako hainbat xehetasun (ortotipografia, erdal kalkoen kontua, toponomastika eta abar) ongi aplikatzeko bideak eskaintzen dira, besteak beste, Aholku-batzorde horren bidez. Berariazko estilo-liburua osatzen ari da horretarako.

Teknikazko egokitasun-azterketa. Oinarri tekniko berria (ikus-entzunezkoa, softwarea, internet,...) duten materialetan, goiko zaintze-lan horrezaz guztiaz gainera, ikasmaterialek teknikoki ongi erantzuten dutela, eta eskoletako tresneriarako egokiak direla, segurtatzen da egokitasun-azterketa horren bidez. Ikus-entzunezkoen eta CD-ROMen hots-irudiak, bai eta arauzko funtzionamendu teknikoak, ongi daudela ziurtatu nahi izaten dira horretarako.

Orotariko kalitate-saria. Ikasleen eta irakasleen eskuetara iristen diren materialak bere osoan egokiak izatea komeni da: edukiz eta hizkuntzaz bezala aurkezpenez eta enkoadernezioz, irudi-lanketaz eta abarrez ere egokiak. Aurrerago aipatuko diren *Ixaka Lopez-Mendizabal* eta *Migel Altzo* sarien bidez erantzuten dio Sailak orotariko egin-behar horri, urtero-urtero.

Ikasmaterialen kalitatea ziurtatzeko mekanismoak dira goiko horiek guztiak, esan bezala. Kalitatea zaintzeaz gainera besterik ere egin behar izaten da ordea: euskaraz ematen diren ikasmaita guztietarako ikasmaterialak sortu, produzitu eta garaitu eskoletaratu direla bermatzea, batetik. Eskoletaritzean, horrezaz gainera, beren merkatu-prezioa erdarazkoaren pareko izan dadin neurriak jartzea¹⁵³. Hots, hurrengo pasartean aipatzen diren diru-laguntzak ematea.

V.3.2. Ikasmaterialak sortzeko eta produzitzeko diru-laguntzak

Euskarazko ikasleei gaztelaniaz ikasten ari direnei adinako ikasmaterial-aukera eman nahirik, eta Euskararen Erabilera Normaltzeko Legeak hartarako ematen duen babesa oinarri harturik, euskarazko ikasmaterialen laguntza-bideari ekin zion Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak hasiera-hasieratik: horretarako sortu zuen batez ere, hasieran, *EIMA* programa. 1983ko elebitasun-dekretuaren eta bere garapenezko aginduaren ildotik, urteroko laguntza-deialdiak egiten ditu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. *EIMA* programaren xede nagusia horixe da berez: unibertsitate aurreko mailetarako euskarazko ikasmaterialak sortu, argitara eman eta zabalkundea izateko sustatze-lana egitea. Diru-laguntzak ematen ditu beraz Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, euskarazko ikasmaterialgintza bultzatu eta zabaltzeko. Lau deialdi egiten ditu HUISek, urtero: EIMA I, EIMA II, EIMA III eta EIMA IV deialdiak. Ondoko hauek dira *EIMA* deialdien esparruak:

EIMA I Ikasmaterial inprimatuak argitaratzeko diru-laguntzak.

¹⁵³ Sailaren etengabeko asmoa izan da, euskarazko ikasmaterialen prezioa erdarazkoen parekoa, ez garestiagoa behintzat, izatea, era horretan euskarazko ikasbidea aukeratzuten gurasoei emendiozko diru-kargarik ez eransteko. Urtero ematen diren diru-laguntzen funtsezko xedeetako bat da hori.

EIMA II	Ikus-entzunezko ikasmaterialak argitaratzeko diru-laguntzak.
EIMA III	Hezkuntza-sofwareako (oro har, euskarri informatikoan ateratzen diren ikasmaterialetarako) diru-laguntzak.
EIMA IV	Mintegien bidez ikasmaterialetan prestakuntza-lana egiten duten egile, mintegi edo egokitzaileentzako diru-laguntzak (alegia, produzitu aurreko fasea).

Horrezaz gainera, gorago esan denez bi sari-lehiaketa egiten dira urtero euskal ikasmaterial hobereenen artean. Ikus ditzagun biak:

Ixaka Lopez-Mendizabal sari-lehiaketa, ikasmaterial inprimatu hobereenak saritzeko.
Migel Altzo sari-lehiaketa, ikus-entzunezko eta hezkuntza-software hobereenak saritzeko.

13. taula: urteroko EIMA-deialdiak

Ehunka material sortzen da euskaraz, urtero-urtero. Zenbaki soiletara bihurtuz azalpena, diogun adibidez 2000. urtetik 2007.era artean 4.000 ikasmaterial inguru sortu dela euskaraz. Lau mila horietariko gehienak ikasmaterial inprimatuak dira, baina badira tartean ikus-entzunezkoak eta (gero eta sarriago) hezkuntza-sofwarezkoak ere. LMH edo Lehen Hezkuntzarako sortu ohi da, askogatik, material inprimatu gehiena. Horren ondoren, kopuruz, DBHrako materialak datoz. Lanbide Heziketako material gehienak, ehunka, "on-line" daude: digitalizatutako liburuak dira, PDF edo antzeko formatoetan Internet-en daudenak.

Neurri zabalak hartu izan dira, ikusten denez, euskarazko ikasmaterialetan alo- rrean. Beste alorretan baino nabarmenago kultura-industria bat sortu, garatu edo egokitu da mende-laurden honen jira-biran. Ikasmaterialgintzaren eragile nagusia industria-ekimen hori izan da: bertan sortua eta hazia da, partez; estatutik gure koordenatuetara moldatua da, beste zati batean. Ekarpen sendoa egin diote biek euskal ikasmaterialgintzari. Sorkuntza eta produkzio hori arautu, bultzatu eta babestu egin du Sailak, EIMA programaren laguntzaz batez ere. Langintza horren eragile nagusiak irakasleak izan dira, sorkuntzari dagokionez, eta argitaldari eta produkzio-etxeak materialok ikasle-irakasleen eskuera jartzeaz denaz bezainba- tean. Produkzioaz gainera zabalkundea eta salmenta-bidea ere kontuan hartzea eskatzen du kate horrek. Gero eta garrantzi handiagoa hartzen ari da, izan ere, ikasmaterialetan zabalkunde- eta kontsumo-bide hori. Ikus dezagun hortaz, gaingiroki izango bada ere, ikasmaterialetan zabalkundea eta kontsumo-bidea nola eratua dagoen EAEn.

V.3.3. Ikasmaterialen produkzioa

Bere bidea eginaz joan da, 1980tik aurrera bereziki, euskal ikasmaterialgintza. irakasteredu elebidunen parez pareko hedapen-zabalkundea ezagutu du epealdi honetan: bai ikasmaterial inprimatuei dagokienez, bai ikus-entzunezkoetan eta bai (berrikitanago eta neurri apalagoan bada ere) hezkuntza-softwaregintzan.

a) Ikasmaterial inprimatuen produkzioa, 1970-2007 epealdian

Hurrengo irudiak eskaintzen du, lehen hurbilketa gisa, ikasliburuen zenbakizko bilakaera konparatiboa: hots, urtero-urtero euskarazko zenbat liburu argitara den adierazten da bertan eta, horrekin batera, liburu guzti horietatik zenbat diren ikasliburu. 1982tik aurrera ez dira berez argitalpen-kopuruak eskaintzen, EIMA programaren bidez urterik urteko laguntza-deialdietan diru-kopuru jakina agindurik izan duten unitate-aleak baizik. Perspektiba zuzenago bat eskuratu nahirik 1970etik honazko datuak eskaintzen dira bertan, eta ez 1980tik aurrerakoak bakarrik. Hona emaitzak, urtez urte xehakatuak:

Urtea	Liburuak	Ikasliburuak	%	Urtea	Liburuak	Ikasliburuak	%
1970	71	22	30,1	1989	732	217	33,7
1971	78	22	28,2	1990	828	305	31,6
1972	89	32	36,0	1991	966	272	28,2
1973	88	26	29,5	1992	980	400	40,8
1974	93	33	35,5	1993	1.193	312	26,2
1975	154	87	56,5	1994	1.109	189	17
1976	107	45	42,1	1995	1.305	175	13,4
1977	150	92	61,3	1996	1.097	197	17,9
1978	191	75	39,3	1997	1.166	322	27,6
1979	247	89	36	1998	1.458	184	12,6
1980	209	116	55,5	1999	1.523	206	13,5
1981	200	95	47,5	2000	1.518	187	12,3
1982	316	111	35,1	2001	1.488	187	12,6
1983	401	133	33,2	2002	1.586	229	14,4
1984	421	223	53	2003	1.945	298	18,8
1985	523	204	39	2004	1.851	269	14,5
1986	602	185	30,7	2005	2.016	205	10,2
1987	606	255	42,1	2006	1.818	170	9,4
1988	774	192	24,8	2007	2.135	192	9,0

14. taula: ikasliburuen produkzioa eta ezarpen-proporzioa

b) *Ikus-entzunezko ikasmaterialen produkzioa, 1982-2007 epealdian*

1982an eman zion Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak eskola-bideo-gintzari hasiera: berariazko produkzio-plan baten inguruan eratuz eta zerbitzu publikoaren ikuspegizko banaketa-formulaz eman ere zion, eman, hasiera. Luze-zabalean ezartzen ari ziren irakasteredu elebidunetako haurren hizkuntza-gaitasuna hobetu asmozko programazio bati ekin zitzaion, horrela, urte biko iraupena (hots, 1982 eta 1983) izan zuen lehen fase hartan. Gero, 1984tik aurrera, EIMA programaren bidez jakintzagai, material-mota eta irakasteredu desberdinetara zabaldu izan da ikus-entzunezko ikasmaterialen langintza. Ondoko taulak eskaintzen dizkigu, labor bilduz, jardunbide horren arrasto nagusiak.

<i>Urtea</i>	<i>Guztira</i>	<i>Bideo</i>	<i>Audio</i>	<i>Beste</i>
1982	42	42	0	0
1983	28	28	0	0
1984	50	21	18	11
1985	66	49	10	7
1986	51	35	11	5
1987	157	137	14	6
1988	131	120	8	3
1989	136	115	19	2
1990	84	76	6	2
1991	94	84	8	2
1992	87	80	7	0
1993	103	70	33	0
1994	76	67	9	1
1995	73	67	6	0
1996	151	115	36	0
1997	104	91	13	0
1998	100	90	10	0
1999	92	81	11	0
2000	113	98	15	0
2001	70	55	15	0
2002	62	53	9	0
2003	63	46	17	0
2004	44	32	12	0
2005	44	32	12	0
2006	61	54	7	0
2007	35	24	11	0
<i>Guztira</i>	1.592	1.330	256	7

15. taula: ikus-entzunezko ikasmaterialen bilakaera, 1982tik 2007ra.

c) *Hezkuntza-softwarearen produkzioa, 1982-2007 epealdian*

Urtea	Guztira	Jatorrizkoak	Itzulpenak
1985	14	12	2
1986	37	20	17
1987	39	24	15
1988	48	16	32
1989	64	31	33
1990	52	40	12
1991	83	39	44
1992	87	70	17
1993	74	66	8
1994	28	22	6
1995	43	39	14
1996	47	21	26
1997	31	25	6

Urtea	Guztira	Software arrunta	CD-Rom	Internet
1998	28	24	4	0
1999	26	20	6	0
2000	49	20	18	11
2001	50	2	31	17
2002	49	25	24	0
2003	40	4	22	14
2004	38	5	18	15
2005	41	4	20	17
2006	32	2	16	14
2007	52	1	29	22

16. taula: hezkuntza-softwaregintzaren oraindainoko bilakaera*V.3.4. Ikasmaterialeen zabalkundea eta kontsumoa*

Sortzea eta produzitzea ez da aski. Materialen zabalkundea egin behar da horrekin batera, testu-liburuak eta atlasak, hiztegiak eta metodoak, bideoak eta CD-ROMak ikasle-irakasleen eskuetara iritsiko badira. Material horien era bateko edo besteko salmenta antolatu behar da bestetik, doakotasuna aplikatuz edo ohiko salmenta-bideari eutsiz. Kontu horiek ongi bideratuko badira, aukeran dauden materialen informazio-eskaintza eta katalogazioa eta erabilera funtsezko puntuak dira alor horretan.

a) Ikasmaterialen katalogazioa

Aukeran zeuden ikasmaterialen katalogoa prestatu izan zuen Sailak, urte askotan, eta EAEko eskola guztietara bidali¹⁵⁴. Berariazko katalogoak prestatzen ziren ikasliburuentzat, ikus-entzunezkoentzat eta hezkuntza-softwarearentzat. Liburu lodiak izan ohi ziren katalogo horiek: gero eta lodiagoak, materiala ugaritu ahala, eta zenbait aldetatik (prezioa, ikasmaila, ..) nahi baino lehenago zaharkitzen zirenak. Sistema informatizatura pasa da katalogazio hori, azken urteotan. Datu fidagarriak emateko epea 2000-2007koa da, nahiz eta 1996. urtetik aurrera ere dokumentu dexente dagoen katalogatuta. Guztira, 2000-2007 epean katalogatutako material-kopurua 4.318koa da. Katalogoan sailkatutako material-kopurua 5.497koa.

b) Aukeran dauden materialen informazio-zabalkundea

Informazio-zabalkunde handia egin izan da urte askotan, ikasleek euskara(z) ikasteko eta irakasleek euskara(z) irakasteko eskueran unean-unean izan duten materialaz. Hamar katalogo baino gehiago argitara eman izan ditu horretarako Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, Euskara Zerbitzuaren bidez. Azken aldian web-orri bereziaz egiten da informazio-zabalkunde hori, Sailak Eibarko Hezkuntza-esparruan (bertako Jaizkibel etxean, geroko IRATI izatekoa-edo den atalean) eraturik duen unitate teknikitik. Ikus, konkretuki, honako web-helbide hau: www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net./euskal_ikasmaterialen_katalogoa.

c) Materialen erabilera-azterketa

Asmo mailan gelditu da, oraingoz, ikasmaterialen erabilera-azterketa. Funtsezko egitasmoa da hori, benetako datuak eskuratu ahal izango baditu Administrazioak. Garrantzia are handiagoa da orain, ikasmaterialen doakotasun-bidea eratu eta indartzeko orduan.

V.4. Erabilera indartzeko eskola-ekimenak (NOLEGA eta ULIBARRI)

Euskararen *erabilera* normaltzeko legea da EEN, ez euskararen *ezagutza* normaltzekoa. Euskararen erabilera indartzeko eskola-ekimenak eratu ditu horregatik, euskara eta euskaraz ikasteko aukerak emateaz gainera, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. Berariazko programa eratu zuen horretarako Sailak 1983an, EEN legea onartu eta handik gutxira: NOLEGA atala. Hots, NOrmalkuntza LEgea GAratzeko atala.

Aspalditxotik ikusia zuten irakasleek, eskolako ordu mugatuekin bakarrik nekez lor zitekeela belaunaldi gazteen, batez ere erdal giroan bizi ziren neska-mutilen, mintzajarduna aldatzea. Eragin betea izango bazuen eskolak euskara indarberritzeko orduan, argi ikusi zen fanerogamoak, arte gotikoa eta Rufini-ren teorema euskaraz

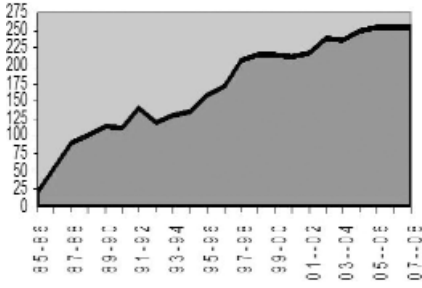
¹⁵⁴ Nafarroara eta Ipar Euskal herrira ere bai, hala eskatzen zutenei.

azaltzearekin ez zela aski. Gazte-jendearen eguneroko mintzajardunarekin lotura zuzenagoa, harreman estuagoa eta iraunkorragoa duen beste zerbait bermatu behar zen. Neska-mutilentzat beharrezkoak, komenigarriak edo desiragarriak diren harreman-sareetan indartu beharra zegoen euskarazko jarduna. Nola lortu, ordea, eskolak indartze-lan horri aurrez aurre heltzea? Nola lortu eskola-giroan euskarazko jardunguneak, harreman-sareak eta situazioak eratu, garatu eta sendotzea? Langintza hori ez zitzaien erakutsi irakasleei, beren prestaera-garaian. Ez irakasle-eskoletan eta ez unibertsitatean zegoen langintza horri buruzko ezagutza-*corpus* metatu eta kontrastaturik. Egin beharra zegoen ordea. Asmatu egin behar izan zen, hortaz, nondik nora ekin. Hutsetik hasi behar izan zen ia, proba eginez, hutsegiteak zuzenduz eta, urratsez urrats, jakite-eremu propioa osatuz. Horretan ari izan da NOLEGA atala, beste zenbaiten parean, hainbat urtez. Eskola-umeen ahozko adierazmena indartzera zetozkeen ekimenak eratu ziren horretarako, lehenik eta behin. Ez noski idazmen-irakurmenak alde batera utziz, bai ordea ahozkotasanaren garrantzia azpimarratuz eta ikasleen mintzajarduna indartzera zetozkeen ekimen arruntak, eguneroko eskola-bizitzarekin lotuak, indartuz. Ahozko adierazmena lantzeko ekimen konkretuak identifikatu ziren horretarako, arauzko erabakiz zehaztu eta hartan jardun nahi zuten ikastetxeentzat diru-laguntzak ezarri. Horrela sortu ziren 1985-86an, esate baterako, eskola-antzerkigintza, eskola-bertsogintza eta euskal girotze-barnetegiak¹⁵⁵. Eskola-kantagintza etorri zen handik gutxira, aurrekoen osagarri, gaztetxoan jarduna ahozko euskal literatura aberatsaren lantoki bihurtuz. Baita TINKO (euskara zine-aretoetara) eta IKABIL ere¹⁵⁶. Beste hainbat ekimen etorri dira gero: eskola-irratigintza eta kontalaritza izan dira azkenak (orain dela zortzi urte jarri dira azken horiek abian).

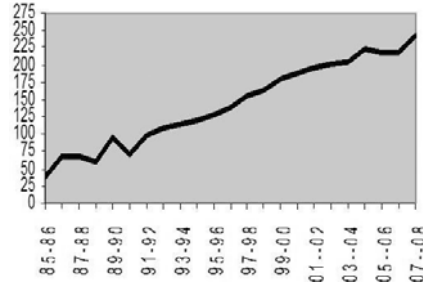
Ondoko sei irudiek (6, 7, 8, 9, 10 eta 11) ematen dute deialdi bidezko ekimen horien berri. NOLEGAko laguntza-deialdiok noiz sortuak diren, eta ordutik hona parte-hartzaile aldetik zer bilakaera izan duten, adierazten digute zehazki. Deialdiek gora egin dute, oro har, parte-hartzaile aldetik. Ehunka ikastetxek hartzen du urtero parte, eta zenbait ikastetxek ekimen batean baino gehiagotan parte hartzen du aldi berean. Eskolak berak du hitza, beti, parte hartu ala ez (eta, baiezkotan, zertan) erabakitzeko orduan. Funtsezkoa da borondatezko izaera hori, NOLEGA osoan. Ekimenaren xedea, parte hartzeko egitura, aholkularitza teknikoa eta diru-laguntza Sailak jartzen du. Hortik aurrera, ordea, eskolaren eta bertako hainbat irakasle saiaturen jardunaren fruitu da urterik urteko saioa. Ikastetxeena, irakasleena eta, halako neurri batean, ikasleena beraiena.

¹⁵⁵ Hasieran barnetegi bat eratu zen, eta azken urteotan bost dira: 57.000 ikasletik gora pasa dira dagoeneko bertatik.

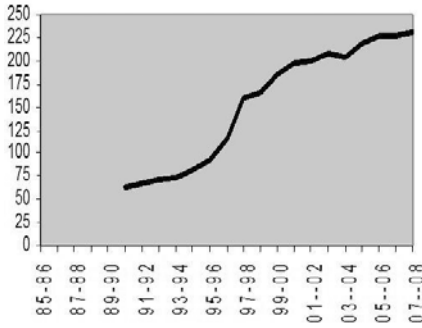
¹⁵⁶ Ikastetxeen binakako loturak dira IKABILen xedea: han-hemengo ikasleek elkarren berri izateko sortuak dira.



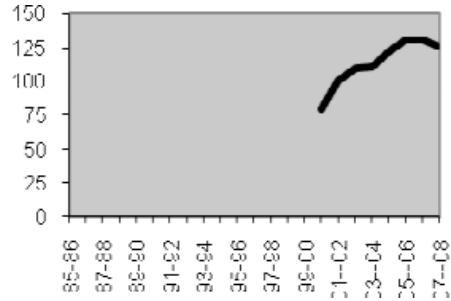
6. irudia: Eskola-antzerkigintza.
Urtero zenbat ikastetxe



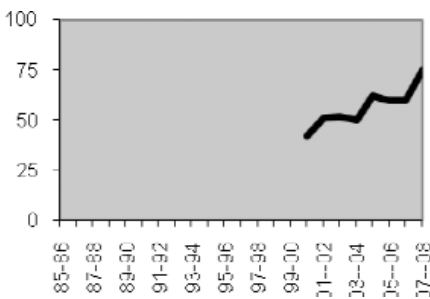
7 irudia: Eskola-bertsogintza.
Urtero zenbat ikastetxe



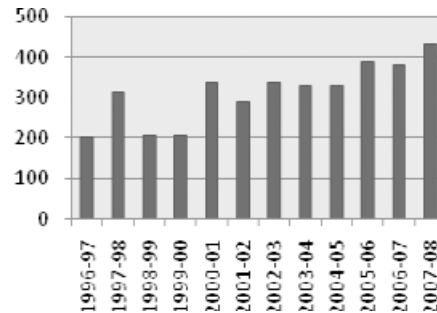
8. irudia: Eskola-kantagintza.
Urtero zenbat ikastetxe



9. irudia: Eskola-irratigintza.
Urtero zenbat ikastetxe



10. irudia: Eskola-kontalaritza.
Urtero zenbat ikastetxe

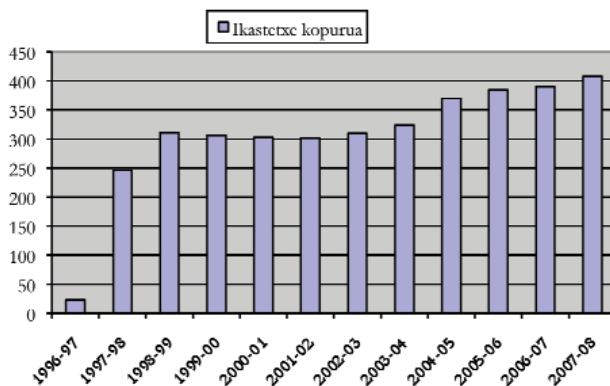


11. irudia: *Euskal Idazleak Eskolara.*
Urtero zenbat emanaldi

Ekimen horiek, denek edo gehienek, ikasleen mintzajarduna indartzea dute xede: mintzajarduna eta, horren bidez, mintzamina bera. Ahozko jardunaz gainera idazmen-irakurmenak ere landu egin behar dira, ordea, bihar-etziko gazteek zuzen eta erraz egingo badute euskaraz. Beharizan hori kontuan izanik *Urruzuno* eta *Barriola* sariak eratu ziren batetik; EIE (*Euskal Idazleak Eskolara*) programarekiko lankidetzaz sortu zen bestetik: azken puntu honi dagokionez 11. irudiak ematen du EIE ekimenaren berri.

Mintzajarduna eta mintzamina, idazlangintza eta jendaurreko irakurbideak lantzen dira hortaz, berariaz eta luze-zabal, NOLEGA eta ULIBARRI bidez. Irudi horietan ikusten denez aski zabala da eskolen jarduna: zabala kopuruz, eta kronologiari dagokionez aspaldi hasia. Jardun hori egituratu nahirik ULIBARRI programa eratu zuen Sailak 1996-97 ikasturtean. Hezkuntza-proiektuaz eta curriculum-proiektuaz gainera hizkuntza-proiektua izatea on dute ikastetxeek. Hori bakarrik ez: hizkuntza-proiektu horren barruan, hizkuntza-normalkuntzako proiektua eratzea mesedegarri da, ikasleen euskarazko mintzajarduna eta ikastetxeko langiro euskalduna indartu nahi badira, EEN legeak dioen moduan. Ikuspegi hori du ULIBARRI programak abiaburu. Ikastetxe askoren asmo eta jardun partikular zena, horrela, ageriko xede amankomun bihurtu du ULIBARRIk.

Aurreko NOLEGA ekimen guztiak bezala borondatezkoa da ULIBARRI. EAEko ikastetxe guztiek dute bertan sartzeko aukera, hartarako baldintza oinarrizko batzuk betez gero. Beraiek erabakitzen dute ordea, beti ere, ULIBARRIn parte hartu ala ez. Bertan parte hartzen duten ikastetxeek hizkuntza-normalkuntzako arduradun tekniko bana dute, teorian (praktikan ez beti) ordu-liberazio jakina duena: kasu batzuetan astean hiru ordu, besteetan sei eta askotan, gehienetan, bederatzia. Baita Hizkuntza Normalkuntzako batzordea ere, ikastetxe bakoitzak "bere neurriko" plana egiteko aukera ematen duena. Ondoko irudiak eta zenbaki-zerrendak adierazten digute zenbat ikastetxek ULIBARRI programan parte hartzen duen, 1996-97 ikasturtean hasi eta egungo egunera arte:



12. irudia: ULIBARRI programan urtero zenbat ikastetxe

Ikusten denez, gorantz joan da oro har ikastetxe-kopurua: 23 ikastetxe hasi ziren ULIBARRIn 1996-97 kurtsoan, saiakuntza moduan, eta forma egonkor-zabaldua izan du 1997-98tik aurrera. Guztira 290 ikastetxe bildu ziren 1997-98an ULIBARRIra, eta 310 hurrengoan. Urte-sorta batean kopuruak bere horretan iraun zuen, Sailak ez baitzuen deialdi berririk egin. Berriro aukera eman zenean, orain dela hiruzpau urte, gora egin zuen kopuruak berriro: 408 ikastetxelk hartzen du parte, gaur egun, ULIBARRI programan. NOLEGA eta ULIBARRI programek nabarmen lagundu dute eskola-giroa euskalduntzeko bideak indartzen. Zenbaki xoil batzuk aski izan litezke, esaten ari garenaren zabaleroaz jabetzeko: 400 ikastetxetik gora dabil ULIBARRIn, 17.000 irakasle eta 177.000 ikasletik gora. Aplikazio zabaleko ekimenaz ari gara, hortaz.

Diogun, azkenik, Hezkuntza-administrazioaren beraren euskalduntzea ere jomuga izan duela NOLEGA programak, hasieratik beretik. Aurrerago azalduko da, labur-labur, alor horretan orain arte zer lortu den.

VI. EREDUEN BILAKAERA: IKASLE-KOPURUAK

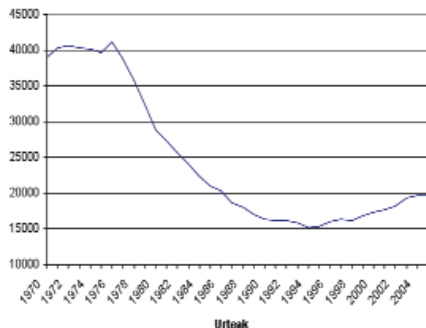
Legea betetzeko zer neurri hartu diren aztertu da aurreko atalean. Neurri horien ondorioz gauzak nola aldatu diren begiratuko da oraingoan. Hiru eredu bilakaera ikusiko dugu horretarako, lehenik eta behin: mende-laurden honetan zenbat ikaslek estudiatu duen eredu batean edo bestean. Puntu horri dagokionez nabarmena da B eta, batez ere, D ereduak izan duten hazkundera. Berariaz aztertuko da hazkundera hori, eta A ereduaren gainbehera, seigarren atal honetan. Aski atzetik hasi behar da, eredu azterketa hori egiten: urterik urteko haur-jaiotzak eta ikasle-kopuruak hartu behar dira kontuan, lehenengo eta behin.

VI.1. Haur-jaiotzak eta ikasle-kopuruak

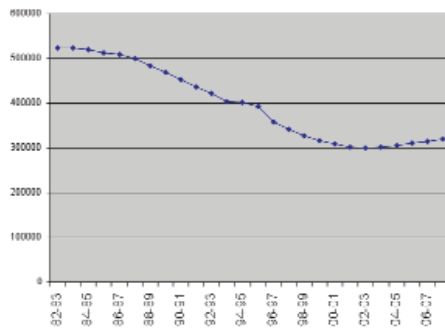
1970etik hona, haur-jaiotzen bilakaera berezia izan du EAEk. Aldakuntza handiak gertatu dira alor horretan, eta aldakuntza horiek oso garrantzitsuak gertatu dira eskola-munduaren bilakaeran. Haur-jaiotzei dagokienez jaitsiera handia bizi izan du EAEk, oro har, 1978tik aurrera, ia hogeitaz urtez. Ikasle-kopuruak, hori dela-eta, nabarmen jaitsi izan dira EAEko ikastetxeetan. Lehen irudian garbi ikusten denez: a) 1970-1977 tartean, jaiotza-kopuru handiak izan ziren EAEn: urtean 40.000 haur inguru. b) 1978tik 1995 ingurura arte, jaiotza-kopuruak etengabeko gainbehera izan zuten¹⁵⁷; unerik apalenean, 16.000tik behera ibili ziren jaiotza-kopuruak;

¹⁵⁷ Hogeitaz urte eskaseko epean haur-jaiotzen jaitsiera horrek izandako tamainaz eta lasterraz behar bezala jabetzeko, gogoan izan 1976tik 1996ra bitartean jaiotza-kopurua %61 jaitsi zela EAEn (hots: 100 jaiotzatik 39ra).

c) 1996tik hona, azkenik, jaitsiera hori inbertitu egin da zertxobait eta indarberritze edo buru-jasotze apal bat gertatu da azken urteotan¹⁵⁸.



13. irudia: jaiotza-kopuruak EAEn, 1970-2005 epean



14. irudia: ikasle-kopuruak EAEn, 1982-83tik 2007-08ra

Gero eta haur gutxiago jaiotzen diren denbora-tarte luzean, eragin zuzena izan du horrek EAEko eskolatan: bai eskola publikoetan eta bai pribatuetan. Hainbat urtez, ikasle-kopuruak murriztuz joan izan dira¹⁵⁹. Unibertsitate arteko ikasmaila guztietan urterik urte ibili diren ikasle-kopuruak 14. irudian ikus daitezke. Funtszko ondorioa nabarmena izan da: 1982-83tik 1997-98ra bitartean unibertsitate aurreko ikasleria %35 inguru gutxitu izan da EAEn. Azken urteetan, 2000tik hona bereziki, ikastetxeek eutsi egin diote matrikula-kopuruari eta, zenbaitetan, ikasle-kopuruak gora egin dute zertxobait¹⁶⁰. Ondorio nagusia, dena den, oso argia izan da: gero eta ikasle gutxiagoko irakas-sistema izan da EAEkoa, oro har, azken mende-laurdenean. Eragin sendoa izan du kontrakzio-hertsitze horrek bestelako hainbat faktoretan. Baita eredu bilakaeran ere.

VI.2. Ereduen bilakaera, oro har

Legeek eta gainerako arauzko erabakiek finkatua duten marko nagusi hori ezin izan da, hasieran esandako motiboengatik, kolpean eta bat-batean hezurmamitu.

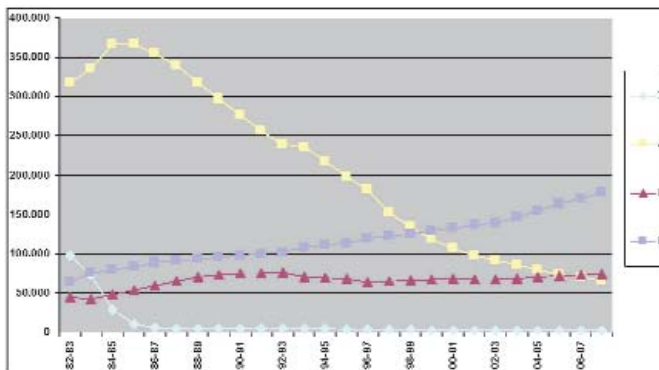
¹⁵⁸ Atzerriko etorkinen bertaratze zabalak eragina izan du: eragin hori biziagoa da oraingoz eskolatze-datuetan, azken urteotako jaiotza-datuen goranzkoan baino. Badago motiborik, azkenik, hemendik urte gutxira jaiotza-datuen kurbak berriro behera egingo duela aurreikusteko. Baina ez da gauza segurua: atzerriko etorkinen fenomenoak faktore berria eranstean du panorama demografikoan; horrezaz gainera, bertan jaiotako emakumeen ugalkortasun-tasak gora egin dezake berez.

¹⁵⁹ Txosten honen 4. eranskinak ematen du sare bietako ikasle-kopuruen bilakaeraren berri.

¹⁶⁰ Ez goi-mailetan, Batxilergo eta Lanbide Heziketa lehenagoko jaiotza-joeren zordun baitira gaur egun; baina bai Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan.

Pausoz pauso gertatu dira aldaketak. Legeek beraiek transformazio-aldi baten beharra aldarrikatu zuten¹⁶¹, eta trantsizio-bide etengabeen jardun du oro har, urterik urte eta mailaz maila, EAEko irakas-sistema osoak. Oinarrizko zenbakiak eskaintzeaz gainera koadro-taula sintetikoetan emanik dator bilakaera horren azalpena¹⁶². Esan bezala unibertsitate aurreko ikasmaila guztiak, hiru Lurraldeak eta bi ikastetxe motak (publiko eta pribatu) biltzen dira atal honetan, emaitza globalak azalduz. Aurrerago emango dira datu xeheagoak, irakasmailaka, ikastetxe motaka edo lurraldeka. Gatozen, beraz, ikuspegi global horretara.

Ikasle-kopuruei dagokienez zer bilakaera izan dute A, B eta D ereduak, EAEko unibertsitate aurreko ikasmaila guztiak eta ikastetxe mota guztiak kontuan hartuta¹⁶³? Ondoko bi irudiek (15.ak eta 16.ak) ematen dute bilakaera global horren



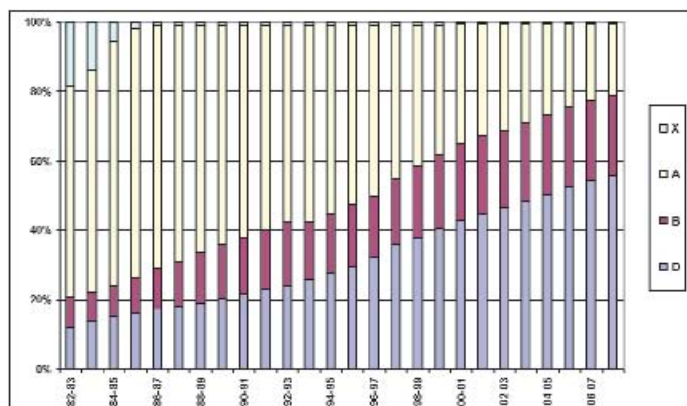
15. irudia: ereduak bilakaera globala (maila guztiak: HH, LMH, DBH, BATX eta LH). Zenbaki absolutuak, “X eredu” barne.

¹⁶¹ Argiak dira, alde horretatik, bai Euskararen Erabilera Normaltzeko 1982ko Oinarri Legea eta bai, bereziki, 1983ko Elebitasun-dekretua eta Elebitasun-agindua. Pausoz pausoko aplikazio-bidea markatu zuten batak eta besteak, eta pausoz pausoko bide hori arau bihurtu da, oro har, ordutik honako ibileran.

¹⁶² Ohartxoren bat edo beste egingo dugu datuak ematen hasi aurretik, ondoko taula-koadroak errazago ulertu ahal izateko. Honako ohar hauek, besteak beste, kontuan hartzea komeni da:

- Hasiera batean, ikastetxe gehienetan euskarak ez zuen inolako presentziarik (ez eta asignatura gisa ere). Hasierako egoera hari, nolabait deskribatzeko, X «eredua» esan izan zaio aspalditxodanik, eta halaxe esango zaio hemen ere.
- Txosten honen asmo nagusia ez da eskola-munduko estatistika-datuak ematea, ereduak inguruko gogoeta-lana eskaintzea baizik. Hori dela-eta, hemen aurkezten diren datuak handik edo hemendik jaso eta lan honetarako egokituak izan dira. Litekeena da, bere izaera hori dela-eta, hemen eskainiko den zenbait datu estatistika ofizial eta zehatz osoekin bat ez etortzea. Hala gertatuko balitz, barkamena eskatzeaz gainera datu ofizialetara bideratu nahi genuke irakurlea.

¹⁶³ Datu estatistikoei dagokienez “Haur Hezkuntza (HH) eta Lehen Mailako Hezkuntza (LMH) sartzen dira, batetik. Bigarren Hezkuntzari dagokionez, bestalde, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (DBH), Batxilergoa eta Lanbide Heziketako Prestakuntza Zikloak hartu dira kontuan. Horrezaz gainera, bai herri-ikastetxeetako eta bai ikastetxe pribatuak bateratu dira irudi horietan.



16. irudia: eredu en mende-laurdeneko bilakaera portzentuala. Maila guztiak: HH, LMH, DBH, BATX eta LH. Portzentajeak, “X eredu a” barne.

berri¹⁶⁴. Lehenengo irudiak EAEko unibertsitate aurreko ikasle-kopuruen bilakaera azaltzen du. Bigarrenak, berriz, bilakaera portzentuala.

A (eta “X”) eredu an zebiltzan ikasle guztien %80, 1982-83an EEN legea indarrean jarri zenean. Orain, handik 25 urtera, A eredu ko ikasleak %20 inguruan dabilta. Euskal eredu ahulenek (ikasle erdaldunak euskalduntzeko eta euskaldunak alfabetatzeko ahalmen mugatuena dutenek) atzera egin dute beraz, eta eredu indartsuenek aurrera¹⁶⁵. Bide batez, X «eredua» desagertu egin da ia: legeak begiz jotako salbuespen-kasuetan bakarrik aplikatzen da¹⁶⁶. A eredu a, hasiera batean (X eredu ko ikasleen kontura, besteak beste) asko hazi eta hegemonikoa bihurtu ondoren, atzera doa etengabe; B eredu ak aurrera egin zuen 80ko hamarkadan eta, 1990 ingurutik hona, aurreko hamarkadan eskuratutako hedapen-mailari eutsi egin dio; D eredu ak, azkenik, igoera nabarmena izan du urterik urte: azken urteotan bera da eredu rik aukeratuena eta bere inplantazioa zabalduz doa urtetik urtera.

¹⁶⁴ Bilakaera horren datu numeriko zehatzak jaso nahi dituenak, txostenaren 2. eranskinera jo dezake.

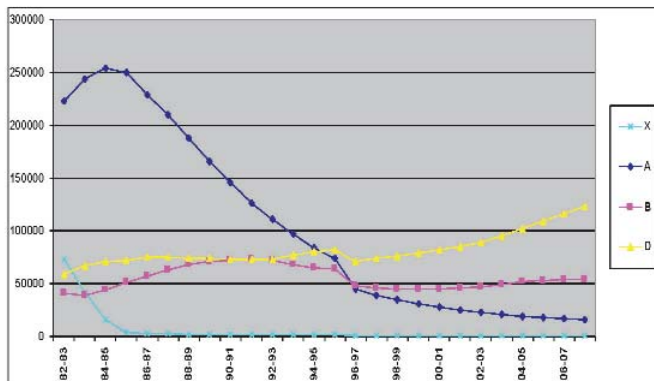
¹⁶⁵ 2007-08ko azken datuen arabera, A gehi “X” eredu en presentzia totala % 21,12koa da.

¹⁶⁶ Hor ere balegoke, ordea, zer matizaturik: Lanbide Heziketako A eta D eredu ak ez dira ez A eta ez D, hitzez hitz harturik. LHko A eredu a X eredu a da praktikan, eta antzekoa (baina justu kontrakoa) gertatzen da D eredu arekin. Tradiziozko deitura-bideari eusten zaio hemen, ordea, gauzak gehiago ez nahasteko.

Funtsezko datuak dira horiek, EEN legearen hezkuntza-munduko garapena ganoraz ebaluatu nahi bada. Ez dira kontuan hartu beharreko datu bakarrak, inola ere. Ereduek garapen-erritmo diferenteak izan dituzte irakasmaila desberdinetan, eskola-sare bietan eta lurralde bakoitzean¹⁶⁷, eta hori ez dute irudi biok azaltzen. Muga horiek eta beste zenbait kontuan izanik ere, EEN legeak hezkuntza munduan eta mende-laurden honetan izan duen garapenaren adierazle argienetakoak dira.

VI.3. Ereduen bilakaera Haur Hezkuntzan (HH) eta Lehen Hezkuntzan (LMH)

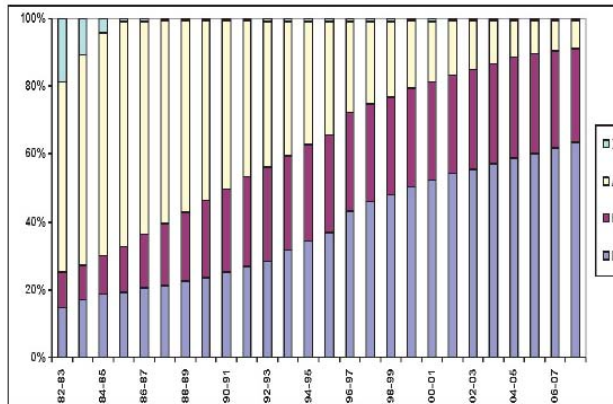
1982-83tik 2007-08ra doan mende-laurdenean Haur Hezkuntzako (hasieran Eskolaurreko) eta Lehen Hezkuntzako (hasieran, OHOk) ikasleak zer eredutan ibili diren azalduko da atal honetan. Haur Hezkuntzan eta Lehen Mailako Hezkuntzan inon baino bizkorragoa izan da eredu bilakaera¹⁶⁸. Bi eratarik ikusiko dugu bilakaera hori: zenbaki absolutuetan batetik, eta portzentualki bestetik.



17. irudia: eredu bilakaera EAEko HHn eta LMHn (hasieran EAn eta OHOn), zenbaki absolutuetan.

¹⁶⁷ Hurrengo orrietan xeheago aztertuko dira, hutsune horiek argitze aldera: lehendabizi, Lehen Hezkuntzaren egoera azalduko da eta Bigarren Hezkuntzarena gero. Irakasmaila bakoitzean, gainera, bereiz aztertuko dira herri-ikastetxeen alorra batetik, eta ikastetxe pribatuena bestetik.

¹⁶⁸ Gauza bat kontuan izan behar da, halere, ereduak irakasmaila jakin batean izan duten bilakaeraz hitz egiterakoan: irakasmaila baten gaurko hedadura eta orain dela hogeita bost urtekoa ez datoz beti bat. Lehengo OHO eta oraingo LMH ez dira urte kopuru berekoak. 1995-96 ikasturtean amaitu zen OHOk 8. Maila 14 urtera arte iristen zen OHO. Hurrengo ikasturteetik aurrera Lehen Hezkuntzak (LMHk) bi ikasturte gutxiago ditu, lehengo OHOk azken bi kursoetako ikasleak Bigarren Hezkuntzara (konkretuki, DBHra) pasatu direlako. Handik honako ikasturteak ez dira, aldaketa hori dela medio, erabat konparagarriak. Berdin gertatzen da lehengo eta oraingo Batxilergoarekin: urte-kopuruz ez dira gauza bera.



18. irudia: ereduaren bilakaera portzentuala EAEko HHn eta LMHn (hasieran EAn eta OHOn).

Goiko bi irudiotatik ondorio nagusi hauek atera litezke:

- 1980ra arte jaun eta jabe izandako X «eredua» desagertu egin zen, ia, 80ko hamarkadaren hasieran. Desagertze-prozesua abiatua zegoen EEN legea kaleratu aurretik. Urte gutxiren buruan etorri zen egungo salbuespen-egoerara, EEN legearen eta 1983ko dekretu-aginduen ildotik.
- A ereduak hazkunde ohargarria izan zuen 80ko hamarkadaren hasieran: EEN kaleratu aurretik aplikatzen hasia zegoen, eta 1984-85 urtera arte gogor hazi zen, bai kopuruz eta bai portzentajeaz; 1985-86ra arte hazten jarraitu zuen portzentajeaz, ez ordea kopuruz¹⁶⁹. Orduetik hona jaitsiera etengabea izan du A ereduak¹⁷⁰.
- B eta D ereduak bere aurretik ditu gaur egun¹⁷¹. Bi eredu horietan dago, kurtsu honetan, HHko eta LMHko ikasle guztien %91. “X” eta A ereduak, elkar harturik, ez dira % 10era iristen EAEko Haur eta Lehen Hezkuntzan.
- B eredu nabarmen hazi zen, urtez urte, lehenengo hamar bat urtean¹⁷². Zenbaki absolutuetan, 1991-92 izan zuen B ereduak punturik altuena: urte hartan ia 73.000 ikasle aritu ziren eredu horretan. Handik aurrera, B ereduak

¹⁶⁹ B eta D ereduaren batura baino handiagoa izaten jarraitu zuen A ereduak, 80ko ia hamarkada osoan.

¹⁷⁰ 1990-91 ikasturtean utzi zion A ereduak beste bi ereduaren batura baino handiagoa izateari, eta 1995-96ko ikasturtean irakasteredurik handiena izateari.

¹⁷¹ D ereduak aspaldi hartu zion A ereduari aurrea, ikasle-kopuruz. B ereduak, aldiz, aurtan jarri da lehenengoz A ereduaren aurretik.

¹⁷² ikasle guztien %10 osatzen zuen B ereduak 1982-83an; 1997-98an, aldiz, %29.

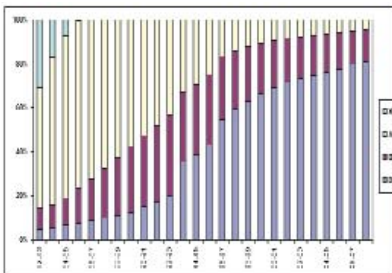
behera egin du ikasle-kopurutan. Portzentajeari eutsi egin dio, halere: HH eta LMHko ikasleen %28 B ereduan dabil 2007-08 ikasturtean;

- e) D eredua, azkenik, etengabe hazi da. Hazkunde nabarmena izan du urtez urte, bai portzentajeaz eta bai zenbaki absolutuetan¹⁷³ Aldaketa-joera hori ez da, gainera, amaitu¹⁷⁴. Oraingo joerak bere horretan iraungo balu, D ereduak gorantz egingo luke hurrengo urteotan¹⁷⁵. Aurrerago, VI.5 atalean, ematen da eredu-garapenaren izaera dinamiko horren berri.

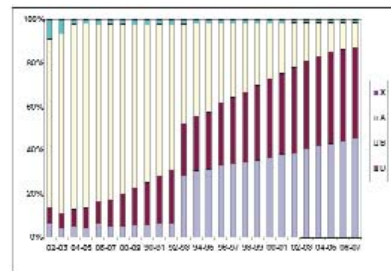
Aldaketa ohargarria da goiko hori. Aski aldaketa bizkorra, irakas-sistema gehienak egiturazko hainbat arrazoiengatik geldo samarrak izan ohi direla kontuan hartzen bada.

HH eta LMHko bilakaera, sektoreka

HH eta LMH bere osoan hartu dugu orain arte. Jakin badakigu, ordea, egoera ez dela uniformea: ikastetxe publikoen eta pribatuen artean bada alderik; lurralde batetik bestera ere bai. Egin dezagun, une batez, sektoreen arteko konparazioa. Ikus ditzagun, horretarako, hurrengo bi irudiak: ereduak HHko eta LMHko herri-ikastetxeetan izan duten bilakaera adierazten da batean, eta ikastetxe pribatuetan izandakoa bestean¹⁷⁶.



19. irudia: ereduaren bilakaera EAEko HHn eta LMHn: sektore publikoa



20. irudia: ereduaren bilakaera EAEko HHn eta LMHn: sektore pribatua

¹⁷³ Eskolaurreko eta OHoko ikasle guztien %15 osatzen zuen 1982-83an; Haur Hezkuntzako eta LMHko ikasle guztien %46 D ereduak ziren 1997-98an; 2007-08 ikasturtean, berriz, HHko eta LMHko ikasle guztien % 63 pasatxo D ereduan dabil. Zenbaki absolutuetan ere, bilakaera hain nabarmena ez izan arren, etengabeko hazkundera izan du D ereduak: 1982-83an EA+OHoko 58.751 ikasle ari ziren D ereduan, 1995-96an 82.000 ikasle pasatxo eta 2007-08an HH+LMHko 123.234 ikasle.

¹⁷⁴ Batetik HHko datuak hartzen badira, eta bestetik LMHkoak, HHko ikasleen artean D ereduak portzentajea LMHn baino handiagoa da. Gauza bera gertatzen da LMHko eredu-banaketa DBHko datuekin konparatzen bada, eta abar. Hots, barne-gradiente bat dago hor, normalean D ereduaren alde diharduena.

¹⁷⁵ Oso kontuz ibili behar da, halere, horrelako prognosiekin: faktore askok eragiten du gurasoen hautapen-bidean, eta faktore horiek aski emaitza diferentia eman dezakete kontestu batean edo bestean.

¹⁷⁶ Grafiko horiek ongi ulertzeko, kontuan izan: a) 1993-94 ikasturtean D ereduetan gertatutako ohiz kanpoko hazkuntza hainbat ikastola publikatzearekiko zor zaio; b) 1996-97 ikasturteko aurrera bi kurtsu gutxiago zenbatzen dira, lehen OHoko azken bi urteak zirenak orain DBHra pasatu direlako.

Ondorioa nabarmena da: aski bilakaera diferentea izan dute ereduak, sektore publikoan eta pribatuan. HH eta LMH mailei dagokienez, diferentzia hauek bederen kontuan izatekoak dira:

- a) D ereduaren lehenago zabaldu zen herri-ikastetxeetan, pribatueta baino. Azken hauetan, D ereduaren txikia eta aski egonkorra izan zen lehenengo hamar urteetan. Batean zein bestean (batez ere pribatuan) 1993an ageri den jautzia, ikastola-sarearen desagertzeak eragina da: ordura arte aparteko sektorea osatzen zuten ikastolek, eta sektore hori ez da 1993ra arteko datuotan ageri);
- b) Sektore berraren bilakaera diferentea izanik ere, A ereduaren asko murriztu da sektore pribatuan ere: alde horretatik konbergentzia modukoa ageri da sektore berraren artean;
- c) Konbergentzia horren alde dago beste hau ere: sektore publikoan zein pribatuan, D ereduaren ari da etengabe hazten;
- d) B ereduaren zertxobait jaisten ari da sektore publikoan, eta zertxobait igotzen pribatuan.

Bilakaera diferente horren oinarrian dauden faktoreen azterketa seriorik egin gabe dago, dakidan neurrian: bistan da giza baliabide berriak hartzeko aukera diferentea, gurasoen konfigurazio soziokultural desberdina eta irakasle erdaldunak IRALE bidez (irakastordua barnean) euskalduntzeko ikastetxe pribatuak izan duten aukera mugatuagoa tartean egongo direla. Baina ez dute zergatik faktore bakarrak izan.

VI.4. Ereduen bilakaera Bigarren Hezkuntzan

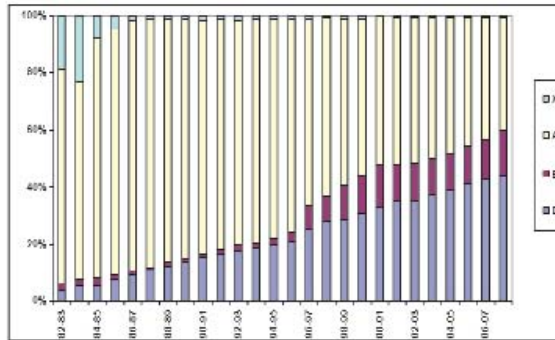
DBH, Batxilergoa eta Lanbide Heziketa sartzen dira atal honetan. Maila horietan ere bilakaera jakina izan dute ereduak, mende-laurden honetan. Bilakaera diferentea, ordea. Hasteko, eredu-kopuruagatik beragatik. DBHn ere indarrean daude hiru ereduak (A, B eta D), baina hortik gora ez. Batxilergoan bi eredu daude legez (A eta D)¹⁷⁷. Azkenik, Lanbide Heziketan ere bi eredu daude nagusiki, baina eredu horien izaeraz ohar jakinak egin behar dira kasu honetan¹⁷⁸. Gatozen, orain, harira.

1982-83tik 2007-08ra doan mende-laurdenean Bigarren Hezkuntzako ikasleak (DBHkoak, Batxilerrekoak eta Lanbide Heziketakoak) zer eredutan ibili diren azalduko da atal honetan. Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza baino apalago aldatu da eredu kontua Bigarren Hezkuntzan. Hor ere nabarmena izan da ordea. Ondo-

¹⁷⁷ Praktikan badago, halere, B ereduaren parekotzat har litekeen "A indartua". Euskararen presentzia, ahul samarra da normalean (baina ez beti) "A indartu" horretan: gutxitan iristen da B eredu estandarraren %50era.

¹⁷⁸ Hasteko, LHko A ereduaren ez da gehienetan A ereduaren, X ereduaren edo antzeko zerbait baizik. Era berean, D ereduaren ez da gehienetan D ereduaren, erdal hizkuntza eta literatura ez baita ematen bertan. "A indartua" indarrean dago gainera LHn, halako neurri batean; B ereduaren parekotzat eman ohi da, zerbaitetan, "A indartu"-ko eredu hori.

ko irudiak azaltzen du hiru (edo bi) ereduak EAEko azken mende-laurdenean izan duten bilakaera globala. EAEko ikastetxe guztiak (publiko+pribatu) eta irakasmaila guztiak (DBH+Batxilergoa+Lanbide Heziketa) hartzen dira hor kontuan.



21. irudia: eredu-en bilakaera, EAEko Bigarren Hezkuntza osoan

Haur eta Lehen Hezkuntza baino bilakaera lasaixeagoa izan dute ereduak Bigarren Hezkuntza. Ez oso motela, halere. Lau ohar egin litezke, besteak beste, ereduak Bigarren Hezkuntza izandako bilakaeraz:

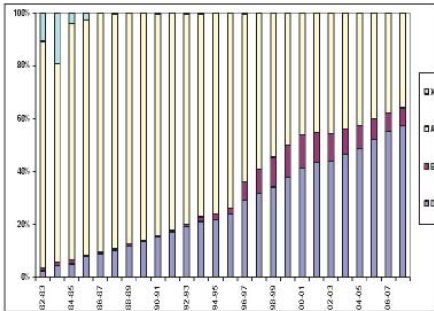
- a) A ereduak indar handia izan du Bigarren Hezkuntza, urte luzez. Orain ere eredu sendoa da, ikasle-kopuruz. Dударik gabe, bera izan da mende-laurden honetako eredu hegemonikoa, Bigarren Hezkuntza. Badu horrek, alde bate-tik, bere barne-logika: Bigarren Hezkuntzako “oraingo” eredu-banaketa, HHn eta LMHn “lehen” izandakoaren jarraipena da¹⁷⁹. Hasierako ikasleen %80 X eta A ereduaz zaudenez, oihartzun zabala izan du abiaburu hark Bigarren Hezkuntzako eredu-bilakaeran¹⁸⁰.
- b) Nagusi izan arren beherako bidea hartu zuen A ereduak, aspaldi, Bigarren Hezkuntza ere. D ereduak gora egin du, aldiz, etengabe, mende-laurden osoan. 2007-08an, gutxigatik bada ere, D ereduak gainditu egin du A eredu-ikasle-kopuruz.

¹⁷⁹ Sei urterekin LMHn sartzen diren ikasle-taldeen eredu-osaera handik sei bat urtera iristen da, ez lehenago DBHko lehen kurtsora. Eta handik beste lau urtera (beraz, hamar urteko atzerapenez) Batxilergora. LMHtik DBHrako jauzia ez da eredu-aldaketa handirik gertatzen: ordura arte etortitako eredu berean jarraitzen dute ikasle gehien-gehienek.

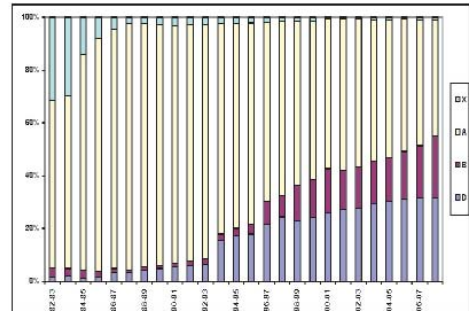
¹⁸⁰ LMHtik DBHra, jarraipen handia dago ereduetan. Aldiz, DBHtik Batxilergora (are gehiago Lanbide Heziketara) pasatzen eredu-birmoldatze ohargarriak gertatzen dira: ordura arte D ereduaz ibilitako zenbait ikasle ez du D ereduaz jarraitzen, eta ordura arte B ereduaz ibilitako ikasleak D edo, nagusiki, A ereduaz joan ohi dira Batxilergora eta, bereziki Lanbide Heziketara pasatzen.

- c) B ereduak presentzia numeriko mugatua du Bigarren Hezkuntzan: HHn eta LMHn baino ondotoz mugatuagoa. Batxilergoan eta Lanbide Heziketan legez esistitzen ez delako du hain presentzia mugatua. DBHn aski zabala da B ereduak: LMHko goi-zikloan bezalatsu.

Alde horiek ohargarriak izanik ere, HH eta LMHko bilakaeraren oso antzekoa joera dute ereduak DBHn, eta antzekoa (baina ez hainbat) Batxilergoan¹⁸¹. Bestalde, hemen ere bada alderik sektore publikotik pribatura. Ondoko bi irudi konparatibok ematen dute alde horren berri:



22. irudia: ereduaren bilakaera, Bigarren Hezkuntzako herri-ikastetxeetan



23. irudia: ereduaren bilakaera, Bigarren Hezkuntzako ikastetxe pribatuetan

Ondorioa nabarmena da oraingoan ere: aski bilakaera diferentea izan dute ereduak, sektore publikoan eta pribatuan. Bigarren Hezkuntzari dagokion zertzelada bat, A ereduaren nagusitasuna, antzekoa da sektore bietan. Ez erabatekoa ordea: sektore publikoan, D ereduak aurrea hartu dio Ari, nabarmen; pribatuan, aldiz, ez. Horrez gain, B ereduaren bilakaera aski diferentea da sektore bietan: sektore publikoan mugaturik dago; pribatuan, aldiz gora ari da. D ereduari dagokionez, azkenik, sektore publikoan bizkor ari da gora; pribatuan oso apurka. Kontuan hartzeko bereizgarriak dira horiek guztiak, mende-laurden honetan gertatu denaren balantze itxurazko bat egitekotan.

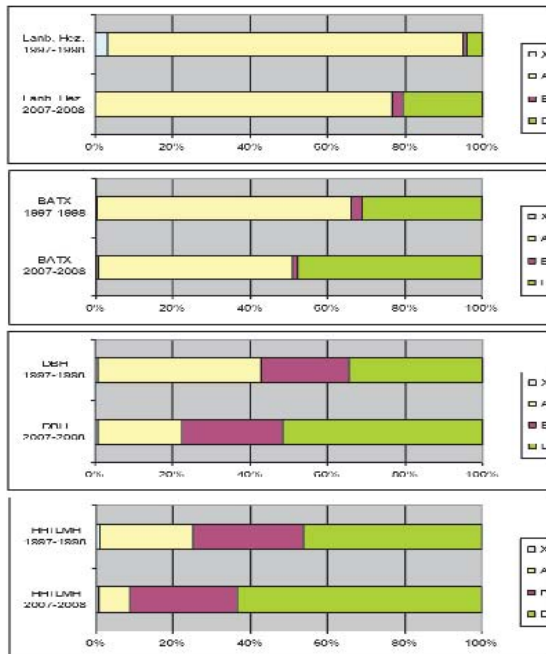
VI.5. Eredu-banaketaren izaera dinamikoa

Aldaketa handia gertatu da ereduaren hedaduran, urteen harian. Urte berean ere alde handia dago ordea, ikusi berri dugunez, maila batetik bestera. 2007-08 ikastur-

¹⁸¹ Lanbide Heziketako bilakaera, azkenik, aski diferentea izan da mende-laurden honetan. Bereiztasun hori nabarmena izanik ere, Lanbide Heziketan ere gorantz ari da D ereduak azken hamarkada honetan.

teari dagokionean, adibidez, eskolara lehenago hasi ziren ikasleak daude goi-mailetan (Batxilergoan eta, batez ere, Lanbide Heziketan). Irakasle euskaldun gutxiago eta, beraz, eskolara sartzeko orduan D ereduko aukera txikiagoa zegoen garaiko ikasleak dira horiek. Orduko aukeren ildotik A (zenbaitetan B) ereduan hasi ziren orduko ikasle asko, eta A ereduan ari dira orain, normalean, Batxilergoan edo Lanbide Heziketan.

Aldatzen ari da egoera hori, ordea, esan bezala. Gero eta maizago B edo, batez ere, D ereduan eskolatutako ikasleak datoz goi-maila horretara, eta D eredia zabalitzen ari da hor ere. Ondoko irudi-multzoan, lehen bi irudiek Lanbide Heziketan azken hamar urtean gertatu den aldaketa eta une honetako egoera azaltzen digute. Era berean, hurrengo bi irudiek erdi- eta behe-mailako ikasleen artean ere aldaketa martxan dagoela azaltzen digute: HH-LMHko ikasleen artean portzentaje zabala goa du D ereduak DBHkoen artean baino. Oro har, zenbat eta ikasleak gazteago izan orduan eta presentzia txikiagoa du A ereduak. Gertaera horrek aparteko izaera dinamikoa ematen dio EAEko irakaskuntzari. Inolako aldaketarik gertatuko ez balitz hasiera-mailetan, orain baino ondotoz D eredu gehiagoko irakaskuntza izango litzateke hemendik hamar urtera. Ondoko irudi-multzotik ezin da estrapolazio itsurik atera, baina azken hamarkadaren azalpen kontrastibo horrek dinamika nagusiaren nondik norakoaz jabetzeko argibide zehatza eskaintzen du.



24. irudi-multzoa: eredu bilakaera, mailaz maila. Azken hamarkadaren azalpen kontrastiboa.

Labur bilduz: aldaketa ohargarria izan du EAEko hezkuntzak, eskola-hizkuntzari dagokionez. Aldaketa hori ez dago, bestalde, amaitua. Bere horretan aurrera jarrai dezake oraindik, erdi eta goi-mailetan B eta, batez ere, D ereduari gero eta leku zabalagoa eskainiz. Hori ez da prognosi segurua ordea. Urak oraingo bidetik joango balira ereduaren hazkunde begetatiboak norantz joko lukeen esaten digu, soil-soilik, prognosi horrek. Gizarte-urak gutxitan egon ohi dira geldirik ordea: batera edo bestera mugitzen dira sarri, aitzitik, eta ereduaren garapen kontua mugimendu horren emari izan liteke maila batean edo bestean. Hala izan da azken hogeita hamar urtean, eta aurrerantzean ere hala izango dela (edota, gutxienez, hala izan litekeela) pentsatzea da arrazoizkoena.

VII. EMAITZAK: NOLA DAUDE KONTUAK 2007-08AN?

Ikusia daukagu gorago, txosten honen VI. atalean, 1982-83tik aurrera zernolako bilakaera izan duen EAEko eskola-munduak hainbat alorretan. Atentzio berezia eskaini diogu ereduaren bilakaerari. Beste zenbait alor ere kontuan izan dugu V. atalean: irakasle elebidunak lortzeko hartu diren neurriak, ikasmaterialen prestaera bultzatzeko zer egin den, euskararen erabilera bultzatzeko eraman den bidea eta abar. Zein da, ordea, gaurko egoera konkretua? Nola daude kontuak 2007-08 ikasturtean? Bete al dira Euskararen Erabilera Normaltzeko oinarri-legeak agintzen zituen xede nagusiak? Ba al dago, gaur egun, euskaraz zein gaztelaniaz ikasterik? Ikasleek lortu al dute hizkuntza ofizial bietan behar adinako ezagutza praktikoa? Zabaldu al da euskararen erabilera, eskola-munduan eta, azken batean, gizarte osoan? Galdera horiei erantzun nahi zaie atal honetan.

VII.1. Ereduak hartu duten hedadura

Galdera biri erantzungo diogu hemen, funtsean: a) zer hedadura dute hiru ereduak 2007-08 ikasturtean?; b) hedadura hori zenbat aldatu da EEN legea onartu zenetik hona? Galdera bi horiek adierazten dute argien, ereduaren garapen kontuan zer gertatu den. Biak ikusiko ditugu hortaz, hurrenez hurren.

VII.1.1. Ereduen hedadura 2007-08 ikasturtean

Ereduen banaketa ez da uniformea: ez ikastetxe motaz, ez lurraldez eta ez ikas-mailaz da uniformea. Ikasmaila guztietan ez dute ereduak, hasteko, hedadura bera: B eta D ereduak garapen zabalagoa izan dute behe-mailetan eta txikiagoa goi-mailetan. Badakigu, era berean, garapen-maila diferentea lortu dutela ereduak ikastetxe publikoetan eta pribatuetan: publikoetan zabalduago dago D eredia, eta pribatuetan asko hedatu da B. Lurralde kontuari dagokionez, azkenik, D eredia nagusitu da Gipuzkoan eta hori baino garapen banatuagoa izan dute ereduak Bizkaian eta Araban.

Ereduak ikasmailaka, 2007-08 ikasturtean.

Lurralde batetik bestera dauden diferentziak eta publiko/pribatu bereizketa geroko utzia, zentra gaitzen ikasmilen kontuan¹⁸². Ikasmaila nagusiei dagokienez, EAEko ikastetxe publikoak eta pribatuak osorik hartuta honako hedadura dute A, B eta D ereduak 2007-08 ikasturtean¹⁸³:

Ikasmaila	X		A		B		D		Guztira
	ikasleak	%	ikasleak	%	ikasleak	%	ikasleak	%	ikasleak
HH	426	0,49	4.782	5,49	21.795	25,00	60.168	69,02	87.171
LMH	826	0,77	10.541	9,85	32.625	30,49	63.015	58,89	107.007
HH+LMH	1.252	0,61	15.665	8,05	54.440	27,98	123.234	63,33	194.591
DBH	504	0,73	14.947	21,61	18.139	26,23	35.556	51,41	69.156
HH+LMH+DBH	1756	0,67	30.612	11,61	72.579	27,52	158.790	60,20	263.747
Batxilerra	194	0,65	14.949	50,15	390	1,31	14.275	47,89	29.808
Lanb Heziketa	0	0	20.002	76,84	697	2,68	5.333	20,49	26.032
DBHO	194	0,35	34.951	62,59	1.087	1,95	19.608	35,12	55.840
GUZTIRA	1.950	0,61	65.563	20,51	73.666	23,05	178.408	55,82	319.587

17. taula: A, B eta D ereduaren hedadura 2007-08an

Atzekoz aurrera hasiko gara datuok azaltzen. Hots, jeneraletik kokretura joko dugu. Horrela, EAEko ikastetxe publiko eta pribatu guztiak batera hartuta, honako emaitza hauek dira 2007-08an nagusi:

- a) Guztira, unibertsitatera arteko mailetan, ikasleen %55,82 D ereduari dabil, %23,05 B ereduari eta %20,51 A ereduari. D ereduari da beraz nagusi. B ereduari dator hurrena (ez da, ordea, D ereduaren erdira iristen). Azkenik, ikasleen %20 dabil A ereduari. Hori da 2007-08ko datu-azalpen osoa. Xehetasunetara pasatuz,
- b) Derrigorrezko eskola-aldia amaitu arteko ikasmailetan (HHn, LMHn eta DBHn) D ereduari dabil hamar ikasletik sei (%60,20). Nagusitasun handia

¹⁸² Gogora dezagun horretarako, berriro ere, ondoko tauletan eta azalpen laburretan erabiliko ditugun siglen esanahia: **HH**: Haur Hezkuntza (nagusiki, bi edo hiru urtetik sei urtera arteko ikasleak); **LMH**: Lehen (Mailako) Hezkuntza (sei urtetik hamabira arteko ikasleak); **DBH**: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza (hamabi urtetik hamaseira arteko ikasleak); **DBHO**: hamasei urtetik gorako ikasleak.

¹⁸³ Taula honetan araubide orokorreko irakaskuntza jaso da, Hezkuntza Berezia barne (Hezkuntza Bereziko datuak (HH+LMH) azpitotalean eta hortik aurrerakoetan sartu dira, ez ordea HHko eta LMHko lerro berezietan. Taulatik kanpora utzi da, bestalde, Helduen Hezkuntza. Zereginen Ikaskuntza, azkenik, Lanbide Heziketaren multzoan sarturik dago.

- du beraz D ereduak derrigorrezko eskola-aldian (hots, bi eta hamasei urte arteko ikasleen artean). Bere ondoren B ereduak dator: hor ere ez da Dren erdira iristen (%27,52). Eta A ereduak, azkenik, %12 inguruan dago (zortzi ikasle bat, X ereduak barne hartuta).
- c) D ereduaren nagusitasuna oso deigarria da Haur Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan: bi eta hamabi urte arteko ikasle guztien ia bi heren (%63,33) D ereduak dabil, eta A (+X) ereduak ez da %10era iristen (ikasle guztien hamarretik batera ere ez).
- d) Nagusitasun hori are deigarriagoa da Haur Hezkuntzan: ikasle guztien % 69 D ereduak dabil HHn¹⁸⁴. A ereduak berriz, “X” barne harturik, HHko ikasle % 6 biltzen du soilik.
- e) DBHn ere nagusi da D ereduak. Nagusitasun hori ez da, ordea, behe-mailetan bezain nabarmena (%51,41). HHko eta LMHko orain dela sei-zortzi urteko datuen errainu da, nolabait, gaurko DBHko egoera.
- f) DBHOn, aldiz, A ereduak da gailen. Gutxigatik Batxilergoan (%50,15 A, %47,89 D), baina askogatik Lanbide Heziketan (%76,84 A, %20,49 D). Jakin badakigu, behe-mailetan orain dela hamar-hamalauro urte ageri zen egoera islatzen dela egungo Batxilergoan, D ereduari dagokionez. Diferente da kontua, aldiz, Lanbide Heziketari dagokionez: bestelako azalpena du bilakaera horrek.

Ereduak ikastetxe-motaka, 2007-08 ikasturtean. Esan dugu, bestalde, ikastetxe publikoen eta pribatuen bilakaera diferentea izan dela EAEn. Ikus sare bien 2007-08ko egoera, hamabi urtetik beherako ikasleak hartuz batetik eta hamabi urtetik gorakoak bestetik.

2007-08	% X	% A	% B	% D
HH+LMH publikoa	0	4,65	14,11	81,24
HH+LMH pribatua	1,29	11,44	41,81	45,47
DBH+DBHO publikoa	0	35,81	6,96	57,23
DBH+DBHO pribatua	1,08	43,76	23,25	31,91

18. taula: ereduaren portzentajea sare publikoan eta pribatuan, 2007-08an

Funtsezkoa da bereizkuntza hori: txostenaren VI. atalean bilakaera aldetik esandakoa bizi-bizirik dago egungo kurtsoan ere: D ereduak askozaz garatuago dago sare

¹⁸⁴ Garrantzitsua da datu hori, etorkizun labur-ertainen iragarle zuzenena HH izan baita orain arte. Orain arte hala izanak ez du bermatzen ordea, gorago azaltzen saiatu naizenez, hemendik aurrera hala izango denik. Urak nahasten direnean, eta oso nahastu dira azken aldian, zail da predikzio zentzuzkorik egitea. Ur nahasten dabilenak inork baino gogoanago izan behar luke hori.

publikoan, eta pribatua askoz hedadura zabalagoa du B ereduak. Diferentzia hori ulertu gabe ez dago ezer asko entenditzerik, nire ustez. Are diferentzia nabarmenagoak ikusiko genituzke, gainera, sektore pribatua bitan banatuko bagenu: hots, alde batean ikastolak jarriko bagenu eta bestean ikastolak ez diren ikastetxe kontzertatuak¹⁸⁵ (*Kristau Eskola* eta gainerakoak). Oso kontuan izan behar da hori guztia, egungo egoera eta aurrera begirako garapen-bidea perspektiba minimo batez ulertu nahi bada¹⁸⁶.

VII.1.2. Legea onartu zenetik honako aldaketa

Tentazioa izan dezake irakurleak, goiko puntuan esandakoak irakurrita, ereduaren garapen guztia EEN legeari zor zaiola uste izatekoa. Horri zor zaiola edota, gutxiengutxienez, EEN legea onartu zenetik hona lortu dela hori guztia. Gauzak ez dira horrela. Legea onartu zenean, 1982-83 ikasturtean, euskarazko irakaskuntza ez zegoen hutsean: gogoratu txosten honen I. atalean esandakoak. Ez da egia, beraz, ereduaren egungo garapen-maila EENren eraginpekoa denik osorik. Legearen benetako eragina zenbatekoa izan den baloratzeko, orduko eta oraingo datuak konparatu behar dira, eta kenketa egin. Hots, 1982-83tik 2007-08ra hiru ereduaren hedadura zenbateko aldaketa gertatu den analizatu behar da. Ondoko bi taulek ematen dute 25 urteko transformazio horren berri.

HH +	1982-83		2007-08		DBH+	1982-83		2007-08	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%		DBHO	Ikasleak	%	Ikasleak
X	73.404	19	1.252	0,64	X	24.300	19	698	0,56
A	222.744	56	15.665	8,05	A	95.017	75	49.898	39,92
B	41.270	10	54.440	27,98	B	3.188	2	19.226	15,38
D	58.751	15	123.234	63,33	D	4.948	4	55.174	44,14
Guztira	396.169	100	194.591	100	Guztira	127.453	100	124.996	100

19. taula-bikotea: ereduaren neurri-aldaketa, EEN onartu zenetik

Hamabi urtetik beherako ikasleen datuak begiraturaz batetik, eta hamabi urtetik gorakoak bestetik, zera ikusten da:

- a) Haur Hezkuntza (HHn) eta Lehen Hezkuntza (LMHn), oro har¹⁸⁷, transformazio handia gertatu da 1982-83tik hona. Hasieran A ereduaren zeu-

¹⁸⁵ Ikastetxe pribatu-konzertatuaren ikasle-multzo zabalena biltzen duen parte, hortaz.

¹⁸⁶ Ereduen gaineko xehetasun handiagorik nahi duenak txostenaren 2. eranskinera jo dezake.

¹⁸⁷ Bi eskola-sektoreak (publikoa eta pribatua) eta hiru lurraldeak (Araba, Bizkaia eta Gipuzkoa) biltzen ditu kontu-errendatze honek, HH eta LMH hartuz konparazio-gai. Kontuz, halere: 1982-83an

den ikasle gehienak (%56), eta ondoren X eredu (19%) zectorren (bien artean %75). D eta B ereduak beste %25 osatzen zuten bien artean, adin-tarte horietan. Orain, berriz, A eredu (X eta guzti) %9 azpitik dago, eta B+D ereduak % 91 baino gehixeago dira. Bada, beraz, aldea.

- b) Antzeko transformazioa gertatu da DBHn eta DBHOn. Hots, gutxi gorabehera lehengo Irakasmila Ertainetan. Horrela, A (+X) eredu %94tik %40,48 jaitsi da, B eredu %2tik % 15,38ra igo eta D eredu, azkenik, % 4tik %44,14ra igo. Bada aldea, beraz, ikasmila hauetan ere: B+D ereduak %6 izatetik % 59,5 izatera pasa dira Bigarren Hezkuntzan, EEN legea onartu zenetik.

Taula-bikote honek gauza bat baino gehiago erakusten du, labur bilduz: B eta, bereziki, D ereduak hartu duten pisua eta hedadura, lehenik eta behin. Hori baino gehiago ere ondoriozta liteke, ordea, datu horietatik: bilakaera horren izaera dinamikoa. Behe-mailetan urrutirago iritsi da D eta B ereduaren ezarpena, eta eskema hori gorantz hedatuz doa urtetik urtera. Aurrerago helduko zaio berriro gai honi.

Gorago esanenez, bestalde, ereduaren bilakaera ez da uniforme izan sektore publikoan eta pribatuan. Ikastetxe publikoetan aurrerago iritsi da D eredu. Ikastetxe pribatuetan, aldiz, leku zabalagoa eskuratu du B ereduak. Bietan ere, A eredu asko murriztu da¹⁸⁸. Hurrengo bi taulek ematen dute horren berri:

	1982-83		2007-08			1982-83		2007-08	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%		Ikasleak	%	Ikaslea	%
X	60.796	31,10			X	12.608	9	1.252	1,28
A	106.403	54,42	4.522	4,65	A	109.572	77	11.143	11,44
B	19.699	10,08	13.714	14,11	B	11.113	8	40.726	41,81
D	8.612	4,40	78946	81,24	D	8.746	6	44.288	45,47
Guztira	195.510	100	97.182	100	Guztira	142.039	100	97.409	100

20. taula: ereduaren bilakaera EAEn, HHko eta LMHko herri-ikastetxeetan

21. taula: ereduaren bilakaera EAEn, HHko eta LMHko ikastetxe pribatuetan

ez zegoen Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntzarik, Eskolaurrea eta OHO baizik. Orduko eta oraingo segmentazioak ez datoz bat, ehuneko ehun: orduan hiruzpalau urtetik hamalaura arteko neska-mutilak zebiltzan EAn eta OHOn, nagusiki. Orain, berriz, bizpahiru urtetik hamabira artekoak dabilta batez ere HHn eta LMHn. Konparazioa ez da funtsik gabea, halere: argazkia ez dago oso distortsionatua.

¹⁸⁸ Hemen ere kontuz ibili behar da, hasierako (hots, 1982-83ko) datuekin. Orain sektore bi direnak, hiru ziren orduan: publikoa, pribatua eta ikastolak. Azken hauen osiera, urte-inguru hartan, 4. eranskinekoa zen.

Datu horiek ikusita, gero eta leku gehiagotatik hasi da entzuten: “egia da D eredu asko zabaltzen ari dela. Baina ez nolana: gurasoak behartu egin dira, beren seme-alabak B eta, bereziki, D ereduko gelara bidaltzera. Horregatik ari dira eredu horiek zabaltzen”. Egia al da hori?

VII.2. Euskaraz edo gaztelaniaz ikasteko aukera

Euskaraz ikasi nahi duenak euskaraz ikasi ahal izango duela dio EEN legeak, eta gaztelaniaz ikasi nahi duenak gaztelaniaz. Ba al dago benetan aukerarik, euskaraz edo gaztelaniaz ikasi nahi duenak euskaraz edo gaztelaniaz ikas dezan? Zer neurritan errespetatzen da gurasoen aukera, beren haurrek hizkuntza ofizial batean edo bestean ikasi ahal izatekoa? Erantzun erraza du galdera horrek eta, aldi berean, zaila.

Eraz da galdera horri erantzuten, baiezko biribila emanez. Inoiz ez da izan, jakina denez, azken 25 urteotan bezain aukera zabalik ikasketak euskaraz edo gaztelaniaz egiteko. Seguritasun handiz esan liteke, inoiz baino aukera zabalagoak daudela horretarako, gaur egun. XVIII. mendetik hona (dotrina kontua alde batera utzita) euskararen zokoratzea izan da eskola-munduan arau, lautatik hirutan. Gutxitan izan du euskarak eskola-hizkuntzaren statusa, eta gutxi horietan ere maizago kokatu izan da pasabideko hezkuntza elebidunaren altzoan (hots, *transitional bilingual education* gisa: cf. Fishman eta Lovas, 1970). EEN legeak ofizialtasun bete eman dio euskarari, gaztelaniaren pare, EAEko eskola-munduan. Hori bakarrik ez: euskaraz ikasteko aukera zabaldu egin da, oro har, azken mende-laurdenean. Orain dela 25 urte, beren seme-alabentzat euskarazko ikasbidea nahi zuen hainbat gurasok ez zuen harretarako aukerarik izan. Ez zegoen irakasle euskaldunik, eta irizpide murrizkorrez jokatu behar izan zen, hainbat kasutan, bai B edo D ereduko lerroak zabaltzeko eta bai lerro bakoitzean (batez ere Bn) euskarazko irakaspostuak definitzeko. Irizpide murrizkor horrek eraginik kaleratu zen adibidez 1986ko uztailaren 4ko Agindua, jendeak komunzki *4/4 dekretua* deitu izan zuena. Gerora ere zuhur jokatu behar izan zen maiz, B edo D ereduko gela bat irekitzeko orduan. Inoren eskubideak urratzekotan B eta D ereduak eskatzen zuten gurasoen eskubideak urratu ziren hainbat urtez¹⁸⁹. Eredua hautatzeko eragozpenak B eta D ereduaren aldekoek izan zituzten nagusiki, ez A ereduaren aldekoek. Urteen harian, lehen hamarkadako muga-ezintasun hura arinduz joan izan da: gero eta irakasle gehiago elebiduna da eta ikastetxeek beraiek, motibo bategatik edo bestegatik, merkatuaren eskabide nagusira egokitu ahal izan dute beren eskola-eskaintza. Ez dago dudarik, alde horretatik, neurri zabaLEAN segurtatzen dela gaur egun, derrigorrezko ikasmailtan bereziki, euskaraz ikasteko eskubidea.

Eta gaztelaniaz ikasteko aukera? Bermatzen al da gaztelaniaz ikasteko eskubidea ere?. Hasieran, 80ko hamarkadan ez zegoen horretarako arazorik: hiri eta herriburu

¹⁸⁹ Ez dut uste, halere, erabateko lege-urratzerik gertatu zenik normalean: legeak garbi zioen pausoz pauso, “progresivamente”, aplikatu beharrekoa zela, eta egin ere halaxe egin zen oro har. Jakin badakigu, bestalde, lege-urratzearen kexa gutxi iritsi zela epaitegietara.

gehienetako ikastetxeek erdaraz funtzionatzen zuten, erdi- eta goi-mailan bereziki, eta seme-alabentzat erdarazko eskolaketa nahi zuen hiritarrak aukera zabala zeukan eskueran. Euskarazko eskola nahi zuenak baino askozaz zabalagoa normalean. Urte-en joanean, ordea, aldatu egin dira gauzak eta egungo egunean, ikasmaila eta eskualde jakinetan bereziki, zail da erdara hutsezko aukera handirik topatzea¹⁹⁰. Hortik ezin ondoriozta daiteke, jakina, gurasoek aukera hori izan ez dutenik azken mende laurdenean eta, beraz, eskola-munduan gertatu den bilakaera beren gogoz kontrakoa, goitik inposatua edo induzitua alegia, izan denik. Ez dago motibo argirik hori baieztatzeko. Bai aldiz, inoiz azaldua dudanez (Zalbide, 1999), gauzak aski berez bere joan direla uste izateko.

Mende-laurdeneko balorazio globala gauza bat da, dena den, eta oraingo (2007-08 ikasturteko) egoeraren deskribapen zehatza bestea. Gero eta zailagoa da gaur egun, bere haurrarentzat A ereduko eskola nahi duten gurasoei aukera hori eskaintzea. Are zailago etxetik hurbil eskaintzea. Hasieran B eta D ereduekin pasatzen zena A ereduekin pasatzen da orain, Haur eta (gutxiago) Lehen Hezkuntzan. EEN legea ez al da beraz betetzen? Ez nuke nik halakorik esango. Datuak behar dira, eta ez dut halakorik, A eredia eskatzen duten gurasoak (kopuru adierazgarrian, ez salbuespenezko kasu bakanen batean) B edo D eredura joatera behartzen direla esateko. Zailtasuna hor dago, dena den: itsuenak ere ikusten du hori.

Ez dago dudarik eredu-aukeraren printzipio handi horrek, gizarteko printzipio handi gehienek bezala, beren eragozpenak eta muga-arazoak dituela paperetik praktikara pasatzean. Euskaraz ikasteko aukera-murriztapenei dagokienez, goi-mailetan eta arauz kanpoko ikasbideetan daude gaur egun arazo nagusiak. Lanbide Heziketan, esate baterako, ezinezkoa da orain ere edozein espezialitate euskaraz ikasi ahal izatea (ezintasun kronikoa da hori, zenbait gaitan aurrera egin den arren mende-laurden osoan erabat konpondu ez dena). Beste horrenbeste gertatzen da musika-kontserbatorio eta musika-eskoletan. Batzuetan euskarazko taldea egiteko zailtasuna izan ohi da eragozpen larriena. Besteetan, berriz, irakasle euskaldunik eza. Erdaraz ikasteko aukera-murriztapenei dagokienez, aldiz, justu alderantziz dira kontuak: behe-mailetan daude erdara hutsean ikasteko arazo nagusiak. DBHn, Batxilergoan eta Lanbide Heziketan ez dago inolako arazorik A ereduko ikasbidea hautatzeko: bai, aldiz LMHn eta, bereziki, Haur Hezkuntzan. Horrelako kasuetan ez dago, jakina, erdaraz dakiten irakasleen faltarik. Gela osatu ahal izateko, (hots, A ereduko taldea osatzeko) zailtasuna izan ohi da eragozpen larriena. Gutxienezko ratioetara ezin iritsi izatea.

¹⁹⁰ Zenbaitek esan izan du, A eredia *marginalia* sozialarekin identifikatu izanak ekarri duela A ereduaren gainbehera bizia, ez gurasoen nahiak. Zail da horrelako baieztapenei erantzun biribilik ematea, alde batera zein bestera. Dudarik ez da A ereduko hainbat ikastetxerentzat kaltegarri gertatu dela, luzera begira, une batean salbamen-taula zirudikeena. Ez da egia, ordea, estratifikazio sozialaren ikuspegitik A eredia unibokoa denik. A ereduko hainbat ikastetxe, sektore pribatuan bereziki (eta sektore horretan daude A ereduko ikastetxe edo ikasle gehienak), gizartearen goi-geruzetako ikasleen bilgune da. Hots, justu *marginaliaren* antipodetan dauden ikasleen bilgune. Sinplifikazioekin kontuz ibili behar da, beraz.

Kontuak termino erlatiboetan hartzen badira, ondorioa argi samarra da: hezkuntza-mundua da, askogatik, zerbitzu publikoa euskaraz edo gaztelaniaz antzeko neurrian jasotzeko garantiarik handiena eskaintzen duen esparrua. Hezkuntzatik kanpora ez dago, urrundik ere, neurri horretako aukera-berdintasunik. Hel diezaio-gun, konparaziorako, kultura-esparruari: EAEko hiritarroi bertatik eta estatutik eskaintzen zaigun eskaintza kulturala (egunkari-astekariak, irratsaioak, telebista, musika, zinea,...) nabarmenki txikiagoa da euskaraz, gaztelaniaz baino. Administrazioaren zenbait ataletan ez dago zuzenean eta osorik euskaraz atenditua izateko ia inolako aukerarik. Hizkuntza aukeratzeko eskubideari dagokionez, hortaz, erraz da ondorio hau ateratzea: esparru gutxitan lortu du EEN legeak hezkuntza-alorrean bezainbateko betetze-maila zabala. Salbuespenik eta frikzio-punturik ez da han edo hemen falta izan mende-laurden honetan. Orain ere bada han-hemen halakorik: batzuetan irakasle euskaldunik ez dagoelako, eta besteetan gutxienezko ratorik ez dagoenean aukerabidea konplikatu egiten delako. Mende-laurden honetan dokumentaturik dagoen neurrian salbuespen izan dira, ordea, frikzio horiek. Arau nagusia aski bermatua dago, itxuraz, EAEko irakaskuntza ez-unibertsitarioko kasu eta maila gehienetan: seme-alabentzat euskarazko/gaztelaniazko eskolaketa nahi duten gurasoek badute gaur egun, oro har, hartarako aukera. Ez ezinbestean beren gogoko eskola konkretuan, ez eta beren auzoan edo (zenbaitetan) herrian, ratioen edo irakasle euskaldunen eskasia kontuengatik. Baina eskubidea badute, oro har, ikasle gehienek.

Zaila da, beste aldetik, galdera horri hain baiezkoko erantzun biribila ematea. Zergatik aukeratzen dute gurasoek A eredu, B edo D? Zergatik nabarmendu da mende-laurden honetan, hain era uniforme eta etenik gabean, D ereduaren aldeko joera? Gurasoak gero eta euskaltzaleago direlako? D ereduak emaitza akademiko hobeak segurtatzen dituelako oro har (ez hizkuntza kontuan bakarrik)? Ez dago motibo sendorik, ene ustez, ez lehenengo galderari eta ez bigarrenari baiezkoko biribilez erantzuteko. Ez baiezkoko biribilik eman dakieke galdera horiei, zenbaitek uste ohi duen moduan, eta ez, beste hainbatek aldarrikatzen duenez, goitik beherako erantzun ezezkorrik eman liteke oro har, datu ezagun, kontrastatu eta behar bezala metatuen gainean. *Wishful thinking* delakoak pisu handia du, iruditzen zaidanez, gure jardunean. Are handiagoa, nik uste, horrelako argudioak mahai gaineratzen ditugunean. Gutxi-egi da, zinez, kontu horietaz dakiguna, eta gutxi horretatik nekez atera liteke hain ondorio sakonik.

Non dago hortaz gakoa, gurasoen D-ranzko joera-lerrakuntza handi hori azaltzen lagun dezakeena? Ez litzateke hain funsgabea, hipotesi moduan bada ere, ondoko hau esatea: guraso askoren buruan etorkizun-prognosi pragmatiko batek eragin eta eragiten du. Hizkuntza ofizial biko Autonomia Erkidegoan bizi garela jakinik, eta lege-marko horren barruan euskara ondo jakiteak hainbat lanpostutarako (batez ere esparru publikoan: Udal eta Aldundi, Jaurlaritza eta komunikabide publiko, Osasun Zerbitzu eta irakasletza,...) sarbide-aukerak zabaldu egiten dituela (edo ezinbesteko baldintza dela) ikusirik, etorkizun-prognosi horrek zera lekarke bidelagun: probableena dirudien etorkizun-eszenario horretarako ahalik eta ongien ekipatu nahi izatea beren seme-alabak, eta ekipamendu hoberena, alde horretatik, D ereduak eskaintzen duela sentitzea. Hipotesi hori egia izatera, han-hemen indar betean fun-

tzionatzen duen fenomeno baten aurrean geundeke: gizartean nagusi diren pautari soziokulturaletara moldatzeko (eta etorkizun nabar baten aurrean beharrezkoa gerta litekeen irteera-aterik seme-alabei ez ixteko) jarrera kolektiboaren aurrean. Pautari nagusietarako egokitze-saioak mila dira gizartean, gurean eta beste edozein lekutan. Baita hizkuntza kontuan ere, oro har. Eskola-mundutik aldendu gabe fija gaitzen, adibidez, atzerri-hizkuntzen azken mende-laurdeneko eskola-hedapen zabalean. Beren seme-alabek atzerri-hizkuntzak ondo ikas ditzaten saiatzen dira Espainiako eta Europako gurasoak, gero eta sendoago. Guraso horiek ez dituzte ordea atzerri-hizkuntza guztiak neurri eta maila berean eskatzen beren seme-alabentzat. Unibertsitate aurreko eskoletan eta Hizkuntza Eskola Ofizialetan, oro har, gutxi dira beren seme-alabek polakoa, estonioa, grekoa, hungaroa, norvegiera(k), finlandiera, eslovakoa, ukrainiera, txekoa, irlandera, servioa, albaniera, suediera, maltera edo portugesa ikastea eskatzen dutenak. Asko, aldiz, ingelesa, (Frantziatik kanpora) frantsesa, alemana edo (Espainiatik kanpora) espainiera ikas ditzaten eskatzen eta gogor saiatzen direnak. Azken multzo horretan, ez lehenengoan¹⁹¹, kontzentratzen da gurasoen eta 16 urtetik gorako ikasleen eskabideen %90 baino gehiago. Horietan eta, beste maila batean, munduko LWC handietan¹⁹². Beste hizkuntzen kontra ez daukate ezer, guraso horiek. Espainiako gurasoei dagokienez ez dira bereziki frankofoniaren zale, ez eta anglofilo edo germanofilo itsu. Baina hiru hizkuntza horietako bat eskatzen dute seme-alabentzat hamarretik bederatzik edo gehiagok. Are gehiago: eskatu-eskatu ingelesa eskatzen dute guraso gehienek (askogatik gehienek), gero eta nabarmenago, beren seme-alabentzat. Hori eskatzen diote eskolari, txiki-txikitatik hainbatean, eta prest daude atzerriko egonaldia ordaintzeko ere, poltsikoak hartarako aukera ematen dien neurrian. Horren guztiaren oinarrian dagoena ez da ingeles hizkuntzarekiko zaletasun anglofilo neurrigabea, oso bestelako mekanismo soziala baizik. Etorkizuneko gizartean ingelesa beharrezkoa (edo oso komenigarria) izango dela uste dute guraso horiek, eta beren seme-alabak begiz jotako etorkizun horretarako ahalik eta ongien ekipatzen saiatzen dira. Mekanismo horren parekoak (xede-hizkuntza euskara izanik) bere pisua izan du EAEn, ene ustez, mende-laurden honetan. Etorkizuneko Euskal herrian (zehazkiago, EAEn) euskara beharrezkoa edo komenigarria izango dela ikusi (eta, orain arte, ikusten jarraitzen) du hainbat gurasok eta, horregatik, seme-alabak elebidun “orekatu” bihurtzeko aukera zabalean eskaintzen duen eredu-
ra, D-ra alegia, bidaltzen ditu.

Badago hautapen-kontu honetan guztian, azkenik, gogoan izan beharreko beste faktore bat ere, eredu bat edo beste aukeratzeko orduan bere eragina izan dezakeena: kasuan kasuko eskolaren irudia eta erakarmena. Zergatik aukeratzeko dute gurasoek eskola hau, eta ez beste hori edo harako hura? Irakasteredu elebidunagatik bakarrik? Beren seme-alabek hizkuntza ofizial batean edo bestean ikastea nahi dutelako, soil-

¹⁹¹ Lehen multzo horretako hizkuntzak eskaini ere ez dira egiten, normalean. Ez dago hor kasualitate-irudirik, gizarte-mekanismo jakinak eragindako eskaera-erantzaren ohiko jarduerak baizik.

¹⁹² LWC: *Language of Wider Communication*. Terminologia teknikoan, mundu zabaleko komunikazio-hizkuntza (nagusia).

soilik? Ez dut uste. Eskolaren idearioak, bere irudi publikoak, etxetikako hurbiltasunak, eskaintza osagarriak¹⁹³, konfiantzazko irakasle ezagunik tartean izateak, lehendikako esperientzia familiarrak edo oroitzapen pertsonalak eta, gero eta maizago, ikastetxea konfliktu-iturri ez izateak *plus* nabarmena ematen dio eskola bati, ereduak berak ematen dionaz gainera. *Plus* partzialak dira horiek guztiak: partzialak baina eragingarriak eta, zenbaitetan, eredu bera bezain garrantzitsuak. *Plus* horien guztien baturak erabakitzen du, askotan, seme-alabak zein ikastetxetara bidali¹⁹⁴. Familia bakoitzak ponderazio-irizpide bereziz egiten du osagai horien batuketa, ereduari zentraltasun handiagoa edo txikiagoa asignatuz eta, azkenik, batura horren arabera lehentasun-ordena ezarriz. Egokiagoa da beraz, alde horretatik, eredu haurtapen-askatasuna bere hutsean baino areago beste hainbat lehentasun-irizpiderekin batera hezurramitzen dela esatea. Lehentasun horiek ez dute hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea ezabatzen: modulatu egiten dute, ordea, hein batean¹⁹⁵.

VII.3. Zonalde soziolinguistikoa kontuan hartzea

Euskal Autonomia Estatutuak zera dio bere seigarren artikuluan: Autonomia Erkidegoaren amankomuneko Erakundeek, leku batetik besterako desberdintasun soziolinguistikoa kontuan izanik, hizkuntza bien erabilera garrantzitu dutela, beren izaera ofiziala arautuz eta beren ezaguera ziurtatzeko behar diren neurri guztiak hartuz eta bideratuz. Antzeko gauza dio EEN legeak: zonalde soziolinguistikoa ere kontuan izango dela. Hala egiten al da? Has gaitezen errazenetik: lurralde arteko konparaziotik¹⁹⁶. 2006-07ko ikasturteari dagozkion datuetan alde dago eredu-banaketan, lurralde batetik bestera¹⁹⁷. Badirudi, hortaz, lurralde mailan bederen zonalde soziolinguistikoa kontuan hartzen dela, urterik urteko praktikan: ez espre-

¹⁹³ Jangela, informatika, atzerri-hizkuntza, kirolgunea,...

¹⁹⁴ Normalean, zein ikastetxetara *bidaltzen saiatu*. Beren gogozkoena den ikastetxean ez da, hainbat kasutan, lekurik izaten.

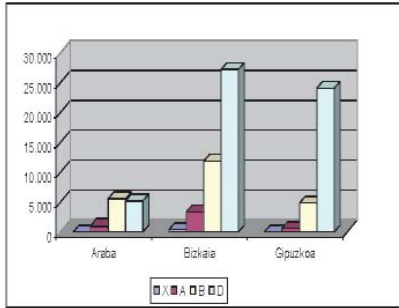
¹⁹⁵ Badago motiborik, hizkuntza-aukeren benetako izaera sinbiosi modu horretatik hurbilago dagoela uste izateko. Seme-alaben eskola-aukera faktore linguistikoa bakarrik motibatuko balu, beste zenbait alorretan halatsu litzateke. Ez da hala, ordea: irrati-telebistetako kontsumoan adibidez, D ereduko kontsumoa eskoletakoa baino nabarmen txikiagoa da: bai helduen artean eta bai, dakigun neurrian, neska-mutilen eta gazteen artean. EAEko telebista-kontsumoan X eredu da, askogatik, nagusi. Irratietan, berriz, X, A eta B. Faktore asko sartzen dira tartean, hizkuntza-aukera egiterakoan. Hori ez da ahaztea komeni. Liburuen eta aldizkari-egunkarien kontsumoan ere erdara da nagusi.

¹⁹⁶ Badakigu lurralde bakoitzean ere (Bizkai-Gipuzkoetan bereziki) alde dagoela zona batetik bestera. Zonaldez zonaldeko azterketak oso luze joko liguke ordea: txosten honetan ezin diogu gai horri hainbateko tarterik eskaini. Lurraldekako emaitzak aski adierazgarriak dira, gainera, zonaldeen arteko gorabeherak esplikatzeko.

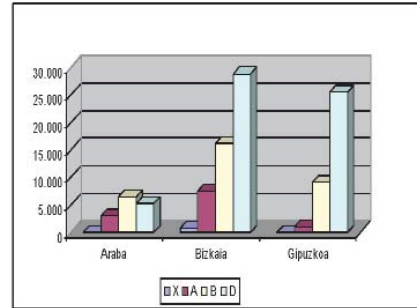
¹⁹⁷ Hipotesia da hori, halere, ez argi frogatutako emaitza. Eskola-maparen arabera mekanismo konplexu samarrez loturik egon liteke zonalde soziolinguistikoa *de facto* kontuan hartze hori. Mekanismo horiezaz gainera, jakina, azken berrogei urteko galdeketa soziologikoek eta zentso-azterketa demolin-guistikoez behin eta berriro azaldu duten fenomenoak kontuan hartu behar da: partez edo osoz euskaldun diren gurasoen artean zabalagoa da euskarazko eskolaren eskea, erdaldunen artean baino.

suki, baina bai praktikan. Zenbatekoa da zonaldearen (kasu honetan lurraldearen) eragin hori?¹⁹⁸ Ondoko irudiak lagungarri gerta litezke:

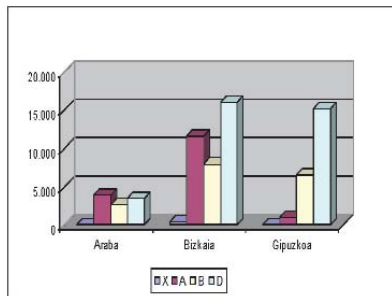
25. irudia: Haur Hezkuntzako ereduak, lurraldeka



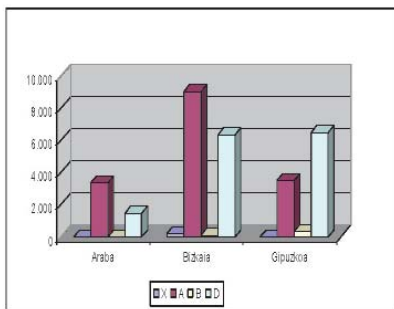
26. irudia: LMHko ereduak, lurraldeka



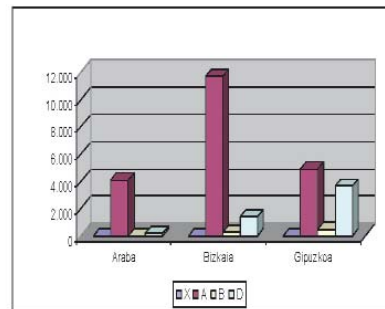
27. irudia: DBHko ereduak, lurraldeka



28. irudia: Batxilerreko ereduak, lurraldeka



29. irudia: LHko ereduak, lurraldeka



Ondorio batzuk argi samarrak dira. Ereduen presentzia ez da berdi-

¹⁹⁸ 2006-07ko ikasle-kopuruen zenbaki absolutuak ematen dira irudi horietan, ez portzentualak.

na Araban, Bizkaian eta Gipuzkoan: ez zenbaki absolutuetan eta ez, bereziki, portzentajeetan. Zonalde soziolinguistikoaren eragina hor dago beraz. Beste zerbait ere esan behar da, ordea: orain dela hogeita bost urte baino txikiagoa da, oro har, zonalde soziolinguistiko batetik besterako aldea¹⁹⁹. Beste horrenbeste gertatzen ari da eskola-munduan. Eredu-banaketaren tarreak txikitzen ari dira lurralde batetik bestera. Baina ez da egia diferentziarik ez dagoenik, edo diferentzia hori hutsaren hurrengo denik. Soziolinguistikoki eragingarria den faktore horrek eskola-munduan ere badu bere oihartzuna. Hori dela-eta,

- a) Gipuzkoan, lurralderik euskaldunenean, erabat murrizta da A eredia, HHn eta LMHn bereziki. Hori bakarrik ez: DBHn eta Batxilergoan ere nagusitasun argia du D ereduak Gipuzkoan, eta Lanbide Heziketan bertan presentzia nabarmena eskuratu du.
- b) Araban eta Bizkaian ere asko murriztu da A eredia, D eta B ereduaren atzean gelditu delarik HHn eta LMHn. Baina Bigarren Hezkuntzan gauzak aski diferente dira. Bigarren Hezkuntzan A eredia da Bizkai-Arabetako eredurik zabaldiena: beherantz dator hor ere, baina nagusi da gaurkoz.
- c) Bizkaiko datuak eta Arabakoak ez dira, gainera, portzentualki berdinak. D ereduak pisu handiagoa du Bizkaian.

Lurralde mailatik eskualde mailara pasako bagina beste horrenbeste ikusiko genuke: zonalde euskaldunenetan indar handiagoa du D ereduak, eta besteetan ahulagoa²⁰⁰. Askotan matizatu behar da kontu hori, halere, egungo egoera zehatz azaldu nahi bada. Zonalde soziolinguistikoaren arteko diferentzia ahultzen ari da, gorago esanenez: orain dela gutxi arte baserri-giroan murgilduta zeuden herri-herrixkak auzategi eta banakako landetxe "hiritar" berriez betetzen ari dira; industrialdeak nonahi zabaltzen ari dira, orobat, eskola-garraioaren irismena zabaltzen ari da eta bide-sareen berrikuntzak birrindu egin ditu zonalde batzuen eta besteen arteko tarreak.

Bestetik, euskaldun asko hirietara joan da bizi izatera eta familia euskaldun ugari dago hiriburuetan. Bilbo batean, hori dela-eta, Durangon baino euskaldun gehiago bizi da egungo egunean. Horregatik, euskaltasun-maila handiko eskualdeak (Urola aldea, Lea-Artibai, etab) alde batera uzten badira zail da gaurko zonalde soziolinguistiko gehienetako mintzajardunean lehen bezalako bereizkuntza zorrotzik egitea. Gertaera horrek, eta elearteko nahas-ezkontzek, lehen baino ahulduago utzi dute zonalde soziolinguistikoaren orain dela ehun urte inguruko banaketa argi hura. Azkenik, eta berritasun gisa, gero eta guraso erdaldun edo nahas-eledun gehiagok

¹⁹⁹ Askotan nabarmena da batetik besterako aldean murriztapen hori: konparatu, esate baterako, 1981eko eta 2001eko datu ofizialak, soziolinguistika-mapakoak. Zonalde (batez ere udalerrri) euskaldunenak zertxobait apaltzen ari dira euskaltasun-mailari dagokionez, eta erdaldunenak igoten. Tartebitarteko berdintze-modu bat ari da hortik sortzen.

²⁰⁰ Ez dago zonaldeka prestatuturiko datu-multzorik, eta beraz zeharbidez eskuratutako informazioez baliatzen ari naiz atal honetan.

murgiltze-bidea aukeratzen dute beren seme-alabentzat: gurasoen nahia zonaldearen irizpidearen gainetik dago EAEko hezkuntza-legerian, funtsaren funtsean.

Faktore batek baino gehiagok eragiten du eskola-munduko eredu-banaketan. Zonalde soziolinguistikoak badu bere eragina, ikusi dugunez, eta ez txikia. Baina faktore geografiko hori beste askorekin batera hartu behar da kontuan, egungo errealitatea xuxen deskribatzeko. Bere hutsean hartuta kamuts gertatzen da. Gero eta kamutsago, gurasoen aukera-eskubideak duen lehentasun operatiboa kontuan hartzen ez bada.

VII.4. Irakasleen hizkuntza-osaera

EEN legearen aurreikuspenetan, EAEko irakasleek elebidunak izan behar dute. Ikus zer dioten 19. eta 20. artikuluek:

Irakasle guztiek elebidun izan behar dutenik ez da legean espresuki esaten, baina agintzen diren neurriek helburu argi samarra dute: EAEko irakasleak euskaraz zein

Artículo 19

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, adaptarán sus planes de estudio para conseguir la total capacitación en euskera y castellano de los docentes, de acuerdo con las exigencias de su especialidad.

Artículo 20

1. El Gobierno, a fin de hacer efectivo el derecho a la enseñanza en euskera, establecerá los medios tendentes a una progresiva euskaldunización del profesorado.

19. artikulua

Irakasleen prestakuntzarako unitbertsitate-eskolek beren ikasketa-planak egokituko dituzte, irakasleek euskara eta gaztelania erabat menperatu ditzaten, nork bere espezialitatearen eskakizunen arabera.

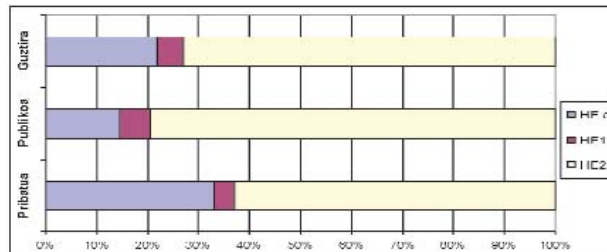
20. artikulua

1. Jaurlarizak, euskarazko irakuntzarako eskubidea gauzatzeko, irakasleria gero eta euskaldunagoa lortzeko bitartekoak jarriko ditu.

gaztelaniaz irakasteko gai izatea, oro har. Lortu al da helburu hori, handik 25 urtera? Irakasle-eskolen kontua hurrengo atalerako utzita, lortu al da EAEko ikastetxeetan lanean ari diren irakasleak (guztiak edo gehienak) euskaldun (eta, beraz, elebidun) izatea? Erantzuna badakigu zein den: den-denak elebidun/euskaldun izatea ez da lortu. Milaka irakasle dira, EAEn, gaitasun hori ez dutenak. Aldi berean, ordea, legeak dioten “progresiva euskaldunización del profesorado” edo “irakasleria gero eta euskaldunagoa” izate hori aski neurri zabalean lortu da. Gero eta irakasle gehiago da, EGA edo HE2 maila eskuratua duena. Gatozen emaitza numerikoen azalpen

grafikora: irakas-sistema osoko azken datu erabilgarriek, 2006-07 ikasturtekoek, ondoko emaitza eskaintzen dute:

30. irudia: EAEko irakasleen osaera, hizkuntza-gaitasunari dagokionez

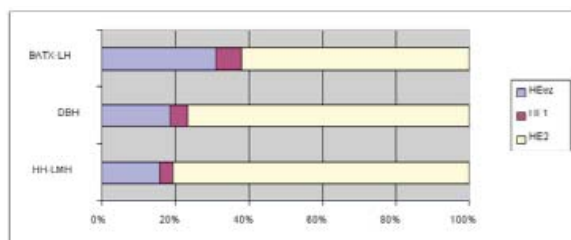


Irakasleen ia hiru laurdenek bazuten EGA edo HE2 maila 2006-7 urtean²⁰¹. Horrezaz gainera, beste %6 inguruk bazuen HE1 maila. Transformazio handia gertatu da, beraz, irakasleen artean. Transformazio hori bat dator, gainera, sektore bietako eredu-banaketarekin, irakasmaila diferenteetan ereduak duten presentziarekin eta irakasleen adin-gradientearekin. Horrela.

- sektore publikoaren eta pribatuaren artean aldeak daude irakasleen hizkuntza-osaeran. Sektore publikoan aurreratuago doa irakasleen euskalduntzea, pribatuan baino. Bietan aurrerapen nabarmena egin da ordea.
- D ereduazabalduego dagoen irakasmailan, Haur Hezkuntzan, irakasle euskaldun gehiago dago. Aldiz D ereduak presentzia laburragoa duen mailan, Bigarren Hezkuntzan, irakasle gutxiagok du EGA edo HE2. Ondoko irudiak ematen digu gradazio-eskala horren berri.

31. irudia: irakasleen hizkuntza-osaera, irakasmailaka

- Kontuan izan behar da, azkenik, irakasle gazte gehienak euskaldun direla.



Beste hitzetan esanik, irakasle erdaldun elebakarrak zaharrago dira adinez, oro

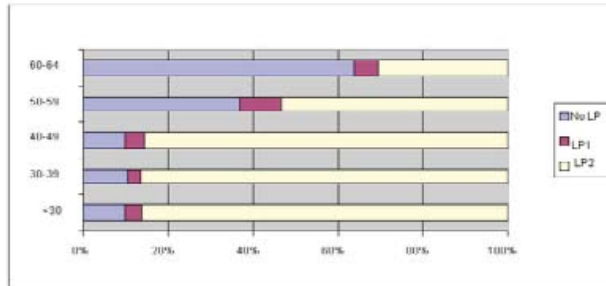
²⁰¹ Horrela ziren portzentaje kontuak pasa den ikasturtean eta, ohiko joerari eutsiz, are zabalagoak izan litezke kurtso honetan.

har. Ikus ondoko irudiak: lehenengoak datu globalak ematen ditu, hurrengoak sektore publikoari dagozkionak eta hirugarrenak sektore pribatukoak.

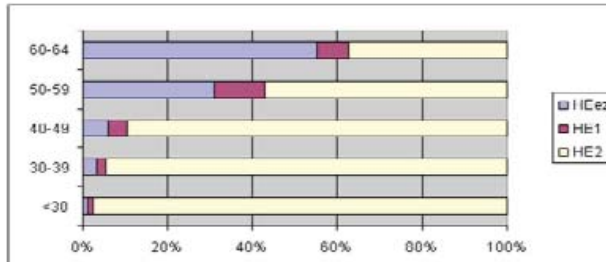
32. irudia: EAEko irakasle guztien hizkuntza-osaera, adinaren arabera

33. irudia: herri-ikastetxeetako irakasleen hizkuntza-osaera, adinaren arabera

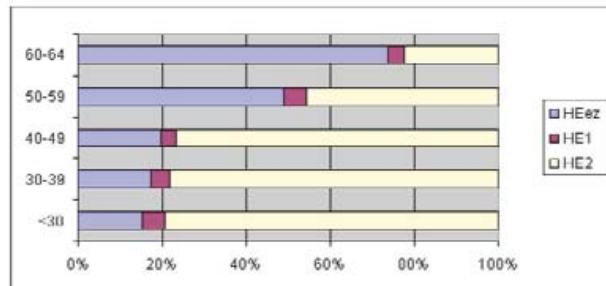
34. irudia: ikastetxe pribatuetako irakasleen hizkuntza-osaera, adinaren arabera



Labur bilduz: Aldakuntza nabarmena gertatu da irakasleen euskalduntze- edo



alfabetatze-alorrean, eta euskalduntze-lan hori ongi ezkontzen da ereduaren garapen-



-joera nagusiarekin. Gehiago egin zitekeela egia da. Irakaslea EGAdun edo HE2ren

jabe izateak ez du, gainera, euskaraz ongi irakasteko gai denik ziurtatzen beti. Goiko zenbaki horiek ez dute, beraz, inor liluratu behar: asko dago oraindik egiteko, euskarazko irakaskuntzak kalitate osoko mailari eutsiko badio. EGA edo HE2tik gorako hizkuntza-prestaerak horrexegatik du, besteak beste, hain arrakasta zabala. Jartzen diren erreparaoak jartzen direla bistan dago, ordea, pauso handia eman dela legeak dioen bidean. Sektore publikoan, OHO mailan, irakasle euskaldunak ez ziren 1977an %5era iristen. Ehuneko laurogei baino gehiago dira orain. Badago aldea, eta ez nolana hiko.

Irakasle-eskolak euskaldundu al dira? Bai eta ez. Saio handia egin da, hasieratik beretik, irakasle-eskoletan euskal adarrak eratzeko: hots, hasi eta buka euskaraz ikasi ahal izateko lerroak antolatu dira, ikasle euskaldunak irakasle-gai euskaldun (berez, elebidun) trebe bihurtzeko. Zenbait irakasle-eskola hori baino urrutiago joan da eta legeak dioena hitzez hitz betetzen du: ikasketa guztiak euskaraz eskaintzen ditu oro har eta, normalean, bertako ikasketak amaitzen dituzten ikasleak euskaraz irakasteko gaitasun-agiriaren jabe izaten dira²⁰². Pauso handiak eman dira alor horretan, baina helburua ez da osorik betetzen: ez, itxuraz, %75etik gora. Hutsune objektiboa dago hor, beraz. Hutsunea are nabarmenagoa gerta liteke, 2007-08ko (eta, batez ere, etorkizuneko) irakasle-gai berri guztiak irakasle-eskoletan sortzen ez direlako: 0-3 alorrerako kandidatu berrien leku naturalerako bat Lanbide Heziketa da, eta behar bezala atenditu gabe dago alor hori. Era berean, DBH eta DBHOrako hainbat profesional ere beste fakultateetan eta goi-eskola teknikoetan prestatu ohi dira eta ez dakit zer neurritan hartzen den prestaera-behar hori kontuan.

VII.5. Hizkuntza ofizialen ezagutza praktikoa

Escola bidezko euskalduntzeak helburu jakina du²⁰³: EAEko belaunaldi berriak elebidun bihurtzea. Ez da hori orain dela 25 urteko berrikuntzen xede bakarra. Bai, ordea, nagusietariko²⁰⁴. Honela dio, hain zuzen, EEN legeak bere 17. artikulua lehen pasarteetan:

Argia da, alde batetik, artikulua-atal hori: eskola-munduak zer norabidetan arraun egin behar duen seinatzen du. Euskaraz eta erdaraz, bieran jakin behar dute gazteek. Hori da asmo nagusia; horretan ez dago interpretazio-auzirik. Hortik

²⁰² Egoera horretan dago Mondragon unibertsitateko irakasle-eskola. Donostiako irakasle-eskola publikoa ere oso hurbil dago egoera horretatik. Bilbon ere hala dira kontuak, %70ean. Gasteizen, euskaraz ikasten dutenen proportzioa %60tik gorakoa da baina bertako euskal adarretako ikasle guztiak ez dute gaitasun-agiririk. Bizkaiko irakasle-eskola pribatua, aldiz, datu ezagunak egiazkoak izatera urrutiago dago EEN legeak agintzen dioen helburutik.

²⁰³ Eskakizun hori ez da EEN legearena bakarrik. Autonomia Estatutuak ere argi asko dio, azken helburua zein den.

²⁰⁴ Espezialista gehienak bat datoz puntu horretan: eredu auzkeratzeko eskubidearekin batera hau da, dudarik gabe, EEN legeak hezkuntza-alorrean duen agindurik zorrotzena.

Artículo 17

El Gobierno adoptará aquellas 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 los estudios de enseñanza obligatoria (..).

17. artikulua

Jaurlaritzak, derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri guztiak hartuko ditu²⁰⁵(,..).

aurrera, aldiz, gauzak konplikatu egiten dira. “En igualdad de condiciones” delako hori, hasteko, nola ulertu behar da: “ikasle guztiak aukera berdinetan” izango dituztela elebidun izateko, edota “hizkuntza bietan maila berean” jakingo (jakiteko aukera izango) dutela? Bistan da interpretazio bat ala beste aukeratzea ez dela hutsaren hurrengo erabakia: aski ondorio diferentiek ateratzen dira, segun bidegurutze horretan bide bat ala beste aukeratu den. Lehenengo kasuan, “ikasle guztiak aukera bera” eskaintzea da kontua. Elebidun izan ahal izateko aukera bera eskaintzea ikasle guztiak. Bigarren interpretazioa aukeratu baldin bada, aldiz, hizkuntza ofizial bien *parez pareko* ezagutza praktikoa ezartzen da helburu²⁰⁶: interpretazio horren arabera erdararen pareko hizkuntza-gaitasuna behar dute euskaraz EAEko ikasleek, derrigorrezko eskola-aldia amaitzerakoan. Gaitasun-maila hori eskuratu behar dute edota, gutxienez, gaitasun-maila hori eskuratu ahal izateko bidea jarri behar zaie eskueran.

Ez da hori interpretazio-auzi posible bakarra: hizkuntza bietan “poseer un conocimiento *práctico suficiente*” nola ulertu behar da, izan ere? Hizkuntza batean zein bestean jarduteko behar adinako gaitasun praktikoa, ez ezagutza teoriko hutsa, eskuratu behar dute ikasleek: argi esana dago hori. Definizio operatiboa eskatzen du ordea baieztapen horrek: zer da hizkuntza baten “behar adinako ezaguera praktikoa”? Zer da hizkuntza bat “benetan erabiltzeko adina menderatzea”? Nola defini liteke gaitasun-maila praktikoa hori? Nola neurtu behar da, 16 edo 17 urteko ikasle batek “benetan erabiltzeko adina” menderatzen dituela euskara eta gaztelania? Esaldiari iruzurrik egin nahi ez bazaio, argi dago edozein gaitasun-mailak ez duela balio.

²⁰⁵ EEN legearen jatorrizko itzulpenak zera zioen: “bi hizkuntza ofizialak erabiltzeko adina ezagutuko ditueneko segurantz emateko xedezko neurriak hartu”-ko zituela Jaurlaritzak.

²⁰⁶ Itzulpen Zerbitzu Ofizialaren idazkuntza eguneratuak lehen interpretazioa du, itxura osoz, oinarri. Bigarren interpretazioak ere badu, ordea, aldezerik: interpretazio horri ere argudio-oinarriz eutsi dakiok, horretan aditua den lejariren batek (edo, hobe, EEN legea adostu zutenek) besterik ez dio(t)en artean. Nabardura horiek garrantzitsuak dira, jakina, eta duda-mudazko puntua ez da isilpean uztea komeni. Duda-muda hori ez da erabatekoa ordea: ematen den interpretazioa ematen dela, “un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas” hori aski norabide argikoa da. Edozein interpretazio ez da aizu.

Zein maila da, ordea, “behar adinakoa”? Non dago “conocimiento práctico suficiente” horren benetako langa, “pasa” eta “ez pasa” artekoa? Azken urteotan irteera bat baino gehiago eman zaio galdera horri. Ezagunena, agian, Hezkuntza Sailak aurreten²⁰⁷ adierazitakoa da: HUISen esanean Europako erreferentzia-marko bateratuaren B2 maila har liteke, operatiboki, hizkuntza batean zein bestean jarduteko “behar adinako gaitasun praktikoa”tzat.

Gatozen, ordea, harira. Hamasei urte inguruko ikasle oro “ele biko gaitasun praktikoa” horretara iritsi ahal izateko neurriak hartu behar ditu Jaurlaritzak. Hartu al dira neurriak? Lortu al da helburu horretara iristea? Lehen baino hurbilago al gaude helburu horretatik? Zenbat gaztek egiaztatu du mende-laurden honetan, hitzez eta idatziz, euskaraz txukun (txukun samar) jarduteko gaitasuna? Ikuspegi zabalenetik hasiko gara, urratsez urrats informazio teknikoagora hurbilduz. Zabalenetik hasita, berriz, honako bi baieztapenok egin litezke huts egiteko arrisku handiegirik gabe.

a) Bere osoan hartuta, elebitasun praktikoa jeneralizatuaren helburua ez da bete. Are gutxiago parez pareko elebitasun jeneralik. Neurri eta molde askotako elebitasun-mailak lortu eta lortzen dituzte EAEko ikasleek. Ikasle guztiak ez dira ordea elebidun praktikoa: are gutxiago parez pareko elebidun funtzional. Bada noski parez pareko elebidun funtzionaltzat har litekeen gazterik: hitzez, idatziz edo bietara berdintsu moldatzen dira halakoak, hizkuntza ofizial batean zein bestean. EAEko gazte gehienak ez dira ordea horrelakoak. Hizkuntza batean bestean baino errazago moldatzen dira gehienak. Badira euskaraz (hitzez, agian idatziz) gaztelaniaz baino erosoago moldatzen direnak: gutxi dira horrelakoak. Badira, bestalde, euskaraz baino erosoago moldatzen direnak gaztelaniaz: ahoz, idatziz edo bietara gaztelaniaz erosoago edo askoz erosoago egiten dute horiek. Eta badira, hainbat daturen arabera, euskaraz hitz egiteko gaitasun praktikorik ez dutenak. Labur bilduz: euskara-mailari dagokionez aniztasun zabalago dago EAEko gazteen artean, eta aniztasun zabal horren barnean asko dira euskaraz ahul dabilzanak. Legearen ezinbesteko lausotasun kontzeptuala aintzakotzat hartuta ere, ezin esan liteke ikasle guztiak “benetan erabiltze-ko adina” dakitenik euskaraz. Erdaraz bai, salbuespen bakanak salbu; euskaraz ez.

b) Horrek ez du esan nahi, azken aldian halakorik entzuten bada ere maiz, EAEko eskolak porrot egin duenik belaunaldi berrien euskalduntze-alfabetatze alorrean. Are gutxiago, ezer lortu ez duenik. Gauza asko lortu du eskola-munduak azken mende-laurdenean, lege horren babesean. Honako bi gauza hauek, besteak beste: batetik, etxetik erdaldun diren neska-mutilak (adin horretako populazioaren %75 edo %80) neurri batean euskalduntzea lortu du; bestetik, etxetik euskaldun edo (gero eta sarriago) elebidun diren haurrak euskaraz (ere) alfabetatzea²⁰⁸.

Zertan konkreta liteke beraz, urterik urteko praktika arautuan, eskola bidezko euskalduntze eta alfabetatze horren *output*-a? Ikuspegi zabal-lausoenetik zehatz-kon-

²⁰⁷ Ikus Hezkuntza sailburuak martxoaren 8an Legebiltzarrean aurkezturiko dokumentua (HUIS, 2007).

trastatuenera joaz, hiru neurpide ditugu eskueran: galdeketa soziolinguistikoen ondorio globala erabil daiteke, batetik; aldian behingo ebaluazio-lanen emaitzetara jo liteke, bestetik; hamasei urtetik gorako ikasleek egiten dituzten hizkuntza-azterketak eta lortzen dituzten hizkuntza-agiriak kontuan izan litezke, azkenik. Ikus ditzagun hirurak, hurrenez hurren.

VII.5.1. Galdeketa soziolinguistikoen ondorio globala

Zenbat gaztek daki orain euskaraz? Lehen baino gutxiagok, mundu zabaleko hiztun-herri txiki-ahuldu gehienetan gertatzen ari den bezala? Lehen bezainbatek, gutxi gorabehera? Lehen baino gehiagok? Aurrera egin da jakite kuantitatibo horretan, ala atzera? Erantzuna argia da: lehen baino gazte gehiagok daki orain euskaraz. Lehen baino ikasle gehiago dira orain, bai portzentajez eta bai kopuru absolutuz, euskaldun.

Aski da, horretarako, 1981eko datuak 2001ekoekin (hots, eskueran dauden azken datu publikoekin) konparatzea: 1981ean baino ondotoz gehiago dira, proportzioan zein zenbaki absolutuz, euskaraz badakitela dioten gazteak. Ikus, esate baterako, III. mapa soziolinguistikokoaren 1981-2001 aldiko emaitza konparatiboak (Kultura Saila, 2005: 38-41 or.) Argi ikusten da 5 eta 24 urte arteko (eta, beste maila batean, 25 urtetik 44ra arteko) biztanleen euskarazko hizkuntza-gaitasunak gora egin duela nabarmen. Hortik aurrerako adin-tarteetan, aldiz, beheranzkoa da kurba Bizkai-Gipuzkoetan. Gazteen elebitasun-gorakada horren atzean, besteak beste eta aski neurri ohargarrian, azken mende-laurdeneko eskolatzeko-sistema dago.

Hori da, beraz, galdeketa soziolinguistikoa atera ohi den lehenengo ondorio globala. Erabateko baikortasuna piztu ohi du gertaera horrek zenbaitengan: “bide onetik goaz; denbora kontua da guztia”. Ondorio okerra da hori: gauzak gehiegi sinplifikatzen ditu ikusmolde horrek eta sinplifikazio horrek ez du ondorio sendorik ateratzeko aukerarik ematen²⁰⁹. Hizkuntza bat dakiten hiztunen kopurua garrantzitsua da, oso, hizkuntza horren osasun-egoera analizatzeko; baina hori bakarrik ez da kontuan hartu behar.

Jakite kontuari dagokionez, hasteko, beste lau aldagai hauek ere kontuan izan behar dira²¹⁰: a) hiztun horien kontzentrazio espaziala (hiztun horiek leku askotan sakabanaturik dauden, edota leku gutxitan edo bakarrean kontzentratuak); b) densitatea (bizi diren lekuan populazioaren %14 diren, %34 edo %84 osatzen duten);

²⁰⁸ Euskaraz eta gaztelaniaz alfabetatzen ditu oraingo eskola-sistemak, baina euskararena azpimarratu nahi da hemen, hori baita *plusa*: erdaraz, aurreko sistemak ere alfabetatzen zituen.

²⁰⁹ Gauza jakina da, hemen eta nonahi, norbanakoen jakite-aitormenak muga handiak dituela hiztun-elkarte baten bizi-indrira neurtzeko orduan. Are gehiago hiztun-elkarte horren etorkizuna iragartzeari dagokionean. Hizkuntza bat jakitetik hizkuntza hori erabiltzera tarte handia egon ohi da, batetik. Fishman-en hitzetan esateko (1985: 156), “the attrition rates between non-English mother-tongue claiming and use claiming (speaking) are substantial”. Bestetik, hizkuntza bat dakitenen kopurua bakarrik ez da aski, hiztun-elkarte baten bizirik iraun ahal izateko neurpidea zehazteko orduan. Ikus Giles, Bourhis eta Taylor-en 1977ko *Ethnolinguistic vitality*-ren formulazioa (objektiboa zein subjektiboa) batetik, eta Fishman (1985, 1989, 1991, 2001) bestetik.

c) beraien adin-banaketa (hiztun gehienak zaharrak diren, edo adin guztietan banaturik dauden) eta, d) beren ezaguera maila (euskaldun diren horiek ahoz eta idatziz zer-nolako euskaldun diren: euskaldun huts, euskal-elebidun, elebidun orekatu edo erdal-elebidun).

Guztia ez da, bestalde, jakite-kontua. Hizkuntzaren erabilera eta hizkuntzei buruzko iritzi-jarrerak ere kontuan izan behar dira. Erabilera da, hasteko, hizkuntzen osasun-termometrorik zorrotzena. Jakin bai baina erabiltzen ez den (edo gutxi erabiltzen den) hizkuntza nekez osasun onean egon liteke. Erabilera-kontuak ere neurtu eta aintzakotzat hartu behar dira, hortaz, bide onetik goazen edo ez esan ahal izateko. Demolinguistikazko inkesten jakite-azalpenak oso onuragarriak dira, egungo egoeraren neurri modu bat eskuratzen laguntzen digutelako. Lagungarri izanik ere ez dira, ordea, aski. Are gutxiago gurea bezalako ingurumenetan, hizkuntza jakitetik hizkuntza hori erabiltzera hain jauzi nabarmena dagoen kasuetan²¹¹. Galdeketa soziolinguistikoen jakite kontuei buruzko datuetatik atera ohi den ondorio baikor hori ez da beraz aski, ahuldutako hizkuntza baten osasun-diagnostiko zorrotzik egiteko. Pista batzuk ematen ditu, eta oso baliagarriak dira; baina argitasun horiek ez dira aski osasun-diagnostiko globalik egiteko.

Euskaraz jakitearen hazkunde kuantitatiboaz galdeketa soziolinguistikoek eskaintzen duten testigantza metatua huskeria iruditu ohi zaio gure arteko hainbati. Esan berri ditugun beste faktoreak gogoan izanik, eta faktore horien garrantzia eta lehenasuna azpimarratuz, jakite-aitormen hutsezko emaitza soziolinguistikoei apenas ematen diete aparteko garrantzirik. Euskararen osasun-diagnostikoa egiterakoan eta EEN legearen gorabeherak zehazterakoan hanka-punttaka pasa ohi dira, hori dela-eta, hazkunde demolinguistikoa horren esparrutik. Ez da zaila beren argudio-bidea asmatzen: “kalean lehen adinbat erdara entzuten da, lehen baino gehiago ez bada. Hori da benetako neurria. Hortik aurrerakoak kontu merkeak dira”. Ez dabil zeharo oker halakorik dioena: eguneroko jardun arruntaren zenbatekoak eta zer-nolakoak garrantzi aparta du hizkuntza baten osasun-diagnostikoa eratzekoan. Baina zuzen-zuzen ere ez dabil, soziolinguistikazko inkesta-datuak alboratzerakoan. Jokabide okerra da hori: partzialak eta (deklaratibo huts diren neurrian) subjektiboak izanik ere, emaitza demolinguistikoa ez dira gutxiestekoak. Gogoan izan behar dira horiek ere, balorazio globala egiterakoan. Ezaguera kuantitatiboaren adierazle

²¹⁰ Demolinguistika aldetik, eta jakite-mailari dagokionez, dakitenen kopuruez gainera kontzentrazioak eta dentsitateak duten garrantziaz ikus, adibidez, Mackey 1983 eta Fishman 1991

²¹¹ Euskaraz jakitetik euskaraz egitera dagoen jauzian faktore batek baino gehiagok eragin ohi du. Honako faktoreok, besteak beste: a) gizartean luze-zabal onarturiko (gizarte ez-demokratikoetan aginteari indarrez ezarritako) arauak, hizkuntza bat jardungune eta situazio baterako egokia eta beste baterako deserosoa (kasurik larrienean debekuzkoa) bihurtzen dutenak; b) hiztunak bere hizkuntza hori ingurumen hurbilean (eguneroko harreman-sareetan, bereziki) benetan erabili ahal izateko aukera objektiboak, eta c) hizkuntzaren ezagutza-mailak. Erabilerari buruzko informazioa ere jasotzen dute, gero eta zehatzago gainera, galdeketa soziolinguistikoek: jardungune jakinetan (etxean, lagunartean, lanean) euskaraz egiten den, erdaraz edo bietara jakiteko aukera ematen dute galdeketoak. Aurrerago helduko diogu gai horri, X. atalean.

horiek ere kontuan hartu beharra dago, hizkuntzaren osasun-egoera eta, ondorioz, EEN legearen balantzea egiteko orduan.

Adierazle demolinguistiko horiek kontuan hartzen baldin badira, argi dago emaitza: ezagueraren ikuspegi kuantitatiboari dagokionez aurrera egin du euskarak EAEko neska-mutilen eta gazteen artean, EEN legea onartu zenetik hona. Eskola izan da aurrerapen horren lehen eragilea: horretan ez dago duda handirik²¹². EEN legeak ezer lortu ez dueneko balioespen muturrekoa balioegabetzera dator emaitza hori.

VII.5.2. Aldian behingo ebaluazio-lanen emaitzak: B2

Aztertu berria dugun ikuspegi kuantitatibo-global hori ez dugu aski, gorago esan denez, hizkuntzaren osasun-egoera eta eskolaren mende-laurdeneko ekarpena neurtzeko. Zenbatek dakiten euskaraz, euskaraz dakiten horiek kontzentraturik edo sakabanaturik dauden eta bizi diren parajeetan zer dentsitate duten garrantzizko informazioa da, baina ez da aski. Datu kuantitatiboak edo estentsiboak eskuratzear gainera informazio kualitatiboa edo intentsiboa behar dugu jakite kontuen esparruan: euskaraz dakiten ikasle horiek zer neurritan elebidun diren, eta bereziki zer neurritan euskaraz egiteko gai diren, jakin behar dugu. Jakite-esparrutik erabilera-alorrera pasa beharko dugu gero, jakina, balorazio osatua egin ahal izateko²¹³.

Gatozen beraz jakite-mailaren alderdi kualitatibora, intentsibora. Zer neurritan ditugu euskaldun, euskaldun direla dioten EAEko neska-mutilak eta gazteak? Lehen baino euskaldunago? Euskaraz ulertzeko, hitz egiteko, irakurtzeko eta idazteko lehen baino trebeago? Gauza batzuetan trebeago eta besteetan motelago? Oraingo (2007-08ko) eta orduko (1982-83ko) datu konparagarriak behar genituzke hori jakiteko: EEN legeak derrigorrezko eskola-aldian lortu beharreko hizkuntza-gaitasuna aipatzen duenez espresuki, orduan eta orain 16 urte inguruko gazteen lau trebetasunen berri izan behar genuke, bietan bateratsu neurturiko emaitzak konparatu ahal izateko.

Ez dago halako neurketarik. Hasieran ez zen halakorik egin eta gero ere ez dira urtero-urtero egiten. Konparazio hertsirik egin ezin baliteke ere, orain zer maila duten jakiteko argitasunik badago han-hemen. Zentra gaitzezen argibide horietan, eta birformula dezagun hasierako galdera beste era honetan: zer mailatan dakite euska-

²¹² Euskaltegien eragina, garrantzitsua izanik ere oro har, 20 urtetik gorakoetan antzematen da batez ere eta, kopuru aldetik, mugatua da eskola-datuen ondoan. Etxea eta kalea, berriz, ez dira alderatzeko neurrian ere euskaldundu. Eskolaren emaitza da beraz, lehenik eta behin, gorakada hori.

²¹³ Kontua ez da denbora-pasako detaile-zaletasun alferra. Jakin badakigu, euskara-maila apaleko elebidunek erdaraz egitera jotzen dutela sarri. Erdal elebidun makurtua (eguneroko mintzajardun arruntan erdarara oso makurtua) eta euskal elebiduna (euskaraz erdaraz bezain erraz edo errazago moldatzen dena) bi gauza dira oso. Gaitasun-mailaren ikuspegi kualitatibo hori nahi eta nahi ez erantsi behar diogu, hortaz, hiztun-kopuruaren ikuspegi kuantitatibo jeneralari.

raz, eta zenbatean gaztelaniaz, 16 urte inguruko gazteek? EAEko ikasleen hizkuntza-maila aztergai duten ebaluazio-lanez balia gaitzke, besteak beste, galdera horri erantzuten saiatzeko. HUISen ebaluazio-lanei dagokienez, esate baterako, bibliografia luze samarra dago eskueran (gogoratu, adibidez, txosten honen IV.2 ataleko 5. taulan azaldutakoa). Har dezagun ebaluazio horietako bat: aukera dezagun, azken urteotan aipatuena bera denez, ISEI-IVEIren B2 ebaluazioa. 2004-05 kurtsoan DBH4ko (16 urte inguruko) gazteei B2 proba pasa zitzaien²¹⁴ eta proba-pasatze hark ekarri zuen emaitza jasotzen du ebaluazio-lan horrek. Proba ez zitzaien ikasle guztiei pasa, B eta D eredukoei baizik²¹⁵. Egindako ebaluazioaren arabera, DBH4ko B eta D ereduko ikasleen proportzio honek gaintitu zuen B2 proba:

- a) *Lagin orokorraren emaitzak (lau trebetasuneko emaitzak)*. B eta D ereduko 1.191 ikasleri trebetasun hauek neurtu zitzaizkien: irakurmena, idazmena, entzumena eta hizkuntzaren ezagutza. Mintzamina ez zitzaien neurtu. Ikasleen hizkuntza-gaitasuna horrela neurturik, honako emaitza hauek lortu ziren DBH4n: B ereduko ikasleen %27,5ek gaintitzen zuen proba hori, eta D ereduko %57,2k. Guztira, B eta D ereduko ikasle-lagin horren %47,3k gaintitzen zuen mintzamenik gabeko B2 proba.
- b) *Bost trebetasunen emaitzak*. Goiko horrezaz gainera B2ko mintzamen-proba pasa zitzaion 1.191 ikasle horien azpi-lagin bati; konkretuki 243 ikasleri. Bost trebetasunak (hasierako lauak gehi mintzamina) kontuan izanik, DBH4ko B ereduko ikasleen %32,6k eta D ereduko ikasleen %68k gaintitzen zuen B2 proba. Guztira, mintzamen-neurketa kontuan izanik B eta D ereduko ikasle-lagin horren %53,7k gaintitzen zuen B2 proba.
- c) Besterik ere ikusi ahal izan zen neurketa horretan: neskek errazago gaintitzen zuten proba mutilek baino (sari gertatzen da hori), zonalde euskaldunetakoek zonalde erdaldunetakoek baino errazago gaintitzen zuten (espero izatekoa zen hori ere), maila sozio-profesional altuagoko gurasoen seme-alabek maila baxuagokoek baino puntuazio hobea lortzen zuten (hori ere espero izatekoa zen), ikastetxe publikoetako ikasleek pribatuetakoek baino errazago gaintitzen zuten proba (hori ez zen aurreikusten erraza) eta etxean euskaraz egiten zuten gazteek errazago (askoz errazago) gaintitzen zuten B2 proba²¹⁶. Azken puntu horri dagokionez, nabarmena da aldea. Etxean erdaraz egiten

²¹⁴ Proba hori zer modutan diseinatu, aplikatu eta kalifikatu zen jakitea inportantea da, emaitza numeriko konkretu horien atzean justu zer dagoen ulertu ahal izateko. Diogun, horrela, idatzizko alorrean galderen %60 edo gehiago gaintitu zutenei aitortu zitzaizela B2 maila. Beste konbentzio bat aukeratu izan balitz (esate baterako, gaintitze-langa %70ean edo %50ean ezarri izan balitz) diferentia izango zen emaitza. Mintzamen-proba azpimultzo bati bakarrik pasa zitzaion, gainera. Kontuan izan behar dira datu horiek, ateratako emaitzen balio-indarra zehazteko. Xehetasun horietarako eta beste hainbatearako ikus, nolana ere, ISEI-IVEI 2005.

²¹⁵ Proba pilotua egiterakoan A ereduko ikasleak ere kontuan hartu ziren: ustez A eredu hobereneko ikasle hoberenak. Garbi ikusi omen zen, A ereduko ikasle "hoberen" horiek ez zutela B2 maila gaintitzen (ISEI-IVEI, 2005: 23).

zutenak harturik batetik, eta etxean euskaraz egiten zutenak bestetik, diferentziok agertu ziren: B ereduan, gainditze-portzentajea %26,6koa zen etxean erdaraz egiten zutenen kasuan, eta %47,5koa etxean euskaraz egiten zutenen artean; D ereduan, berriz, %47,6 (etxean erdaraz egiten zutenak) eta %74,1 (etxean euskaraz egiten zutenak).

Beste hainbat ebaluazio-lanek ere zabaldu eta zehaztu ditu EAEko ikasleen hizkuntza-gaitasunen emaitzak. Era askotako ondorioak ageri dira ebaluazio-lan horietan. Ez da hau lekua, xehetasun horiek guztiak banan-banan ikusteko. Merezi du, aldiz, ebaluazio-lan horietan antzematen den zenbait ñabardura azpimarratzea. Zer diote, funtsean, han-hemengo ebaluazio-lan horiek?

- a) Gaztelaniaren ezagutza bermatua dago, oro har, EAEko ikasleen artean. Bertan jaiotako neska-mutil guztiak dakite gaztelaniaz, adin batetik aurrera²¹⁷. Etxetik euskaldun huts izan, herri euskaldun sendoetan bizi eta D ereduan ikasten ari diren gazteek ere bai. Hain da gaztelaniaren gizarte-eragina eta ingurumeneko harreman-sare informaletarainoko sarbidea sendoa, non gizarte-eragin horrek beste elementuak (ama-hizkuntza, lagunartea, auzo-giroa eta D eredu) kontrarrestatu egiten dituen eta, adin batetik aurrera, haurrik euskaldunenak ere gazte elebidun bihurtzen. Horrek ez du esan nahi, gazte euskaldun horiek inolako hobetu beharrik ez dutenik beren gaztelaniazko trebetasunetan²¹⁸. Esan nahi duena da hemengo ikasle batek eta Gaztelako edo Andaluziako batek antzeko trebetasun-pautak ageri dituztela batez bestean. Hots, hangoak bezain erdararen jabe direla hemengo gazteak, aldeak alde eta ñabardurak ñabardura.
- b) Horren parekorik ez da euskararekin gertatzen. EAEko ikasle guztiak ez dira elebidun: ez, behintzat, hizkuntza batean zein bestean hitzez eta idatziz antzera-edo jarduteko gai. Alde handiak, oso handiak, daude euskarazko trebetasunean: alde horiek handiagoak dira hizketan eta idazketan, ulermenean eta irakurmenean baino. Lau trebetasunetan daude, ordea, alde nabariak.
- c) Parez pareko elebidun “orekatu” gutxi dago EAEko gazteen artean. Errazago

²¹⁶ Beste zenbait aldagaik ere ageri zuen emaitzen aldakortasunarekin loturarik, baina ondotoz lotura ahulagoa zen hori.

²¹⁷ Atzerritik berrikitan etorritako neska-mutil alofonoek ere errazago eta lehenago ikasten dute gaztelaniaz, normalean, euskaraz baino. Etorkinen hurrengo belaunaldiko seme-alabak ere laster iristen dira, oro har, gaztelaniaz ikastera. Euskaraz jakitea, aldiz, aski lotua dago eskola-hizkuntza nagusiarekin eta, batez ere, bizi diren ingurumen hurbilarekin. Azpeitian Donostian baino lehenago eta osoago ikasten dute etorkin horiek (edo beren seme-alabek) euskaraz, nahiz batean zein bestean eredu berean ikasi.

²¹⁸ Hasiara bateko ustea, D ereduko ikasleak Akoak eta Bkoak bezain trebe zirelako gaztelaniaz, ez da gaur egun besterik gabe ontzat ematen. Alderik badago egon, batez ere lehen eskola-urteetan, batzuen eta besteen artean. Kontua zera da: alde hori eta euskarazko jakite-mailan ageri diren aldeak oso bestelakoak direla intentsitatez.

moldatzen dira, normalean, euskaraz edo gaztelaniaz. Euskal-elebidunik (erdaraz baino euskaraz hobeto moldatzen denik) ez da falta gure artean, gorago esan denez. Ikasle elebidun gehienak beste era batekoak dira ordea: erdal-elebidunak. Euskaraz baino hobeto (ondotxoaz hobeto edo askoz hobeto) moldatzen dira erdaraz, eta erdarazko *bilingual dominance configuration* horrek berak erdaraz jardutera bultzatzen ditu sarri: bai beraiek eta bai beren ingurukoak²¹⁹.

- d) Ereduak badu eragina ikasleen euskara-mailan: D ereduko ikasleak elebidunago dira, oro har, B eredukoak baino, eta B eredukoak euskaldunago A eredukoak baino. Faktore garrantzitsua da hori. Autonomia Estatutuak eta EEN legeak euskarazko gaitasun kontuaz diotena betetzeko orduan, ez dago dudarik D eredua dela eragingarriena. Gaztelania mailan ere badu eragina ereduak: D ereduko ikasleek baino hobeto egiten dute gaztelaniaz A eta B eredukoek. Halere, gaztelaniaren jakite-mailan eredu batetik bestera ageri diren aldeak euskararen jakite-mailakoak baino nabarmenki txikiagoak dira.
- e) Eredu batetik bestera ageri diren aldeak ez zaizkie, beti eta osorik, erduei zor. Eredu batean euskara (edo gaztelania) gehiago baldin badakite ikasleek, diferentzia hori ez da ezinbestean ereduagatik. Ikusi dugu gorago, etxeko hizkuntzak zer eragin duen: eredu berean dabilzan ikasleek arras euskara-maila diferentea dute, etxeko hizkuntzaren arabera. B ereduari dagokionez, etxean euskaraz egiten ez duten ikasleen artean %26,6k gaintitzen du B2; etxean euskaraz egiten dutenen artean, aldiz, %47,6k. Beste horrenbeste gertatzen da D ereduarekin: etxean euskaraz egiten ez dutenen artean %47,5k gaintitzen du B2, eta etxean euskaraz egiten dutenen artean %74,1ek. Etxeko hizkuntzari kaleko, lagunarteko eta gelako ikaskideekiko hizkera informala eragina erantsiko balitzaio, are matizatuago geldituko litzateke ereduaren eragimena.

Labur bilduz: aldiari behingo ebaluazio-lanek argitasun garrantzitsuak eskaintzen dizkigute EAeko ikasleak lortzen ari diren euskara-mailaz (eta, beste neurri batean, gaztelania-mailaz). Bistan da parez pareko elebitasun praktikoaren helburutik urrun dagoela eskola-errealitatea. Bistan da, orobat, pauso garrantzitsuak eman direla elebitasun-xede horretarantz eta, bide horretan aurrera egin nahi bada, eskola-esparruko saio isolatuak gaintuz gizarte-alor desberdinen interakzio-eskema zabalagoetan oinarritu beharko dela herri-agintean eta gizartearen jarduna. Jakite kontuak egite kontuarekin lotu beharko dira, bereziki.

VII.5.3. Hizkuntzazko gaitasun-agiriak: urtean zenbat gazte EGAdun

Zenbat dira, azkenik derrigorrezko eskola-amaieran euskaraz “ondo” edo “oso

²¹⁹ *dominance configuration* delakoaz ikus, bereziki, Weinreich (1953) eta Fishman (1982 eta 1991). Gure arteko aplikazio konkreturako, aldiz, ikus Zalbide (1994, 2000 eta 2004).

ondo” moldatzen diren ikasleak? Nola neur daiteke, gazte batek euskaraz “ondo” dakien ala ez? Galdera erraza da, itxuraz. Erantzuna, aldiz, zaila²²⁰. Era askotako erantzuna eman badakioke ere galdera horri, bat da oraingoz segurua. Hizkuntzazko gaitasun-agiriak ditugu, gaur-gaurkoz, eskola-amaieran ikasle bat euskaraz “ondo” moldatzen den jakiteko neurpide artezenak. Pertsona baten hizkuntza-gaitasuna neurtzeko bide formalizatu segurua, kontrastatua eta urterik urte errepikatua hizkuntzazko gaitasun-azterketak dira. Azter ditzagun EAEko euskarazko gaitasun-azterketak eta gaitasun-agiriak, beraz.

Hamasei urtetik gorako ikasleek egiten dituzten hizkuntza-azterketen sailean eta lortzen dituzten hizkuntza-agirien alorrean oinarri zabala dago ikusgai. Hizkuntza Eskola Ofizialetako azterketa ugariak hor daude, adibidez: milaka gaztek eta helduk egiten du urtero, EAEko hizkuntza-eskola ofizialen batean, maila bateko edo besteko azterketarik: bai euskara-azterketa, bai atzerri-hizkuntza batena eta bai, berrikitan (etorkinak direla-eta) gaztelaniazkoa ere. Euskarazko gaitasun-neurketa kontrastatuei dagokienez hor dago, bereziki, 25 urtetik gorako traiektoria luzea duen EGA agiria, Europako C1en parekoa. Urtean 15.000 azterketatik gora egiten dira EGAn. Azterketa horietariko asko, ez denak baina bai gehienak, 17 eta 25 urte arteko gazteenak dira. Dagoeneko 300.000 bat herritarrek eginga du azterketa hori azken mende-laurdenean eta, horietarik, 80.000 pasatxok eskuratua du EGA agiria²²¹. Euskaldun alfabetatu horiek ez ditu eskola-sistemak bakarrik sortu. Asko bai ordea.

Norbaitek esan dezake emaitza ahula dela hori. Horren arabera urruti, oso urruti gaudela EEN legeak markatzen duen elebitasun praktikotik. Are gehiago pareko elebitasun funtzioaletik. Arrazoi al du halakok? Bai eta ez. Zer mailatako hizkuntza-azterketak neurtzen du zehatz, gazte batek hizkuntza bat (kasu honetan euskara) ondo dakien? Maila hori Europako C1en (gure kasuan EGAn) jartzen baldin badugu, badakigu maila hori gutxi gorabehera zenbat gaztek gaintitzen duen: mende-laurdeneko esperientzia etengabea daukagu horretan, EAEn. Badakigu euskaraz ongien moldatzen diren ikasleak aurkezten direla bertara, maiz asko, eta horietarik laurdenak inguruk gaintitzen duela hiru zatiko azterketa²²². Aldiz EGAtik behera jartzen baldin badugu “behar adina” jakitearen langa, ikasle gehiagok gaintituko du maila hori: zenbat eta langa beherago jarri, orduan eta gehiagok.

²²⁰ Erantzun probisional posibleetako bat gorago azaldutako B2 probaren emaitza da.

²²¹ Kopuru horri, jakina, EGArak aurkeztu ez diren baina alfabetatze-maila egokia lortu duten gazteak erantsi behar zaizkio, batetik. Bestetik, EGA gaintitu ez duten arren hitzez edo idatziz hainbatean moldatzen direnak. Ez baita egia azterketa edo ebaluazio bat gaintitu ez dutenek, denek edo ia denek, euskaraz ez dakitenik. Hori guztia ere kontuan izan behar da, mende-laurden honetan lortutako emaitzen balantze pausatua eta errealista egitekotan.

²²² Agiri jakin bat gaintitu ez izanak ez du esan nahi, hartara aurkeztu den ikasleak euskaraz ez dakienik. Zenbait gaztek badu ahozko gaitasuna, baina idatzizkoan kamuts dabil. Bada alderantzizkorik ere: idazten hor-nonbait moldatzen den arren hitzezko jardunean du hainbat gaztek benetako traba. Gazte horiek ere, halako neurri batean, euskaraz jarduteko gai dira: ez dira inola ere ahaztu behar, balantze orekatu bat egiterakoan.

Labur bilduz: atal honetan orain arte azaldutakoak ez du esan nahi, zenbaitetan entzutea suertatu ohi den moduan, azken mende-laurdeneko euskal eskolak ezer lortu ez duenik. Gauza asko lortu du. Honako bi gauza hauek, besteak beste: batetik, etxetik erdaldun diren neska-mutilak (adin horretako populazioaren %80 inguru) neurri batean edo bestean euskalduntzea; bestetik, etxetik euskaldun edo (gero eta sarriago) elebidun diren haurrak euskaraz²²³ alfabetatzea. Harritzekoa da, zer aitor-men txikia jaso ohi duten aurrerapauso bi horiek hainbaten ezpain-lumetan. Harri-garria da, hedadura handiko eta prezedente argirik gabeko berrikuntzak baitira bata zein bestea: bai gure artean, mendeetako perspektiba sozioedukatioan, eta bai Europa osoko hiztun-elkarte ahuldu askoren artean²²⁴.

VII.6. Hizkuntza ofizialen erabilera, eskola-munduan

EEN legearen asmoa euskararen *erabilera* normaltzea da. Halaxe du izenburua ere: Euskararen *Erabilera* (ez *ezaguera*, *jarrerak* edo *bestetik*) Normaltzeko oinarri-legea. Bai ekola-munduari dagokionez, eta bai gizarte-bizitza bere osoan hartuta, hona EEN legeak erabiltze kontu horretaz zer dioen:

Lortu al da ikasleek eskolan, eta eskolatik kanpora, euskaraz (ere) egitea? Zer neurritan? Lehen baino gehiago egiten al dute? Batez ere zein kontestutan? Hizkun-

Artículo 17

El Gobierno (..) asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos (de los centros escolares).

Artículo 26

Los poderes públicos vascos tomarán las medidas oportunas y los medios necesarios tendentes a fomentar el uso del euskera en todos los ámbitos de la vida social, a fin de posi-

17. artikulua

Jaurlaritzak (..) euskal giroa ziurtatuko du, euskara [ikastetxeetako] barne- nahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz.

26. artikulua

Euskal herri-aginteeek neurri ego-kiak hartuko dituzte eta beharrezko bitartekoak jarriko gizarte-bizitzako alor guztietan euskararen erabilera sustatzeko, herritarrek salerosketako, kul-

²²³ Euskaraz eta gaztelaniaz alfabetatzen ditu oraingo eskola-sistemak, baina euskararena azpimarratu nahi da, hori baita *plusa*: erdaraz, aurreko sistemak ere alfabetatzen zituen

²²⁴ Ez da kasualitatea, hiztun-elkarte horiek (eta, oro har, atzerriko adituek) euskal hezkuntza elebiduna hain ahotan izatea behin eta berriro.

bilitar a los ciudadanos el desenvolvi-
miento en dicha lengua en las diversas
actividades mercantiles, culturales, aso-
ciativas, deportivas, religiosas y cuales-
quiera otras.

turako, elkarteetako, kiroleetako, erli-
jiozko edota beste edozein motatako
jarduera guztiak euskaraz garatu ahal
izan ditzaten.

tza-gaitasunaren puntua konplexua baldin bada, honako hau ez da simpleagoa. Bada-
kigu, hasteko, jardun-esparruak eta rol-harremanak hizkuntza batera edo bestera
makurtzen dutela sarri elebidunaren hizkuntza-hautua: nork ez du ikusi amari eta
irakasleari eskaraz egiten dien haurrak edo gazteak bere lagunei (lagun euskaldunei),
handik hamar segundora, erdara hutsean egitea? Badakigu bestelako elementu asko
ere badirela tartean, eta horiek ere nabarmen eramaten dutela eskola-umeen mintza-
-jarduna alde batera edo bestera. Lagun-taldearen praktika linguistikoaz gainera fun-
tsezkoa da, itxuraz, solaskideen euskaltasun-maila (lagunok euskal-elebidun dira,
elebidun orekatu edo erdal-elebidun?). Ez da batere erraza, hori guztia dela medio,
EAEko ikasleen egungo mintzajarduna argitzea. Ez da erraza, bereziki, beren egune-
roko eskola-bizitzan zer hizkuntzaz norekin, noiz-nola eta zertarako baliatzen diren
zehaztea. Hori guztia horrela izanik ere, argitasunen bat nahi litzateke.

Batzuetan batera egiten dute ikasleek (ikasle askok), eta besteetan bestera: hori
da egungo egunean gero eta maizago antzeman litekeena. Noiz ordea batera, eta noiz
bestera? Eta, batez ere, zergatik? Honako galdera honi erantzutea komeni da, horre-
tarako: ikasleen ezaugarri pertsonal eta mikrosoziologikoak (situazio sozialen alo-
rrekoak) eta makro-mailako ingurumen-baldintzak kontuan izanik, zein elementuk
iragartzen du ongien EAEko ikasleen eskola-alorreko hizkuntza-erabileran antzema-
ten den aldakortasun handia? Galdera horri erantzun arteza bilatu nahian ari da
Soziolinguistika Klusterra, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailarekin hitzar-
turik. ARRUE proiektuaren asmo nagusia horixe da: aldakortasun hori ongien ira-
gartzen duten elementuak identifikatzea. Laster izatekoak dira ARRUE proiektua-
ren orain arteko emaitzak jendaurrean; hartara jo beza, hortaz, datu zehatzen egarri
denak. Oraingoan, lehen hurbilpen gisa, honako ondorio (probisional, baina kontras-
tatu) hauek eskain daitezke.

Diferentea da ikasle gehienen (B eta, batez ere, D ereduko ikasleen) gela barruko
eta gelaz kanpoko mintzajarduna. Gelan euskaraz egiten duen ikasle askok bietara
(segun norekin ari den) edo erdaraz egiten du ikasgelatik kanpora. Situazioak (kon-
testuak, solaskidetzak eta gaiak) zehatz samar definitzen du gaur-gaurkoz gela barru-
ko mintzajardunaren moldaera nagusia. Askozaz *context-free* edo berez berekoago da,
aldiz, jolas-lekuko mintzajarduna. Hots, eskolako atsedean-aldietan ikasleek beraien
artean ageri duten erabilera. Ikasleek eskolako jolas-lekuan euskaraz, gaztelaniaz edo
bietara egiten duten neurtzerakoan, eta erabilera horren aldakortasuna goiko faktore
guztiekin uztartzerakoan, orain arte ikusi denetik badirudi ondoko datuok kontuan
hartzekoak direla:

- a) ikaslearen hurbileko harreman-sarea da, askogatik, bere jolaslekuko hizkun-
tza-erabilera ongien iragartzen duena. Orain arte egindako azterlanaren ara-

bera hori da ikasleak jolaslekuan euskaraz edo gaztelaniaz egingo duen iragar-tzeko elementurik sendoena. Ikaslearen jolaslekuko mintzajarduna oso lotua dago bere taldearen hizkuntza-erabilerarekin.

- b) Taldeko erabilerak duen pisua aski ezaguna izanik, adierazle hori erregresio anizkoitzetik kanpora utziz zera ikusten da: hurbileko harreman-sareetan euskara erabiltzen duten ikasleak direla, maila indibidualean, euskaraz gehien egiten dutenak. Hurbileko harreman-sare horien artean herriko lagunetik erabilerak, eta anai-arrebekikoa, dira ikaslearen jolaslekuko erabilerarekin lotuenik ageri diren aldagaiak.
- c) Maila indibidualean, ikaslearen hizkuntza-ezaugarrietan, bere euskarazko erraztasun erlatiboa da jolaslekuko erabilerari ongien egokitzen zaiona. Erraztasun erlatiboa, bestalde, lehen hizkuntzari lotua dago aski neurri handian. Ikaslearen idatzizko gaitasuna, berriz, bere eskola-errendimenduari eta gela barruan euskara erabiltzeko ohiturari lotua dago. Gaitasun honek berak ere, ikaslearen erraztasun erlatiboak azaltzen duenaz gain, ikaslearen jolaslekuko erabileraren zati garrantzitsu bat azaltzen du.
- d) Azterketa D ereduko ikasleen artean egin da gehienbat (beraiek osatzen dute laginaren %78). Eredua ez da, beraz, aztergai nagusi izan. Hala ere, jolaslekuko erabilerarekin duen lotura begien bistakoa da aztertutako datuetan: A ereduko ikasleen batez besteko erabilerak, jolaslekuan, %0koa izan da. B eredukoena %12koa izan da eta, azkenik, D eredukoena %68koa. Kontuz, ordea, lotura kausal errazegiak egitearekin: etxetik eta kaletik euskaldun garbi diren neska-mutilak, denak edo ia denak, D ereduan daude. Horiek beren artean euskaraz egiten dutelarik jolaslekuan, ezin liteke esan, besterik gabe, ereduagatik egiten dutenik euskaraz. Faktore biren edo gehiagoren arteko harremana gauza bat da, eta beraien arteko kausa-ondorio lotura bestea.

Gauza argi-argirik, erabateko aurkikuntzarik, nekez atera liteke oraingoz ikerlan zabal horretatik. Baldintzapen asko ditu orain arteko lanak, eta gaurkoz ezin da jeneralizazio handiegirik egin. Gehiago (zabalago eta, bereziki, tresneria kontzeptual sofistikatuagoz) analizatu beharrak daude ingurumen-baldintza guztiak. Pausoz pausoko lana eskatzen du horrek. Oso berrikitan hasi gara gure artean alor hau zientzia-arauz arakatzen eta urteetako lana dago aurrean, seguru asko, halako ondorio seguru samarretara iritsi ahal izateko. Lortutako emaitzak atentzio handiz aztertzea komeni da eta, azkarregi ondorio definitiborik atera gabe, zuhur jokatzu ahalik eta informazio enpirikoki kontrastatuena eta kontzeptualki landuena osatzea.

Bere ahuldade guztiakin ere, argitasun-printzak eskaintzen hasi da ARRUE. Orain badakigu, 1977-82 urtealdian ez bezala, eskola-bide hutsak ezin duela bere baitarik eta bere hutsean, eredurik euskaldunenaz ere, belaunaldi berriaren mintza-jarduna nabarmenki modifikatu, are gutxiago itzulipurdikatu. Hizkuntza ahula indarberritzeko aurrebaldintzak jar ditzake eskolak, eta oso kontuan hartzekoak dira horiek. Eskola-saio horren ekarpena baino mila bider konplexuagoa da ordea min-

tzajardunaren gizarte-moldaera, eta konplexutasun horretan jokatzeko da gure neska-mutilen eta gazte-jendearen euskarazko jardunaren atzera-aurrera. Politago litzateke, jakina, besterik esan ahal izatea. Baina horrela dira gauzak, dakigun neurrian, hemen eta hemendik kanpora: atzerriko oinarri teoriko eta enpirikoei dagokienez ikus J. A. Fishman (1990 eta 1991), J. Edwards (1993), N. H. Hornberger (1988), N. H. Hornberger eta K. A. King (1996). Gure arteko egoeraz ikus, adibidez, J. Aldekoa eta N. Gardner (2002), J. M. Iraola (1994), P. Jauregi (2003) eta M. Zalbide (1991, 2000 eta 2002). Ebidentzia enpiriko horretatik abiatu behar da, aurrera begirako planak egiterakoan.

VII.7. Euskara batua eta kasuan kasuko euskalkiak eskola-munduan

Badu EEN legeak, orain arte aipaturikoez gain, eskola-munduarekin harreman zuzena duen bestelako punturik. Euskara batuaren eta euskalkien eskola-erabilera, besteak beste. *Corpus-* eta *acquisition-*plangintzekin hain harreman hurbila duen kontu hori ere gogoan izan zen 1982an. Honela dio EEN legeak, horretaz ari delarik:

Bistan da eskola esparruaz gainetik ari dela hor legea, hitzez hitz hartuta: euskara batuaren eredu-finkapena batetik, eta lekuan lekuko aldaerei zor zaien begirunea

Del uso del euskera como lengua escrita oficial	Euskararen erabilera hizkuntza idatzi ofizial gisa
Artículo 30	30. artikulua
El Gobierno velará por la unificación y normalización del euskera en su condición de lengua escrita oficial común en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco, sin perjuicio del respeto a los diversos dialectos, parte esencial del patrimonio cultural del País Vasco, en las zonas en que son hablados.	Jaurlearitzak euskararen batasuna eta normalizazioa begiratu du, Euskal Herriko Autonomia Erkidegoaren lurralde osoan idatzizko hizkuntza ofizial komunenez, Euskal Herriaren kultura-ondarearen funtsezko zati diren euskalkiei bizirik diren tokietan zor zaien begirunea gora behera.

bestetik, horiek dira artikuluko horren xede nagusiak. Kontu horiek ezin dira ordea, praktikan, eskola-mundutik hain erraz disoziatu. Arauzko hizkuntza-ereduen finkapen hutsa ezer gutxitarako izaten da, hasteko, jendeak eredu hori ikasten eta, idatziz bederen, erabiltzen ez badu. Idazteredua ikasteko orduan, nahi eta nahi ez, hor dago eskola: ez da hartarako leku bakarra, inondik inora, baina bai beharrezkoa eta garrantzitsua. Nola daude beraz hezkuntza-kontuak, euskara batuari eta kasuan kasuko euskalkiei dagokienez? Nola daude idatzizko zereginetan, artikuluko-xedapenak berariaz aipatzen duen moduan, eta nola hitzezko jardunean? Ikus ditzagun puntu biak, gaingiroki bada ere. Euskarazko irakaskuntza Bizkaian. Arazoak eta zen-

bait proposamen

Leku egokia da hezkuntza, alde batetik, corpus-plangintzaren gai horri aurrez aurreko trataera duin, sakon eta argia emateko. Hamalau bat urte (gutxienez) eskolan daudelarik ikasleak, non hor baino aukera ederragorik euskararen idazteredu bateratua erakusteko, lantzeko eta erabiltzeko? Non leku hoberik, orobat, lekuan lekuko aldaera bizien ezaugarriak eta berezitasunak era egituratuan azaldu eta ikasleen erreperitorio linguistikora hurbiltzen saiatzeko? Egin al da halakorik, mende-laurden honetan? Egiten al da? Zer bai eta zer ez?

- a) Euskara batuaren zabalkunde-lan ohargarria egin du eskolak, hogeitabost urteotan. Ez dago dudarik, hasteko, euskara batua eta eskola-mundua oso elkarren eskutik ibili izan direla hasieratik beretik: ikus, urrutirago gabe, K. Mitxelenaren Arantzazuko txostenaren sarrerako esaldi ezaguna: “Ezinbestekoa, hil edo bizikoa, dela uste dugu euskara batasun bidean jartzea. Haur eta gazteei euskaraz irakasten baldin bazaie, eta euskaraz irakatsi behar euskara biziko baldin bada, premiazkoa da guztiei batera edo bateratsu irakastea”. Aparteko lekua izan du hezkuntzak, ikuspegi hori dela-eta, euskara batuaren sorreran eta zabalkunde-lan. Orain ere ez dago dudarik: euskara batuaz idazten dakiten profesional gehienak, askogatik, irakasleak dira. Irakasleak edo, nola edo hala, hezkuntzarekin lotura profesionala dutenak (liburu-prestatzaileak, argitaratzaileak,..). 22.000 irakasle daude une honetan, EAeko irakasmilla ez-unibertsitarioetan, HE2, EGA edo baliokideren bat dutenak. Horiek guztiek, normalean, kontaktu zuzena izan dute hizkuntzaren aldaera jaso, formal, idatziarekin. Eta kontaktu hori, hamarretik bederatzietan, euskara batuaren bidez edo euskara batua kontuan hartuz gertatu da. Eskola-liburuetan ere hedadura handia du euskara batuak. Pierre Broussain-en eta R. M. Azkueren garai bateko ametsa neurri zabalean bete da: badugu belaunaldi berri bat, etxeko edo eskualdeko hizkera-moldeaz gainera orotariko eta orotarako aldaera jaso-neutroa ikasi duena eta, hainbatean, erabiltzen dakiena. Ez dira ikasle guztiak (ez eta hurrik eman ere, gorago esan dugunez) egoera horretan daudenak. Milaka dira, ordea. Lehenengo aldia da gure historia ezagunean, halakorik gertatzen dena.
- b) Guztia ez da txuri-gorritzko egoera, ordea. Irabaziarekin batera, agian konturatu ere gabe, asko ari gara galtzen. Eguneroko eta lagunarteko hizkera-molde fresko naturalak berekin izan ohi duen gatza eta piperra, sinpleziaren erakarrena eta lilura, “beti honela” entzundakoaren eta “beti horrela” esandakoaren bizitasuna eta zaporea, bihotz-hunkigarritzko berba-zartada eta amets gozonen ihes-kabirako arintasuna: indartu ordez ahultzen ari dira horiek, oro har. Galera handia da eguneroko eta lagunarteko hitz-aspertu xume, bizi eta zirrargarrien galera. Galera hori ez da konpontzen bina euroko hitz potoloak erantsiz han-hemen, hizkera-molde aseptikoaren erdian. Galera hori ez da berdintzen, orobat, orain gutxira arte hitz-labur baina sarkorrez esan izan dena jira-buelta aspergarriz “dotoretuz”: hori ez da konpontzen “Durangon” esan ordez “Durango hiri bizkaitarrean” esanaz behar denean

eta, bereziki, behar ez denean. Erakutsi egin beharko luke eskolak, hitzek eta hitzarteek beren lekua dutela eta hitz-forma bakarra izatea (are gutxiago hitzarte konplikatuena hautatzea) ez dela aberastasun-seinale. Eskola leku zarpaila da ordea, inon zarpailik bada, aldaeren aberastasunaz jabearazteko, hizkera sinplearen abantailak nabarmentzeko eta berba-egikera gozoa indartzeko. Ikasgelan sortzen den jardunak, gaiak hartaraturik batetik eta irakasle-rolak bultzaturik bestetik, euskara jaso (edota, gutxienez, jaso ustekoa edo jaso-asmokoa) indartu ohi du sarrien: ikasleen arteko txutxu-mutxu bihurri eta bihozkorretik urrutien dagoen erregistroa. Ez da konpondu ezineko kontua, baina bai konpontzen zaila eta, dakidan neurrian, orain arte ahul atendi-tua.

Euskaltasunaren batasun-zatikatzaille sentitu izan da euskalkia, ehun urte luzez. Euskaldunon erreperitorio linguistikoaren funtsezko osagai dela errazegi ahaztu dugu gehienok, zatikatze-arriskuaren sentiera horrek bultzaturik. Egia zentral hori ahaztu izanak, berriz, hobera orde zokerrera eramanez du auzia. Asko gara horretan errudun: ez daukagu ezinbestean ezker-eskuin begira hasi beharrik. Kostatzen ari zaigu entenditzea, "bertako euskara"-z jarduteko erraztasunik ez duen gazteak gaztelaniaz kanalizatuko dituela normalean bere baitako ametsak eta gorrotoak, ilusioak eta beldurrak. Eta hori dena gaztelaniaz kanalizatzen duen gazteak, zertarako behar du euskara? Ruffini-ren teorema buruz ikasi, azterketa-egunean nola edo hala azaldu eta lehenbailehen ahazteko? Horretarako behar al genuen euskal eskola?

Hori dela-eta, hasiera-hasieratik eta aurrez aurre heldu izan zaio euskalkiak eskolan behar duen gaiari, zenbait esparrutan. Horren fruitu da, esate baterako, Euskararen Aholku Batzordearen oniritziz Hezkuntza Sailak 1982an argitara emandako gomendio-dokumentua, eskola-munduan hainbat aplikaziotarako ate praktikoa zabaldu zuena. Geroztik ere, administrazio-alorraz kanpotik besteak beste, hainbat ekarpen baliotsu egin da kontu hori oreka handiagoz lantzeko²²⁵.

Kodifikazio aldetik aski definitutzat ematen zuen Mitxelenak, 1982an, euskara batua (Mitxelena 1982: 74-5). Kode idatzi horren zabalkunde-lana izan da, oro har, ordutik honako eginkizun nagusia. Ez dago dudarik asko egin dela euskara batua (eta, bere neurrian, bizkaiera bateratua) eskola bidez ezagutarazteko, hedatzeko eta indartzeko. Asko da ordea, oraindik, soziolinguistikaren hasi-masietatik bertatik ikasi beharra daukaguna, eskuartean dugun saioak (kasu honetan, geure erruz) porrot egingo ez badu. Behar-beharrezkoa dute gazteek euskara batua. XXI. mendean ez du euskarak bizi-esperantzarik, orotarako aldaera hori gabe. Lanean eta astialdian, supermerkatuko etiketajean eta kultura-kontsumoan, informatikako aplikazio gero eta ugariagoetan eta errotulazio publikoan, dokumentazio idatzian eta ikerketa-lanean, "denontzako" moduko aldaera bat ezinbestekoa dugu. Horrekin bakarrik

²²⁵ (Juan Martin Elexpuru, 1996; Agurtzane Elordui, 2006; Iñaki Esnaola, 2002; Juan Luis Goikoetxea, 2003; Julian Maia, 2000, 2001a eta 2001b).

jai du ordea euskarak: eguneroko mintzajardun xumeak, lekuan lekuko moldera ego-kituak, ehoten du hiztun-elkarteari belaunez belauneko etorkizun-aukera eskaintzen dion berba-sare posible bakarra. Horretaz jabetzen eta jabearazten jakin behar genuke guztiok, aspergarrizko produkzio “korrekto” bezain antzuan itoko ez bagara. Egia da garo- eta kresal-usaina galdu beharra zeukala euskaraz, hainbatean. Egia da, orobat, bai azalpen-prosaren estilo-lanketan eta terminologia teknikoaren finkapenean aurrera egin dela oro har²²⁶. Garo-usainik eta kresal-zaporerik gabeko euskarak ez du ordea hiztun trebearen mihia nekatzen, ez eta hiztun-gai berriarena zorrotzen. Bata eta bestea, biak behar ditugu eta bie lagundu behar lieke eskolak bidea egiten. Asko egin da, dudarik gabe, EEN legeak 30. artikuluan agindutakoaren bidetik. Baina asko dago egiteko: geure burua argitzea eta erreperitorio linguistikoen izaeraz eta garrantziaz jabetzea, hori dugu lehen eginkizuna.

Are gehiago: dibertsifikatzen ari da erreperitorio hori, soildu ordez, azken mende-laurdenean. Euskalkiez eta euskara batuaz gainera ez euskara batutik eta ez behialako euskalkitik edaten duen bestelako euskara modu bat ari da guztion ezpain-belarrietara hedatzen, eskola-munduan eta hortik kanpora. Batez ere hizkera-molde informalean, eguneroko mintzajardunaren bizkarrezur barrenkoi-intimoena osatzen duen horretan, ari da beste euskara modu hau zabaltzen. Irakasleen eta adin batetik gorako ikasleen artean, esate baterako, erregistro formalaz kanpokoetan oso maiz entzuten dira honelakoak: “hire erantzuna *pasada* bat iruditu zaidan”, “*atope* ari gaituk azterketak zuzentzen baina gaizki ibili behar diagu garaiz iristeko”, “zure proposamena *en principio* ontzat emango nuke” eta abar. Baita beste honelakoak ere: “datorren astean ez dela eskolara agertuko esan du Txominek, *komokienokierlakosa*”, “buruz argia da baina badu erabakirik ez hartzeko ohitura bat *kemetienefrito*” eta abar. Erdal makulu berrien gero eta beharreanago gara, euskara-erdaren gure arteko kontaktu-moldeak eta gure arteko *bilingual dominance configuration* nagusiak hartaraturik, eguneroko mintzajardun arruntean. Maileguzko hitzen esparru hutsetik arras urrunago doa joera hori, interferentzia modu guztiak (hotsezkoak, gramatikalak, semantikoak eta lexikalak: ikus U. Weinreich 1953) bereganatuz. Garrantzi handiko fenomeno da hori, eskola-esparruko azalpen jaso baino maizago hizkera-molde arrunta izan ohi baita gizartean zabaldu eta hurrengo belaunaldira transmititzen dena. Orain artekoan baino atentzio handiagoa eskaini beharko diogu hortaz aldaera berri “benetako” horri, EEN legeak horretaz ezer ez badio ere, euskara biziak eta euskararen biziak kezkatzen baldin bagaitu lehenik eta behin. Euskara-molde hori gutxietsi eta ez ikusiarena egitea ez da bidea. Ia huts-hutsik eskola-giroan erabiliko litzatekeen eta onean ere eskola bidez L2 gisa transmitituko genukeen euskara ederraren miresmenetan ito nahi ez badugu, Joan Argenter-ek (2000: 111) katalanari begira iradokia duen gisa, atentzio handiagoa zor diogu *euskañol* modu horri.

VII.8. Nafarroarekiko eta Ipar Euskal herriarekiko hezkuntza/hizkuntza harre-

²²⁶ Eskola-munduko terminologia teknikoaren kontuaz ikus, adibidez, Zalvide (1993).

manak

Orain arte esandako guztia EAE barrukoa da, funtsean²²⁷. Hortik harantzago zabaltzen da ordea Euskal herria. Gogoan izan zen funtsezko gertaera hori legea egin zenean, eta gogoan izatekoa da orain ere. Honela dio 1982ko EEN legearen lehen xedapen gehigarriak:

Nafarroarekiko eta Ipar Euskal herriarekiko hezkuntza/hizkuntza harremanak

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, establecerá vínculos culturales con aquellas instituciones o poderes que, actuando fuera del ámbito territorial de la Comunidad Autónoma, realicen actividades de investigación, protección y fomento del euskera.

XEDAPEN GEHIGARRIAK

Lehenengoa.- Jaurlaritzak, bere eskumenen esparruan, Autonomia Erkidegoaren lurraldetik kanpo jardunik, euskararen ikerketan, babesean eta sustapenean lan egiten duten erakunde edo aginteeekiko kultura harremanak bideratuko ditu.

aztertu nahi dira, berariaz, ataltxo honetan. Hezkuntza/hizkuntza alorrean egin eta egiten al da ezer? Bai, zerbait egiten da: Hezkuntza-munduari dagokionez hogeitaka urteko harremana izan da EAEko eta Nafarroako EGA agiri-arduradunen artean. Boletinean ezarria dago lotura horren oinarria, eta normaltasunez funtzionatu du mende-laurdenez. Hain harreman espliziturik ez badu ere, EAEko NOLEGA edo ULIBARRI proiektuek batetik eta Nafarroako parez pareko ekimenek bestetik harreman zabal eta lagun-girokoa dute, orobat, aspaldidanik. Hizkuntza-trataeraren alorrean ere izana da, hain aspaldi ez dela, alde bateko eta besteko goi-arduradunen eta arduradun teknikoen arteko lan-bilerarik. IRALeren esparruan ere izana da horrelako harreman konkreturik, behar puntualen arabera.

Goian esandako harreman horiek lotura esplizitu-formalak dira. *De facto*-zko harreman-lotura inplizituak eta informalak erantsi behar zaizkie, bestetik, erlazio formal edo instituzional horiei. Harreman-lotura inplizituotan hiru dira, nire ustez, guztien buru: a) antzeko eredu-moldaera dute Erkidego biek (A, B eta D), nahiz eta eredu bakoitzaren pisua aski diferentea izan EAEk, batetik, eta Nafarroako eskualde euskaldunak eta mistoak bestetik²²⁸. Uste baino lotura-bide trinkoagoa dakar

²²⁷ Hiru hizkuntza-esparru edo zonaldean banatua dago Nafarroa, eta zonalde bakoitzak hizkuntza-trataera propioa du eskolan. Aldeak alde, lau eredu daude Nafarroako eskoletan indarrean: EAEko hirurak (A, B eta D) eta, horiezaz gainera, erdara hutsezko G (EAEn salbuespen gisa aplikatzen den X). Informazio zabala dago horretaz guztiaz. Ikus, adibidez, Eduardo Aldasoro 2003, M. J. Goikoetxea 1994 eta Pakita Zabaleta 2006.

horrek, ele biko hezkuntzaren ikuspegi operatiboari dagokionez; b) EAEko irakasle-gai askok Nafarroan bilatua du lan-lekua, eta alderantziz; c) batean eta bestean antzeko testu-liburuak eta ikasmaterialak erabiltzen dira oro har (material berberak zenbaitetan); c) irakasleen prestakuntzarako jardunaldi askotan batera ibili ohi dira EAEko eta Nafarroako Foru Komunitateko irakasleak. Autonomia Erkidego bien arteko harreman faktuala ohargarria da beraz, hori guztia dela medio. Horrek ere bere eragina du alde bietako hezkuntza/hizkuntza harremanei dagokienez. Handia oro har, eta uste dena baino handiagoa hizkuntza-normalkuntzaren ikuspegitik: xedez eta lan-moldez, aplikazio operatiborako baliabidez eta emaitzen neurpidez aski antzekoak dira alde bateko eta besteko saioak.

Badakit zer esango zaidan: kontua bestea dela. Lege-agindua ez dela jardunaldi batean kointziditu eta, kafe-orduan, “hemengo” Jokinek “hango” Idoiari hau eta hori komentatzea eta, beraz, hango eta hemengo profesionalen artean nolabaiteko harreman informala *de facto* esistitzea. Beste modu bateko harreman eta adostasun-maila ofiziala eskatzen duela EEN legearen xedapen gehigarriak. Egia da hori. Alde horretatik, EEN legeak begiz jotako harremanak (gure herri honetako beste hainbat esparrutan bezala) normaldu gabe daudela esan liteke. Besterik da, jakina, normaltasun-falta horren iturburuei buruzko pertzepzioa, batzuen eta besteen artean. Are gutxiago, kausa-efektu lotura-bide objektiboa bilatu nahi izatea. Alferrik da, horrelakoetan, balioespen zorrotzagarik egitea.

Eta iparraldearekiko harremanez, zer? Harreman horiek ez dira, dakidan neurrian, Nafarroarekikoak bezain estuak. Izan badira, ordea, kasu honetan ere. EAEko EGA agiria eta iparraldekoa baliokide dira, esate baterako. Horrela izan dira azken hogeita bost urtean eta horrelaxe dira orain ere. Hortik gorakoetan, eskola-munduko harreman instituzional zabalagoen alor horretan, ezer gutxi dut esatekorik. Badago gure artean, ordea, kontuok argituko dizkigunik. Erramun Baxok-ek du gai horri buruzko hitzaldia, jardunaldi honetan. Bere azalpen argigarria jo dezake, beraz, gai horretaz informazio zabal eta zehatzagarik nahi duenak.

VIII. GIZARTE BERRIKUNTZA, GARAPEN NEURRIEN EZINBESTEKO HINTERGRUND

Eskola-esparruan egin denaz eta egin gabe edo oker eginik geratu denaz balio-iritziren bat eman nahi nuke, jasotako enkargu-gonbita ere horixe bainuen, txosten honen amaieran. Horretara pasa aurretik, gure gizarteak 1982tik hona izan duen bilakaera analizatu behar dugu. Ezinbestekoa da analisi hori, EENren garapenean egindako lana bere kontestuan situatu ahal izateko. Kontestu baterako egokia den jarduera, izan ere, desegokia gerta liteke beste baterako. Hartutako neurriak egokiak edo desegokiak izan diren juzkatzen hasi aurretik, neurri horiek zer kontestutan

²²⁸ Nafarroako B ereduak baditu, gainera, berriazko ezaugarriak EAEkoaren aurrez aurre.

hartu diren jakin behar da: horixe aztertu nahi da zortzigarren atal honetan.

EEN legea ez da *vacuum* sozial isolatu eta egonkor baten gainean garatu, “hemen eta orain” aldatuz doan gizarte-moldean baizik. EAEk bizi izandako transformazio sozialen altzoan aplikatu da legea, urratsez urrats. Transformazio horien nondik norakoa, baita zenbatekoa ere, funtsezko datuak dira mende-laurden honetako garapen-neurriak ondo situatzeko. 1982ko ezaugarri demografikoak, ekonoteknikoak, soziokulturalak, politiko-operatiboak eta lurralde-antolamenduzkoak aldatuz joan dira hogeita bost urteotan: ezaugarri batzuk gutxixeago aldatu dira eta besteak nabarmenago; guztietan gertatu da ordea aldaketa nabaria. Eskuardean dugun analisirako gogoan izatekoak dira, besteak beste, 25 urteotako gizarte-berrikuntzaren ezaugarri hauek.

VIII.1. Bilakaera demografikoa

1982tik honako bilakaera demografikoak hiru ezaugarri nagusi izan ditu, eskola-esparruko hizkuntza-normalkuntzaren ikuspegiari dagokionez: haur-jaiotzen erabateko jaitsiera, gazte euskaldunen emigrazioa eta atzerritarren immigrazioa. Ikus ditzagun hirurak, gain-gainetik bada ere.

VIII.1.1. Haur-jaiotzen erabateko jaitsiera

Haur gutxi jaio izan da azken hogeita bost urtean EAEn. Bikote-moldaeran eta familia-giroan gertatu den iraultza handiaren seinale da hori (ikus goiko VI.1 atala eta beheko VIII.3.1. puntua). EEN onartu baino lehenxeago (1977-78an) hasi ziren jaiotza-kopuruak urritzen: 40.000 haur inguru jaiotzen ziren orduan eta, zenbait urtez 16.000 jaiotza eskasera jaitsi ondoren, 20.000 haur inguruan gabiltza orain. Erabateko jaitsiera da hori. Ondorio zuzenak izan ditu bilakaera horrek esparru askotan. Baita hezkuntza-alorreko normalkuntza-saioan ere. EAEko populazioa zahartuz joan da oro har, eta gazteak (eskola bidez alfabetatzen eta euskalduntzen ari diren gazteak) lehen baino multzo txikiagoa bihurtu dira. Eskolaren euskalduntze-eragina, horregatik, jaiotza askorekin gerta zitekeena baino motelagoa bihurtu da gizartean²²⁹.

VIII.1.2. Gazte euskaldunen emigrazioa

Hamarkada luzez immigrazio-gune izan da, batez ere, EAE. Orain, aldiz, indartzen ari da emigrazioa. Gazte guztiak afektatzen ditu emigrazio horrek: bai erdaldun hutsak, bai erdal-elebidunak eta bai euskal-elebidunak. Gatozen azken

²²⁹ Egia da, horrekin batera, jaitsiera demografikoak erraztu egin duela, batetik, normalkuntza-legearen aplikazioa: haur gutxiago euskaldundu eta alfabetatu behar izan denez, baliabide gutxi(xe)ago behar izan da horretarako. Beste aldetik, ordea, zaildu egin du prozesua: euskaraz ez zekiten irakasleen lanpostu-asignazioak okerrera egin izan du hainbat urtez. Horretaz guztiaz gorago hitz egin da, eta han esandakoak ez goaz hemen berritza.

multzo honetara: euskaldun gazte, alfabetatu eta erdi- edo goi-mailako ikasketak egindako asko EAEtik edota Euskal herritik kanpora doa lanera: Madrila edo Espainiako beste hainbat lekutara, Europara edo mundu zabalera. Motibo nagusia bada-kigu zein den: bere alorreko lan egokirik ez du hemen aurkitzen, edo hemen bilatu duen lanbideak denbora batez (normalean urtetarako) EAEtik kanpora joatea eskatzen dio. Emigrazio horri EAE barruko lantoki- eta bizigune-aldaketak ekarri duena erantsi behar zaio (aurrerago, VIII.5 puntuan, helduko zaio gai horri). EAEko euskaldunen kopurua, kontzentrazioa eta dentsitatea ahultzera dator fenomeno hori. Eskola bidez hamabost edo hogeitaz urtean egindako esfortzua neutralizatu egiten du hainbatean, gauetik goizera, emigrazio horrek. Doan lekuan nekez jardun ahal izango du euskaraz gazte-heldu horrek, pareja mailan edo familia-giro itxian ez bada. Ele biko eskolaren eragina ahuldu egiten du, ezinbestean, emigrazio horrek: eskolak egindakoa asko edo gutxi izan liteke (iritziak ez datoz horretan bat), baina egindakoaren zati bat “galdu” egiten da, eskola (askotan unibertsiteatea) amaitu eta berehala. EEN legearen balantze orekatua egin nahi duenak kontuan izan behar du hori ere.

Fenomeno zabalago baten altzoan koka liteke, azken batean, modernizazioaren orbitako hiztun-elkarte txikien indargaltze etnolinguistiko hori: irispidez urrunago-ko, jardun-esparru transetniko eta formaltasun idatzian zentratuagoko harreman-sareen indargarri izan ohi dira goi-mailako ikasbideak, oro har. Horien indargarri eta, beraz, jatortasun etnolinguistikoaren eragozle. Ez dago hor “kanpoko etsai gaizkilearen inposizio”rik, hizkuntza-soziologiak ongi deskribatua duen *social dependency relation* delakoaren “berezko” eragina baizik. Hiritar gehienok nahi dugu gure seme-alabek ahalik eta ikasketa-maila altuena eskura dezaten. Ikasketa horiek euskaraz izatea desio dugu, horrezaz gainera, gutako hainbatek. Horrela jokatu, seme-alaben etorkizun sozioprofesionala bermatzearekin batera hizkuntza ahulari berari mesede egiten ari garela uste izan ohi dugu eskuarki. Ebidentzia enpirikoak eta dokumentazio soziolinguistiko solbenteenak besterik dio ordea, aspaldidanik²³⁰: aho biko ezpata da goi-mailako ikasbidea, gurea bezalako hiztun-herrien bizi-iraupenerako. Mese-degarrizko efektuez gainera kontra-eraginik ere badu bide horrek. Ez da beti erraza aurrez asmatzea, bi efektuon artean zein gertatuko den indartsuena. Interesatuena egon behar genukeenok ez gara funtsezko gertaera horretaz hain erraz konturatzeko. Baina hala da, hemen eta nonahi.

Bere ondorio mingarrietako bat, guri dagokigunez, goian esandakoa da: euskaldun gazteen, bereziki ongien formaturikoen, emigrazioa eta, beraz, euskal harre-

²³⁰ Hizkuntza-soziologia modernoaren abiaburuetako bat dugu *Language Loyalty in the United States* famatuan bada, urrutirago gabe, gertaera horren gaineko gogoeta mamitsurik (Fishman et al 1965). Geroztik ere izan da ildo horri sendo eutsi dionik: batez ere J. A. Fishman bera (ikus 1982, 1989 eta 1991; Fishman et al 1985). Hemengo egoera berria koordinatu global horietara zenbat hurbiltzen ari den konturatzeko ikus, bereziki, Eusko Jaurlaritzako Ekonomia, Aurrekontu eta Kontrol Ekonomikoa-ren 2007ko *Programa de Contexto Económico y Reformas para el Crecimiento y el Progreso Social de Euskadi 2006-2009*. (Viceconsejería de Economía, Presupuestos y Control Económico, 2007).

man-sareekiko eta euskal hiztun-elkartearekiko deskonexio partzial edo totala. Beste ondorioetako bat honako hau da: emigratzera iritsi gabe ere gazte horietariko askok gero eta interakzio-sare erdaldunagoetan txertatu behar izatea edo, hainbaterako behar objektiborik ez izan arren, ingurumen-baldintzek gazteon jarduna erdarazko interakzio-sare horietara makurtzea. Kasu batean zein bestean, ondorioa nabarmena da: euskal eskolaren (eta, bere neurrian, euskal unibertsitatearen) hamar, hamabost edo hogeituroko esfortzua nabarmenki ahultzen eta, zenbaitetan, zeharo hutsaltzen du emigrazioak zein euskal harreman-sareekiko deskonexio domestikoak. Berrero hutsetik-edo hasi beharko dute, kasurik hoberenean, egoera horretara iritsitako gazteek, beren bikote-bizitzan eta familia-eraketan euskal-girorik berreraiki nahi badute. Hori ez da berez euskal eskolaren porrota, euskal eskolaren emendiozko ahalmen-mugen seinalea baizik. Muga horretaz jabetzeko dugun zailtasuna ez da, orobat, gutxiestekoa.

VIII.1.3. Immigrazioaren goraldi berria

1975 inguruan etenik-edo geratu zen immigrazioa, hainbat motibo zela medio. Egonkorturik-edo zirudien giroak 1982an, EEN legea onartu zenean. Aldatu egin dira kontuak, berrero: inarrosaldi sendoa izan du immigrazioak EAEn, azken hamar urtean²³¹. Espero izatekoa zen hori: haur gutxi sortzen denez bertan, eta koiuntura ekonomikoak lan-eskalaren beheereneko edo esfortzu gordineneko mailetatik aldentzeko aukera eskaini digunez bertakooi, kanpotik etorri dira bertakook bete gabe utzitako zuloa estal dezaketenak. Kanpotik etorri dira eta, itxura guztien arabera, hala egiten segituko dute begien bistako etorkizunean.

Zer esan liteke immigrazio horretaz, hizkuntza-normalkuntzaren ikuspegi hutsetik? Balorazio bikoitza egin liteke hemen ere, argi-itzalak azpimarratuz. Immigrazioa arrisku-iturri da, batetik, euskararentzat. Aukera berria dakar berekin, bestetik. Gatozen lehenengo alorrera: arrisku erantsia izan ohi da etorkin-uholdea, hamarretik bederatzietan, euskaldunon moduko hiztun-talde ahulduentzat. Arrisku ukaezina da immigrazio hori, batez ere, euskal arnaguneetako mintzajardun arruntarentzat: horrelako ingurumenetan antzematen da argien, dozena bat edo bi erdaldun bertaratze hutsaz nolako aldaketa eragiten den ordura arte euskaraz ziharduen tabernan, harategian edota, oro har, herri-bizitzan. Samaldan etortzen badira erdaldunak, eragina nabarmenagoa da. Lehendik aski delikatu den panorama are delikatuago bihur dezake etorkinen uholde masiboak. Beste aldetik, eta hor dago immigrazioaren alde positiboa hizkuntza-normalkuntzarentzat, biharko elebidun edo eleanitz potentzialak dira egungo etorkinak eta, batez ere, beren seme-alabak: jakin ongi dakigu etorkinen euskalduntzea ez dela ezinezko fenomeno. Behin baino gehiagotan gertatu da hori lehen, gure historian, eta gero ere gertatu ezinik ez du. Euskaldun-jen-

²³¹ Errioxako, Gaztelako, Galiziako, Estremadurako edo Andaluziako etorkinei beste multzo batek hartu die oraingoan txanda: Latinoamerika, Afrika (Magreb zein Saharaz beheitia), Europaren ekialdea edo Asia: hor dute jatorria oraingo etorkin gehienek.

dearen autorregulazio soziokulturalaren neurria eta modua da, batez ere, arrisku ukaezina aukera eder bihur dezakeena.

EEN legeak ez du atzerriko etorkinez aurreikuspen espresurik. Hurbileneko kontua, euskara ikasi beharrik izango ez duten ikasleen salbuespen-klausula da: badakigu ordea klausula hori ez zela atzerriko etorkinentzat pentsatu, oso bestelako situazio transitorioei irteera modu bat emateko baizik. Hori baino trataera globalagoa, eta luzera begiragokoa, eskatzen du immigrazioak; trataera globalagoa bai eskolan, bai lan-esparruan, bai auzogintzan eta bai herri-giroko langintza gehiengotan. Hanka bakarreko (eskola-bide hutsezko) interbentzioak ezin du desoreka nabarmena berdindu: gaztelania mila bider probetxugarriagoa du etorkinak, eskolak eskaintzen dion euskalduntze-saioa auzogintza bizi-emakorrean eta aurrez aurreko harreman-sareetan txertaturiko herri-langintzan oinarritu ezean. Aparteko eskakizun-baldintzak dakartza berekin, gainera, kanpotik etorri berriei edo haien seme-alabei hezteak. Eskakizun horiei eta beste hainbati erantzun nahirik ari da hezkuntza-sistema. Aurrez inork definitu gabeko ibilbidea eratzen eta osatzen ari dira EAEko eskolak, irakasleak, aholkulariak eta hezkuntza-arduradunak azken hamar urtean. Aniztasun soziokulturala onartzen, kudeatzen eta euskarari bere lekua egin nahirik ari dira saio horretan, askotan aski era esperimentalean. EEN legeak dioenez gainera beste hainbat kontu mahai gaineratu ditu, azken urteotan, etorkinen eskolaratzeak. Horien hizkuntza-trataerak dimentsio berria erantsi dio hizkuntza-normalkuntzaren jatorrizko formulazioari.

Labur bilduz: 1982an ez bezalako koiuntura du EAEk demografia aldetik, eta koiuntura berri horrek eragin nabarmena du EEN legearen aplikazioan. Orduko egoera demolinguistikoa ahula eta zatikatua baldin bazen euskararen aldetik, nekez esan liteke oraingo ondotoxoz sendoagoa denik. Egia da euskaraz (zerbait) dakitenak orduan baino gehiago direla nabarmen, baina hori ez da guztia. Orduan ez bezala aski adin-piramide itzulipurdikatua du oraingo populazioak; gazte euskaldunen emigrazioa eta atzerriarren immigrazio-uhin berria erantsi zaizkio horri. Eszenario demolinguistikoa berria eratu da mende-laurden honetan, eta eszenario horretan jardun behar da, itxuraz, begien bistako etorkizunean. Eszenario horretan ari dira, dagoeneko, EAEko eskolak: aitzindari ere badira, hainbat kasutan, beren jarduera sozioedukatiboa egoera berrira egokitzeke orduan.

VIII.2. Bilakaera ekonoteknikoa

Labur-labur helduko diogu gai honi ere, eskola-esparruko hizkuntza-normalkuntzaren aldetik pisuzkoenak-edo diruditen elementuak azpimarratuz. Industriaren birmoldaketa sakona jasan zuen EAEk, ezaguna denez, EEN legea onartu eta handik gutxira. Bizkai-Gipuzkoetan izan zuen birmoldaketa horrek eraginik biziena. Harrez gero aurrera egin du transformazio horrek, etengabe, hiru lurraldeetan. Nolabait esateko, burdingintzaren eta burdin lanketaren jardueratik ezagutza teknologiko berrien aplikaziora bidean jarri da bertako lan-mundua. Lan-trebezien eskakizuna goitik behera aldatu da bien bitartean, eta eskola-munduak kontuan hartu behar izan du aldaketa sakon hori.

Lantegien (lantegi-multzoen) kokagune berriak sortu dira han eta hemen, berrikuntza ekonotekniko horren haritik: industrialdeak. Beste lan-kultura bat, beste harreman-sareak eta beste hizkuntza-konfigurazioa dakarte lan-inguru berriok berekin: gaztelaniaren presentzia jeneralizatzeaz gainera atzerri-hizkuntza bat (ingelesa) eta, zenbaitetan, beste bigarren bat osagai arrunt bihurtzen ari dira industrigune horietariko hainbat lanpostutan. Aski neurri fragmentario eta oro har periferikoan izanik ere, leku bat eskuratzen ari da euskara kontestu berri horretan. Horrekin guztiarekin kontatu beharra du eskolak, lekuz kanpo gelditu nahi ez badu.

Industria-sektorea berritzeaz gainera zerbitzu-sektorearen zabalkundea gertatu da, aski era ohargarrian, azken mende-laurdenean. Batez ere alor publikoan (Jaurraldiz eta hiru Foru Aldundiak, Estatuaren Ordezkaritzak, han-hemengo udalak eta erakunde autonomo publikoak zein ofizialak). Hortik kanpora ere *factum* bat da, salbuespena baino areago, zerbitzu-sektorearen zabalkundea. Jendeak ez du lehengo ofiziorik ikasten: mahai batean lan egiten dugu gero eta sarriago, ordenagailuaren aurrean. Ordenagailua, telefonia mobila, e-posta, internet eta, oro har, komunikazio-teknologia berriak leher-eztanda bizian etxeratu zaizkigu denbora gutxian: EEN legeaz geroztikako berrikuntzak dira horiek, ia ehuneko ehun. Lan-inguramendu berriaren oinarri nagusietako bat bihurtu dira berrikuntzok. Euskarari dagokionez, jarduera molde tradizionalari (aurrez aurreko mintzajardunari) harreman-bide birtuala, hitzezkoaz gainera idatzizkoa, erantsi diote.

Lan-inguramendu horretan era malgu eta aldakorrean jardun ahal izateko prestatu behar du eskolak gazte-jendea. Gaztelaniatzko, ingelesezko eta, zenbaitetan, euskarazko harreman-sareetan txertatu eta interaktuatzeko prestatzen du eskolak, dagoeneko, bertako gazte-jendea. Hori da arau berria, gero eta zabalduagoa. Konfigurazio berri hori nekez izan zezaketen gogoan EEN legea prestatu eta onartu zutenek. Ez haiek eta ez inork: geroztikako bilakaera ekonoteknikoa da hori, lautatik hirutan. Hizkuntzen erabilera profesionalean, lan-esparruko harreman-sareen bilakaeran, hizkuntzazko konpartimentazio soziofuntzionalaren aplikazioan eta horrek ezinbestekoa duen eskola-trataeran ondorio garrantzitsuak ditu teknologia berrien eta lan-esparruaren transformazio sakon horrek.

VIII.3. Bilakaera soziokulturala

Gemeinschaft-etik *Gesellschaft*-erako transformazio sozialak aurrera jarraitu du, oro har²³². Lehendik ziztu bizian zetorren joera azeleratu eta orokortu egin da. Ondorio nabarmenak izan ditu transformazio horrek gizajendearen eguneroko bizimoduan: sekularizazioa areagotu egin da, besteak beste, eta moda supraetnikoa (jan-edanean, janzkeran eta pop-kultura kontsumoan) indartu; turismoa eta aisialdi antolatua nabarmen zabaldu dira, eta familiaren moldaera bera errotik aldatu da. Bilakaera

²³² Mundu zabaleko fenomeno da hori, EAEko berezitasuna baino gehiago. F. Tönnies-en jatorrizko zatibitze kontzeptualaz gainera ikus, diogunaren lekuko, Fishman (1989, 1991) eta Fishman et al (1985).

horrek gogor erasan du 1980 inguruko gizarte-bizitzan indarrean zegoen hainbat iritzi eta uste-sinesmen, jarrera eta balio, lehenetsun eta jokabide: hots, eguneroko bizimoduaren oinarri soziokulturala. Mende-laurdeneko bilakaera hori, eta bilakaera horrek eskola-esparruko normalkuntza-saioan eragindako hainbat ondorio, ez dira hitz bitan azaltzen errazak. Eragingarrienak diruditen elementuak seinalatuko dira hemen, soil-soilik. Has gaitezen moldaera soziokultural tradizionalan birsorkuntza-gune nagusi izandako instituzio ezagunetik: familiatik.

VIII.3.1. Familiak eta ingurumen burbilak lehen baino babes-indar abulagoa

Familiak eta auzoak, lagunarteak eta aurrez aurreko lan-mundu arruntak segurtatu izan du, menderik mende, euskararen belaunez belauneko transmisioa. Ikusia dugu gorago, txosten honen 1. atalean, gogor erasanik iritsi zela transmisio-bide hori 1980 ingurura. Familia gertatu ohi zen ordura arte, erdal erasanari aurre eginez, eskal belaunaldi berrien sorgune eta indargarri nagusi. Erdal eskolak ez zuen, halakotan, familia euskaldunen hazia erabat hondatzen. Bospasei urterekin eskolara hasi arte etxean, auzoan eta herri-giro hurbilean jardun ohi zuten haur horiek elkarrekin, gurasoekin eta familiartekoekin. Etxean izaten zen ama, etxeoandrea, goizetik gaue-ra. Orain baino ondotoz haur gehiago jaiotzen zen orduko familietan²³³. Familia zabal horietan ikasten zuten haurrek etxeoko eta auzokoan moduan hitz egiten, komunikatzen eta gizarteratzeko lehen urratsak egiten.

Bukatu da, ia erabat, familia-molde zabal eta trinko hura. Behinolako familiaren egitura eta barne-jarduera asko aldatu dira hogeita bost urteotan²³⁴. Familia nuklearrera pasa gara erabat, oro har, eta familia monoparentalak ere ugartitzen hasi dira azken urteotan. Familia-eredu berrian aita-amak biak ari izaten dira etxetik kanpora lanean²³⁵, maiz asko, eta umeak haur-eskolara bidaltzen dira sarri. Etxearen eta familia osoaren euskalduntze-ahalmena ahuldu egin du, oro har, berrikuntza horrek. Lehen baino pisu eta itzal txikiagoa du familiak oraingo haurren eta neska-mutilen sozializazio-lanean eta euskararen belaunez belauneko transmisioan. Funtsezko gertaera da hori. Eskola etsai izanik ere euskarazko bizimoduak aurrera egiten zuen lehen, hainbat kasutan, familiak eta familiondoak euskaraz (euskara hutsean edo nagusiki euskaraz) ziharduelako eta euskarazko etxe-giro sendo hori hizkuntzaren transmisiorako behar adina oinarri gertatzen zelako. Orain ez dira horrela kontuak: nahas-eleko ezkontzak ugartituz doaz, ezkontide biak euskaldun izanik ere bietako

²³³ Baita 1970eko hamarkadan ere (hots, EEN legeak begien aurrean zituen ikasle-multzoen garaian). 1970 ingurutik aurrera gauzak gogor aldatzen ari baziren ere etxean egoten zen, oraindik, familia askotako ama (etxeoandrea). Ama bakarrik ez: aitona-amonak edo izeba solteraren bat ere bai, hainbatetan. Familia molde horrek euskararen belaunez belauneko transmisioan izan duen garrantzia eta 1970 ingurutik honako bilakaera xeheago aztertu beharra dago: ez da hau horretarako lekua.

²³⁴ Aldaketa handienak lehenxeago hasiak ziren zabaltzen: haur-sorkuntza eragozteko metodo berriak 1975etik aurrera; beste hainbat ohitura, balio eta jokamolde hori baino hamar-hamabost bat urte lehenago. Ikus horretaz, esate baterako, Mitxelena 1982, 73.

²³⁵ Haurren jaiotza ondoko lehen urte(et)an izan ezik: hobeto aztertze kontua da hori ere.

bat (edo biak) erdal-elebidun d(ir)eneko egoerak indartzen ari dira, eta etxean daudenean erdara nagusitzen da sarri. Etxean ez daudenean, berriz, erdal hedabideen irrupzioa oso da sarkorra seme-alaben artean, adin batetik aurrera bereziki²³⁶.

Lehen ere familia askotan erdara nagusiturik zegoela esan dezake norbaitek. Deskribatzen ari garen gertaera hori ez dela mende-laurden honetako berritasuna eta, beraz, ez dagoela hor familia-bizitzaren euskalduntasuna ahulduz doala esateko motibo sendorik. Arrazoirik ez zaio falta, hein batean, halakorik dioenari. Ez da egia, ordea, gauzak aldatu ez direnik. Asko aldatu dira mende-laurden honetan, eta aldaketak aurrera darrai, aski ziztu bizian. Euskaldun gehienon eguneroko esperientzia biografikoa dago batetik, gertaera horren egiaz, batez ere joera horren azelerazioaz, zabal eta ozen mintzo dena. Ez dago horri ez-ikusia egiterik. Han-hemengo esperientzia biografikoei irismen zabaleko datu estatistikoak erants dakizkieke, bestetik. Fragmentarioak edo aitormen hutsezkoak izanik ere funtsezkoak dira datu estatistikook, goiko baieztapen hori enpirikoki oinarritu ahal izateko. Demolinguistikazko estatistika ofizialei beste zenbait datu erants dakiok: EGAREN urterik urteko informazio ofizial metatua batetik, eta han-hemen egindako ikersaioak, bestetik. Ikus ditzagun biak, hurrenez hurren.

EGAKO DATUAK

EGAREN informazioa ez da iturririk makalena, euskaraz ongien-edo moldatzen diren gazteen etxe-giroko bilakaeraz ondorio artezik ateratzeko. Eskueran ditugun datuen artean fidagarrienetakoak dira, ene ustez, urtero EGARA aurkezten diren milaka azterketarien ezaugarri horiek²³⁷. Ez ditzagun, beraz, alde batera utzi. Datu horien argitan familia-bizitza (etxe-giro arrunta) eta lagunarte hurbila erdaldunduz joan da, familia euskaldunetan (ez, ezinbestean, erdal-elebidunetan), azken mende-laurdenean. Zehazkiago esanik, euskara hutsezko jarduna galduz joan da EAEko etxe-giroan eta ele bikoa zabaldu da bere ordainean²³⁸. Ondoko taulek ematen dute gertaera horren berri:

Etxean, umetan	Eskolan nola ikasi?	Etxean, orain	Lagunartean, orain
----------------	---------------------	---------------	--------------------

²³⁶ Ikus honetaz, adibidez, P. Jauregi (2003: 104). Puntu horri beste jeneralago hau erantsi behar zaio: gero eta sarriago, familiak eta gizarteak bere gain hartu ohi zituen eginbehar ugari eskolari leporatu nahi izaten zaizkio egungo egunean, hezkuntzaren soluzio-ahalmena aski mugatua dela ahaztuz behin baino gehiagotan. Ikus, esate baterako, Eli Alba 1998: 17.

²³⁷ EGARA aurkezten diren azterketarien azalpenak kontuan izanik Euskara Zerbitzuak urtero lantzen eta banatzen duen txostenetik jasoak daude datuok. EGARA aurkezten diren azterketari gehien-gehienak 17 eta 25 urte artekoak dira. Adin-tarte horretako hamar mila gaztetik gora aurkezten dira urtero EGARA. Azterketari horiek, EGARA aurkezterakoan, informazio zehatza (aipagai duguna eta beste zenbait) eskuratzen dute, beren biografia soziolinguistikoa azalduz. Bai kopuruz, bai urterik urteko izaera metatuaz eta bai datu-emaielen izaera aski uniformeagatik bereziki kontuan hartzeko datuak dira horiek, nahiz eta lanketa zehatzago baten beharrea dauden. Eginkizun dago azterlan zehatzago hori, oraingoz, eta emaitzak aldatu egin ditzake zertxobait. Ez dut uste, ordea, erabat aldatuko dituenik.

²³⁸ Gurasoen eta aitona-amonon presentzia ahultzeaz gainera bestelako eragin-bideak agertu dira etxe barnean: erdal komunikabideak (telebista etab.) besteak beste.

Euskaraz	%34	D ereduan	%67	Euskaraz	%25	Euskaraz	%25
Bietara	%20	B ereduan	%12	Bietara	%26	Bietara	%36
Gaztelaniaz	%45	A ereduan	%16	Gaztelaniaz	%49	Gaztelaniaz	%39
Besterik (alofonoa)	%1	X ereduan	%5	Besterik	%0	Besterik	%0

22. taula: EGArak aurkezten diren azterketari guztien etxeko eta lagunarteko hizkera. 2007ko datuak.

Jauzi handia dago hor, etxean haurtzaroan ikasi eta egiten zen ama-hizkuntzaren eta orain egiten denaren artean²³⁹. Etxe-giroa erdaldunduz (mintzaldatuz edo elebi-
dunduz) joan den seinale. Hots, diglosia tradizionalaren azken gordelekua bera nabarmen ahuldu den seinale. Ahultze-lan hori ez da, gainera, osorik amaitu: aurrera darrai, aitzitik, gure begien aurrean. Urtetik urtera antzematen da joera hori nagusitzen eta gotortzen, EGArak datozen milaka gazteen artean. Diagnostiko horren indargarri da, ezer izatekotan, ondoko taula-pareak eskaintzen duen ebidentzia. Euskarak hutsezko jarduna gainbehera dator etxe-giroan eta lagunartean, ele bikoa bere horretan-edo mantentzen da eta, bereziki, gaztelaniazkoa ari da indartzen:

euskara biak gaztelania

2003	%28	%27	%45	2003	%29	%37	%33
2004	%27	%26	%47	2004	%29	%36	%35
2005	%27	%27	%46	2005	%28	%37	%35
2006	%26	%26	%48	2006	%27	%36	%37
2007	%25	%26	%49	2007	%25	%36	%39

~~23. taula: EGArak aurkezten diren azterketari guztien etxeko hizkera. Urterik urteko datuak~~

euskara biak gaztelania

~~24. taula: EGArak aurkezten diren azterketari guztien lagunarteko hizkera. Urterik urteko datuak~~

Norbaitek esan dezake, eta ez arra-

zozirik gabe, lagin desegokiaren distortsio-
-efektua izan litekeela hori. EGArak aurkezten diren pertsonen perfil soziolinguistikoak aldatzen ari dela urteen joanean eta justu horrexegatik agertzen direla bilakaera-seinale horiek. EGArak ez dira, hasteko, eskolatik irten berriak bakarrik aurkezten eta

²³⁹ Kontuz hartzekoak badira ere horrelako aitormenak, ez dira funtsik gabeak. Kontura gaitzen etxetik euskaldunenak direla, sarri, 17 urterekin edo handik gutxira EGArak aurkezten diren gehienak. Datu hori bat letorke, besterik agertzen ez den artean, beren aitormen horrekin. Kontuan izatekoak dira gorago aipatu ditugun hedadura handia eta urterik urteko errepikapen aski uniformeak ere.

ez da arrazoizkoa 25 urte, 30, 35, 40 edo gehiago dituzten azterketariak kontuan hartzea, eskolaren eta eskola-ondoaren eraginaz ari bagara. Ezin da arrasto berean sartu, gainera, etxe euskaldun-euskaldunetako bilakaera eta lehendik erabat edo nagusiki erdaldundurik zeuden familietakoa. Etxe euskaldunetako datuetan zentratu behar dugu, bere joeraz hitz egin ahal izateko. Egia da hori guztia: EGAdun guztien multzoa aukeraturaz badago arriskua, jeneralizazio okerrik egiteko. Saia gaitzen, hortaz, bi distortsio-iturri potentzial horiek saihesten. Har dezagun, soil-soilik, deialdi irekiko 17 eta 20 urte arteko azterketari-multzoa, EGArak aurkezten diren gainerako guztiak kanpoan utziz. Zentra gaitzen, bestetik, etxetik euskaldunenak diren gazteen azpimultzoan. Landurik dauden estatistiketan EGAdunek (ez deialdi irekiko EGArak aurkezten diren guztiak, azterketa hori gaintitzen dutenek baizik) betetzen dituzte ongien bi baldintzok. Ikus dezagun beraz “etxe euskaldunen”etako azterketari gazte horiekin zer gertatzen den. Zer diote datu ofizialek, deialdi irekiko EGA gaintitzen duten 17 eta 20 urte arteko gazteez? Har dezagun, adibidez, 2006ko EAE osoko informazioa. Ondoko taulak ematen digu gazte-multzo horren azalpena:

Etxean, umetan		Eskolan nola ikasi?		Etxean, orain		Lagunartean, orain	
Euskaraz	%69	D ereduan	%94	Euskaraz	%57	Euskaraz	%58
Bietara	%17	B ereduan	%5	Bietara	%25	Bietara	%28
Gaztelaniaz	%14	A ereduan	%1	Gaztelaniaz	%18	Gaztelaniaz	%14

25. taula: 2006ko deialdi irekian EGA gaintitu duten 17 eta 20 urte arteko gazteen ezaugarri soziolinguistikoak.

22. taulan esandakoa orpoz orpo konplitzen da azpimultzo honetan ere: hamarretik 7 inguruk euskaraz (euskara hutsean edo nagusiki euskaraz) egiten zuen etxean, ume-garaian, eta ehunetik 94k D ereduan ikasi du eskolan. Orain, ordea, %57k bakarrik egiten du etxean euskaraz, eta %58k lagunartean. Bietara egiten dutenak, aldiz, nabarmen ugartu dira. Hots, diglosiarik gabe gelditzen ari gara²⁴⁰: menderik mendeko diglosiaren azken gaztelua, etxea eta lagunarte hurbila, begien bistan indargabetzen, ahultzen eta galtzen ari zaigu azken urteotan. Ondorio berbera atera liteke EGAdun berrien urterik urteko estatistika ofizialetatik. Berriro ere 17 eta 20 urte arteko gazteetara mugatuz analisia, baina deialdi guztiak (ireki eta itxi) kontuan hartuz, hona azken bost urteotako emaitzak.

²⁴⁰ Badakit, ondo asko, gure artean nagusi dabilen esaeraren guztiz kontrakoa dela esaldi hori. Datuen argitan ez dago ordea besterik esaterik, non eta *trenari begazkin eta begazkinari tren* esaten segitu nahi ez dugun.

	Etxean umetan zenbatek euskaraz?	Eskolan zenbatek D ereduan ikasi?	Etxean orain zenbatek euskaraz?	Lagunartean orain zenbatek euskaraz?
2003	%68	%93	%56	%57
2004	%67	%94	%54	%53
2005	%65	%94	%53	%52
2006	%64	%93	%51	%51
2007	%62	%93	%51	%49

**26. taula: 17 eta 20 urte arteko EGAdun guztien ezaugarri
soziolinguistikoen bilakaera**

Aski etxe euskalduneko gazteak dira 17 eta 20 urte arteko EGAdun berriok. Gaur egun EAEn sortzen ari den belaunaldi gazte euskaldunena osatzen dute, hor nonbait: umetan euskaraz egin izan dute gehienek²⁴¹, eta ia guztiak D ereduan ikasitakoak dira. EAeko gazteriaren segmentu euskaldunena osatzen dute beraz, oro har. Zer gertatzen da segmentu euskaldun horrekin? Etxean euskaraz ikasi eta hizkuntza hori bakarrik (edo nagusiki hori) erabili izan zuten gazteen portzentajea behera doa, batetik: hori da datu deigarria, gutxiegitan aintzakotzat hartzen dena. Horren haritik dator, hainbatean, bigarren ondorioa: familian zein lagunartean *orain* euskaraz egiten duten gazte EGAdunen portzentajea ere behera doa. Lehen ondorioa bezain funtsezkoa da bigarren hau. Aldaketa hori ez da ezinbestean, halere, egungo egunekoa bakarrik. Lehendik, 15 edo 20 urte aurreragotik, dator: oraingo EGAdun berrion ume-garaian joana da etxe-giroa eralduntzen; gero berriro behe-rantz jauzi egin badute ere, hasieratik (orain dela hamabost-hogei urtetik) dator euskarazko jardunaren ahultze-joera hori²⁴². Daturik ezean ezin esan dezakegu noiz hasia den fenomeno²⁴³. Nolanahi ere, gure begien aurrean gertatzen ari den joera zabala da hori, itxura guztien arabera. Goian (populazio zabalagoari buruz) esandakoa konfirmatu egiten du joera horrek: familia eta hurbileko ingurumen euskaldunenetan atzeraka doa, halako neurri batean, euskarazko (euskara hutsezko) bizi-giroa. Datu garrantzitsua da hori, EEN legearen balioespen linguistiko zentzuzkorik egin nahi bada. Oso kontuan hartzekoa da hori eskolaren euskalduntze-ahalmen osabetezkoa baldin badugu gogoan, ez nolabaiteko “euskal berniza”. Etxean eta lagunartean erdaraz jardunaz nekez atera dezake eskolak euskaldun (euskal elebidun edo elebidun orekatu) askorik. Erdal elebidunen eragina, berriz, badakigu zein den euskarazko jardunerako mugatua.

²⁴¹ L1 euskara duten gazteen batez besteko portzentajea %20-25ekoa da EAEn, gaur egun.

²⁴² Horren bermagarri da, ukazio baino areago, Lasarte-Oriako gazteez J. M. Iraolak idatzia (Iraola, 1994).

²⁴³ Uste izatekoa da orain dela 25 urte ere indarrean egongo zela.

Erdara nagusiturik den kale-giroko datuak: Lasarteko gazteen mintzajarduna

Aski etxe euskaldunetik (nahiz eta urtetik urtera erdaldunagotik) datozen gazteen mintzajarduna azaldu da goiko taula horietan. EAEko gazte gehienak ez dira ordea hain etxe- eta kale-giro euskaldunekoak. Beste ingurumen batean jaiok eta haziak dira EAEko gazte gehienak: erdara zeharo nagusi den etxe- eta kale-giroan sortu, hazi eta heziak. Zer ari da kale-giro erdal-nagusi horretan gertatzen? Ez dugu eskueran, estatistikoki landurik, ingurumen horri aurrez aurre erantzungo liokeen EGAKo daturik. Bada, ordea, horrelako zenbait hirigunetan berariaz egindako azterketarik: Lasarteko informazioa da, agian, guztietan landuena, sistematizatuena eta fidagarriena. Lasarteko 13 eta 24 urte arteko gazteen azterketa soziolinguistikoa eginek du Pello Jauregik 2002an (Jauregi 2003), hamar bat urte lehenago Joxemiel Iraolak leku eta xede-multzoz berean (Iraola 1994) egindakoaren ildotik. Bere ondorio batzuk argigarriak dira oso eta, besterik frogatzen ez den artean, Lasarteren antzeko kontestu soziolinguistikoetara (ez, inola ere, EAEko hirigune guztietara) jeneralizagarriak direla pentsa liteke lehen hipotesi moduan. Horra Lasarteko zenbait ezaugarri:

- a) behera ordeaz gora egin du zerbait (%7,7), Lasarten, euskara hutsezko jardunak; gora gehien egin duena erdara hutsezko jarduna da ordea (%15,8). Tartereko nahas-egoerak, aldiz, bakandu egin dira.
- b) Aldiz segmentazioa beste era batera (EGAREN tauletako irizpideekin hurbilago dagoen moduan) egiten bada, ondorioak honako hauek dira: beti edo gehienetan euskaraz egiten duten gazteen portzentajea %6,5 hazi da, eta beti edo gehienetan erdaraz egiten dutenena %4,5.

EGAdunen artean ez bezalako populazioa dugu hor aztergai: EGAdunena baino ondotoxoz erdaldunagoa. Etxetik erdaldun edo erdal-elebidun dira Lasarteko gazte gehienak. Euskara etxean eta lagunartean lehendik aski ahuldurik zegoen bertan. Ingurumen horretan euskarazko jardunak ez du erabat atzera egin. Izatekotan indartzen ari da, ez ahultzen, beti edo gehienetan euskaraz egiteko jokabidea. Euskararen aldeko fenomenoak gertatu da hortaz, itxuraz, Lasarteko familia erdaldun berri ugarritan: umetako lehen hizkuntza ezkontide batek edo biek erdara izana duten gazteez osaturiko bikote berriak seme-alabei euskaraz egiten saiatzen dira hainbat kasutan: beraiek izan zuten baino etxe-giro euskaldunagoa eratzen ahalegintzen ari dira. Aski mugatua izanik ere, eta Lasarteko datuak noranahi ezin jeneraliza balitezke ere, funtsezkoa da fenomeno berri hori.

Balantze global gisa zera esan liteke, agian: arnaguneetako eta, oro har, harreman-sare euskaldun sendoenetako bizi-giroa erdaldundu egin da batez bestean. Etxeak eta lagunarteak, belaunaldi gazteen ingurumen hurbilak oro har, gero eta zailtasun-neke handiagoa du euskarari eguneroko mintzajardun arruntan bizirik eusteko. Hori dela medio aurrerabidea egin du erdaraz ingurumen horretan. Lehen baino ahulagoa da gaur eguneko familia euskalduna, bere euskaltasun hori etxean eta familiarartean bizirik gordetzeko eta belaunaldi berriei indar betean transmititzeko. Eus-

karak mendez mende bere baitan izan duen transmisio-bide nagusietako bat ahuldu egin da, indartu ordez, azken mende-laurdenean. Aldiz familia erdaldun edo erdaldelbidun zenbaitetan goranzko joera nabari da: euskarazko edo ele biko jarduna indartzekoa. Eskolak aparteko eragina izan du buru-jasotze horretan. Buru-jasotze partziala da hori, ez erabatekoa: erdara nagusi da Lasarten eta bere antzeko giroetan, etxeko eta lagunarteko harremani dagokienean. Baina gora bideko joera ageri da hor. Agian gertatzen ari dena, EAE bere osoan hartuta, berdintze modu bat da: eskualde, jardun-esparru eta harreman-sare euskaldunenak erdalduntzen ari dira eta erdaldunenak euskalduntzen. Igualazio modu baten aurrean gaude oro har. Horrela esanik enpate moduko emaitza bat iradoki liteke, agian. Ez dira horrela kontuak, ordea: Lasarteko kale-giroan egin litekeen (itxuraz, egiten ari den) aurrerakada horrek ezin du berdindu euskararen transmisio-leku ohikoan gertatzen ari den atzerakada: ez du hartarako behar adina indar.

Kontuan hartzekoa da, azkenik, mende-laurden honetan familia-giroan gertatu den batez besteko ohitura soziokultural berria: lehen etxekoak ziren obligazioak instituzio publikoei leporatzekoa. Atzerriko beste hainbat lekutan bezala, familiaren soziokulturazko hainbat erantzukizun-ardura eskolari leporatzen zaizkio orain. Baita hizkuntza kontua ere: eskolak egin behar du, ikuspegi horren arabera, etxeak egiten ez duena. Senar-emazteek erdaraz egin dezakete lasai, beraien artean (eta, adin batetik aurrera, seme-alabekin), eta eskolak konponduko du etxeko defizit hori. Ahaztu egiten da, halakoetan, gurasoen garrantzia zentrala dela hizkuntzaren belauenez belauneko transmisioan. Zentrala dela eta ezin ordezkatzeko eginkizuna duela familia-giroan, auzoan, lagunarte hurbilean eta herri-giroan oro har. Eginkizun hori zentrala da, bereziki, haurren sozializazio-lanean eta euskaltasun etnolinguistikokoaren transmisio naturalean. Ikusmolde soziokultural berri horrek joera nabarmena du, transmisio naturalaren benetako izaera hori baztertze eta, horren ordez, hizkuntza ahula babesteko (are indarberritzeko) saioaren karga osoa eskolaren bizkarrera botatzeko. Karga-arduren ikuspegi soziokultural orekatuagoa eta konpartituagoa ezinbestekoa da, eskola bidezko saioak ondoren onik izango baldin bada: bai haurren eskolaketan eta bai, oro har, gazteen eta helduen euskalduntze-lanean²⁴⁴.

VIII.3.2. *Sekularizazioa indar betean*

Topiko akademiko-popularrak besterik badio ere, eliza eta euskara ez dira eskuz esku ibili sarri. Eliza ez da, hainbat kasutan, euskararen babes-leku irmo eta iraunkorra izan. Are gutxiago eskolatze-esparruan, idatzizko jardunean eta goi-mailako jardun-gune eta harreman-sare formaletan²⁴⁵. Erdalgune sendoa izan da eliza, hain-

²⁴⁴ Familiaren, ingurumenaren eta eskola-euskaltegien arteko lotura-bide soziolinguistikoez ikus, besteak beste, V. K. Edwards eta L. Pritchard Newcombe (2003 eta 2005).

²⁴⁵ Apaizgaien prestaera profesionalean, esate baterako, oso leku mugatua izan du euskarak 1950 ingurura arte. Garai zaharragoetara bagoaz, berriz, are defizit linguistiko nabarmenagoen berri ematen zaigu behin eta berriro: herritarrekin (are pulpitutik) euskaraz ezinean ari izaten ziren elizgizonek bixikeria bakanetik oso urrun dagoen *factum* soziala osatzen zuten.

bat mendez, zenbait jardueratan. Ikus, esate baterako, eliz esparruko dokumentazio idatzia, ele biko dotrinetatik kanpora euskara idatziari ia inolako lekurik eskaini izan ez diona. Ikus, orobat, Larramendiren garaitik aurrera usu errepikatzen den fenomeno, euskaraz (txukun antzean) egiteko gai ez den apaiz-jendearena.

Hori guztia horrela izanik ere, badu oinarri objektiborik erlijioaren eta euskararen arteko menderik mendeko uztardurak. Diglosiaren indargarri eta gordeleku izan den neurrian “bere lekua” aitortu izan dio elizak euskarari, batez ere euskaldun garbiz (zer esanik ez euskaldun elebakar hutsez) osaturiko ingurumenetan. Euskarazko arnasmuneetan, bereziki, erlijio-bizipenak eta kristau-fedea lotura nabarmena izan du euskal bizimodu arruntarekin. Uste-sinesmen eta balio-iritzi sakonenetan txertaturik egon izan da erlijio-bizipen hori. Bere emaria argi islatu izan du eguneroko hizketan: “kristauak hori egin!” edo “kristandadeak ez du halakorik agintzen” moduko esaldiak hitzetik hortzera ibili izan dira orain gutxira arte. Euskaldunen pentsamoldean ez ezik gizarte-bizitza osoaren ohiko egikeretan ere presente egon izan da kristautasunaren eta euskarazko bizimoduaren arteko lotura hori: bataio eta ezkontza, komunio eta hileta-elizkizun, gabon-festa eta herriko jai-ospakizun, euskarazko herri-bizitzaren agerleku eta indargarri izan dira maiz. Hots, euskararen aterpe eta babesgarri gertatu izan dira eliza, erlijio-bizitza eta kristau-fedea euskaldun askoren artean.

Asko aldatu dira erlijioaren eta euskararen arteko uztardura tradizional horren kontuak. Ez, ordea, azken 25 urtean bakarrik, lehenagotik baizik. Gainbehera bizian zetorren lotura-hauste hori lehenagotik ere²⁴⁶. Presentzia zabala zuen ordea erlijio-sinesmenak eta kristau-bideak 1970 eta 1980 artean, euskaldun-jendearen artean: batez ere adin batetik gorakoen artean.

Gainbeherako joerak aurrera egin du eta gauzak areagotu egin dira ordutik hona. Hirurogeiko hamarkadan hasi eta 1980ra arte sekularizazioak urrats handiak egin zituen gure artean. Orduan hasitako bideari jarraipen sendoa eman zaio gero. Sekularizazioa, hori dela-eta, nabarmenkiro gailendu da azken mende-laurden honetan: bai pentsaeraz, bai hitzez eta bai egitez. Rikardo Arregik goiz asko iragarritako moduan (Torrealdai arg. 1972), *euskaldun=fededun* ekuazioa hautsi eta birrindu egin da nabarmen, gazte-jendearen eta euskaldun eskolatuen (irakasleen) artean bereziki. Astero elizara joateari utzi egin dio euskal gizarteak, aski neurri ohargarrian. Horrekin batera, elizaren inguruan ospatu ohi ziren ekitaldi zibiko eta jai-ospakizunak (euskarazko jarduera jaso-formalenetatik hasi eta erromerietaraino) moteldu egin dira. Behera egin du alde horretatik, ez gora, bizimodu tradizionalaren euskarazko eliz osaera etnolinguistikoak. Erlijio-gaien kontsumo kultural idatzia ere erori egin da, erabat, gainbehera horrekin batera²⁴⁷.

²⁴⁶ Hirurogeiko hamarkadan gertatu zen, dakigularik, euskaldun-jendearen eta kristau-bizitza tradizional horren bide-banatzeta. Apaizgaitegiak eta komentuetaiko fraide-eskolak, behintzat, garai-inguru hartan (eta handik aurrera) hustu ziren nabarmen.

²⁴⁷ Erlijio- eta teologia-liburuak 1976tik aurrera izandako gainbeheraz ikus Torrealdai (1997: 56-7). Edizioak oro kontuan hartuta, liburu horiek produkzioaren %25,2 osatzen zuten 1936-75 epean. 1976-94 epean, berriz, euskarazko argitalpenen %3,1.

Kopuruz eta indarrez 1980tik hona garatu den euskal eskolarentzat ondorio nabarmena izan du sekularizazioak: eliz giroan ondu eta zabaldutako euskara jasoaren gainbehera gertatu da, batetik; gizarte sekularizatu horretan euskarazko harreman-sare, interakzio-molde eta situazio komunikatibo berriak eratu eta indartzea zaildu egin da, bestetik. Ohiko euskara jasoaren galerarena begien bistan dago: elizako predikua izana da, 1980 ingurura arteko hainbat guraso eta haurrentzat, esparru formaleko euskara “on”aren eredu. Jendarteko eta jendaurreko erabilera zainduaz hizkuntza-errepertorioaren lagungarri gerta zitekeen hizkera-molde jaso hori ezin izan du elizak herri-bizitzan indarrean gorde; ez lehengo neurrian behintzat. Atzera egin da alde horretatik, aurrera ordez, belaunaldi berrien euskal girotze edo euskalduntze-lanean. Eskolako lau hormetatik kanpora nekez bilatzen du oraingo ikasleak, oro har, idatzizko eta ahozko hizkuntza landuaren erreferente zabalik. Lehen baino bakardade handiagoan utzi du atzerapauso horrek eskola. Zaildu egin du bere lana, EEN legeak dioena txukun bete ahal izateko: eskolaren zeregin nagusietako bat ikasleak euskaraz ondo alfabetatzea baldin bada, eskolatik kanpora euskaldun gazteek halako hizkera-molderik (ia) inon entzuteko aukerarik ez izateak²⁴⁸ ahuldu egiten du eskola-saioaren etekina. Errazegi ahazten dugu atzerantzko fenomeno hori eta bere eskola-eragina.

VIII.3.3. Aisialdi antolatua eta turismoaren zabalkundea

Aisialdi antolatuak²⁴⁹ eta turismoak zabalkunde handia izan dute mende-laurden honetan. Hiztunen ohituretan eragin bizia dute horiek: lehen ez bezalako ingurumetan mugitzea eskatzen dute askotan, euskaraz ez dakiten edo erdaraz diharduten solaskideekin jardutea eta etxe-giroan ikasitako kontsumo kulturala bestelakotzea. Erdarazko aisialdi- edo turismo-sareetan osatzen den jardunak esperientzia aberasgarri askotarako atek zabaltzen ditu sarri. Hori bakarrik ez: euskarazko kontsumo kulturalerako aukerak (denbora, dirua eta baliabide materialak) murriztu egiten ditu bide batez. Filme bat (normalean erdaraz) ikusteko astero Lazkaotik Donostiara jaisten den lagun-taldeak denbora eta diru gutxixeago izan ohi du eskueran, euskarazko eleberririk irakurtzeko edo euskal kantaldietara joateko. Modernitateak berekin dakartzan kultura-kontsumoaren aukera gehienak erdaraz datoz: gaztelaniaz gehienak eta (rock-kontzertuetan adibidez) ingelesez zenbait.

Orain dela hogeita bost urte neska-mutirik eta bereziki gazteek familian eta auzoan, lagunarte hurbilean eta herri-giro arruntean murgildurik pasatzen zituzten ordu asko. Harreman-sare berrietan (aisialdi antolatuan, turismoan) sartzen dituzte,

²⁴⁸ Telebistako euskara “beste zerbaite” da, hamarretik bederatzietan: euskara jasoaren eredu murrizta eskura dezakete bertatik haurrek eta gazteek. Eredu zuzen-egokia bai, hainbatetan, eta hori ez da gutxi. Baina etxetik eta eskolatik aski murriztua daukaten beren hizkera-sorta hori aldaera landu-formalaz osatzeko modukoa nekez.

²⁴⁹ Tartean sartzen dira zine- eta bideo-emanaldiak, informatika-ikastaro basiko eta espezializatuak, musika- eta dantza-saioak, aste-bukaeretak txango antolatuak, artearen edo gastronomiaren inguruko bisitaldiak, espezialitate-alor askotako kirol-lanketa eta abar.

orain, ordu horietariko asko. Harreman-sare eta jardun-gune horietako hizkera (halabeharrez, konbentzio sozialez edo talde barneko aukeraz) erdara den heinean, euskal eskolaren ahulgarri da turismoaren eta aisialdi antolatua eskaintza berria. EEN legea onartu zenean ez zitzaion gai horri asko erreparatu. Gaur ezinbestekoa da: hori gabe kamutsa da eskolaren ahalmena, euskaldun biziak sortzekoa.

VIII.3.4. Atzerria etxean: ingelesaren irrupzioa

Azken mende-laurdeneko bilakaera soziokulturalak osagai asko ditu. Horietariko bat, ez txikiena, ingelesaren irrupzioa. Atzerri-hizkuntzek aspaldidanik izan dute beren presentzia gure artean: batez ere frantsesa izana da, XX. mendearen 60ko hamarkadara arte, hemengo atzerri-hizkuntza nagusia. Ordutik hona ingelesak hartu du gidaritza, eskolan eta gizarte-bizitzan. Bere lekua indartu eta errotu egin da goimailako ikasketa-alorrean, ikerketa-munduan eta teknologian, komunikabideetan, musikan eta gainerako pop-kultura masiboan, turismoan eta kontsumo-produktu eta moda-zerbitzu anitzetan. *Additional language* edo osagarrizko hizkuntza bihurtzen ari zaigu ingelesa, Europako erdi-iparraldean (Benelux-en eta, batez ere, Herbehereetan eta herrialde eskandinabioetan) azken berrogei urtean gertatutako bilakaeraren haritik. Funtzio batzuetan ohiko, eta zenbaitetan ezinbesteko, hizkuntza bihurtzen ari da ingelesa. Bere inpaktua izan du horrek guztiak, ezinbestean, gure arteko euskara-erdaren egoeran: bere lekua irabazten ari da ingelesa, bietako baten edo bien kaltean. Leku-irabazte horrek ordura arteko hizkuntzen (kasu askotan, gaztelaniaren) funtzio-esparrua birmoldatzea dakar. Ez ordea, inola ere, gaztelaniatik ingeleserako *language shift* edo mintzaldaketa luze-zabalekoa.

Kontu horiek direla medio eleaniztasuna indartzuz doa EAEn. Motibo sendoak daude, gainera, aurrerantzean joera hori indartu egingo dela uste izateko. Mundu osoko fenomeno baten aurrean gaude, alde batetik, eta gure arteko gertakari sakonagoaren aurrean bestetik. Ahuldutako hiztun-herri txikiok LWCKo hiztun-herri handiek (ingelesak, hispanoak, txinoak, errusiarrek,..) baino behar handiagoa dugu oro har. Gure eskolak kontuan izan behar ditu ezaugarri horiek eta hartara egokitzen saiatu behar du. Tove Skutnabb-Kangas-en hitzetan esateko “the fewer speakers a language has, the more necessary it is for the children to become high-level multilinguals, in order to be able to obtain the basic necessities needed for survival. The mother tongue is needed for psychological, cognitive, and spritual survival – cultural rights. All other languages, including an official language of the state in which the children live, are needed for social, economic, political and civil rights. A child must be able to speak to parents, familiy, and relatives, to know who she is, to acquire skills in thinking, analyzing, and evaluating. The mother tongue(s) is (are) vital for this. Further education, job prospects, and the ability to participate in the wider society require other languages. Thus high levels of multilingualism must be one of the goals of proper education (Tove Skutnabb-Kangas, 1991: 58 in Robert Phillipson (arg.), 2000:11). Euskara eta gaztelania zaintzeko eta lantzeko mandatua eman zitzaion eskolari, orain mende-laurden: bitik hirura (zenbaitetan laura) pasa da, bien bitartean, zaindu eta landu beharreko hizkuntzen katalogoa.

VIII.4. Bilakaera politiko-operatiboa

Labur-labur helduko diogu gai honi ere. Hizkuntza-normalkuntzaren eskola-esparrurako oinarritzakoak diruditen elementuak seinalatuko ditugu huts-hutsik. Hots, gizartearen bilakaera politiko-operatiboak eta hizkuntza-normalkuntzak dituzten konexioak azalduko ditugu labur-labur. Hizkuntza-normalkuntza ez da izan ere, zenbaitek nahi lukeen moduan, jarduera ideologikoki neutrala, *value-free* modukoa. Ez zen horrela lehen, EEN legea onartu zenean, eta ez da orain ere. Lotura-bide horietan, berriz, hainbat gauza dira azpimarragarri: bai beren izaera estrukturalgatik eta bai, bereziki, 1982tik hona izan duten bilakaeragatik. Has gaitezen errazenetik: sistema autonomikoaren ezaugarri nagusi bitatik.

VIII.4.1. Sistema autonomiko kontsolidatua, egonezin kronikoaz

Sistema autonomikoa kontsolidatu egin da EAEko eskola-munduan, mende-laurden honetan. Eusko Legebiltzarrak ezartzen eta onartzen ditu urtero, ez Madrilgo Gorte-etxeak, hezkuntzarako aurrekontuak. Eusko Jaurlaritzak ordaintzen ditu, ez Espainiako Gobernu Zentralak, bai sektore publikoan eta bai pribatu-kontzertatua lanean ari diren irakasleen soldatak. Gasteizko Hezkuntza Sailari egiten zaio kezu, ez Madrileko *Ministerio de Educación y Ciencia*-ri, eskola kontuan zerbait oker dabilenean edota nahi bezain zerbitzu egokia jasotzen ez denean. Hezkuntza Sailak onartzen ditu eskolarako euskal ikasmaterialak, eta diruz laguntzen. Bera arduratzen da irakasleen kontratazioaz (sektore publikoan) eta hobekuntzaz (GARATU eta IRALE bidez). Curriculumaren zati ohargarri baten definizioa Autonomia Erkidegoaren esku dago. EAEko hezkuntza-politikaren gidaritzza hauteskunde autonomikoetan sortutako gehiengo-moldaeraz antolatzen da, eta bere jestio administratiboa Lakuatik bideratzen. Hezkuntza-munduko hizkuntza-politika basikoa, orenen buru, marko konstituzional-autonomikoaren baitan finkaturik dago. Ezin ukatuzko kontsolidazioa erantsi dio horrek guztiak EAEko sistema autonomikoari oro har eta bertako hezkuntza molde elebidunari bereziki.

Egonezin handiko kontsolidazioa da, ordea, goiko hori. Konfrontazio-giro bortitzean murgildurik dago, urtea joan eta urtea etorri, 1978-79an abian jarritako prozesu soziopolitiko. Formulazio antagonikoetarako bide ematen du mende-laurden osoko eta egungo konfrontazio-giro horrek. Gauzak burubiko poloetara laburtzea sinplifikazio handiegia bada ere, bistan da alde bietako insatisfakzio-zantzuak ageri direla egungo egunean eta zantzu horiek polo bi horietan islatzen direla argien.

Estatuak EAERI 1978-82 epean eskumen gehiegi entregatu ziola uste du bi polo-korrante horietariko batek. Eskumen horiek berreskuratu artean ez dugu onik izango, bere esanean. Euskararen izenean edozein atropello egiten da eskoletan. Haurren garapen kognitibo-akademikoa gogor baldintzatzen da oraingo sistema nagusiaz, irakasleen (batez ere euskaraz ez dakiten maisu-maistren) lan-eskubideak hankapean hartzen dira, bakezko bizikidetzeta eta egia zientifikoa edo objektibotasun historikoa itzulipurdikatu egiten dira ikasmaterialen bidez eta, orenen buru, “garbiketa etnolinguistikoa” egin nahia nagusitzen ari da. Kontuak horrela segitzen badu,

gaztelaniak berak desagertzeko arriskua du gure artetik. Labur bilduz: entregatutako eskumen horiek gaizki jestionatzen dira; eskumen edukatibo zabalen jestio molde autonomiko honek ondorio kaltegarriak ditu. Kalte horiek azpimarratzea da ikuspegi honen *modus operandi* nagusietako bat. Bestea, berriz, hezkuntza-hizkuntza kon-tuan Madrilgo botere zentrala berrindartzea. “Zenbat eta berariazko eskumen guxtiago EAEk, hobe”.

Gatozen beste polora. Euskal herriak eskumen gutxiegi eskuratu zuen, bere esanean, Franco hil ondoan. Euskal herria bera, hasteko, itxuratxarki zokoratu zen bere osotasunezko izaera soziokultural eta historikoan, EAE “artifizial” baten izenean. Orduan jasotako eskumen-apur horiekin ezin da, bestalde, ganorazko esparru politikorik eraiki eta, esparru beregain hori gabe, alferrik da euskararen eta euskal kulturaren defentsan jardutea: erdal munduak jan egingo gaitu nahi eta ez. Sistema autonomikoak ez ditu gutxienezko garapen-garantiak eskaintzen, eta sistema hori defenditzea iruzur egitea da: euskaltzale-jende fina engainatu nahi izatea, bost koartoren truke. Sistema autonomiko honek (hainbaten ustez, ez honek eta ez bestek) ez du balio: euskarak eta euskal kulturak orain ez bezalako prominentzia izango duten marko politiko berria eskuratu behar da, eta euskara jaun eta jabe (edo nabarmen nagusi) izango den hezkuntza-sistema eratu. Horra, labur-labur, bigarren pentsa- eta ekin-molde honen arrasto nagusia.

Ez dira bi polo horiek, inondik inora, indarrean dauden bakarrak. Kopuruz nagusi ere ez, ezinbestean. Tarte-bitarteko formulazioak ugari dira aitzitik. Mende-laurdeneko ibiliari eta hauteskunde-emaitei erreparatzen bazaie, tarte-bitarteko formulek erakarmen-indar handia izan dute eta, orain ere, hala luketela pentsa liteke. Isilago egoteak ez du esan nahi, honetan ere, argudioz ahulago edo argudiorik gabe egotea. Batak ez du bestea kentzen, ordea. Tentsio-egoera nabarian murgildurik bizi da EAEko hezkuntza-sistema elebiduna. Euskara-erdarek, eta beraiei asoziatu-rikok kulturak, izan behar duten lekua eta itzala sistema autonomikoaren eztabaidagai gordin bihurturik daude. Ez da hori bakarrik, inondik inora, autonomia-bidearen eztabaida-gune bakarra. Bai, ordea, egonezin kroniko horren iturburuetako bat. EEN legeak ez du lortu, oinarritzko eztabaida hori gaintitzea.

Ezintasun hori estrukturala edo berezkoa da, hein batean. Beste lekuetan ere, European zein mundu zabalean, aski ezaguna da hizkuntza-plangintza, den modukoa dela ere, istilu-iturri izan litekeela eta maiz aski halaxe izaten dela. Ez istilu-iturri bakarrik (bestela ez luke inork hartara joko), baina hori ere bai. Gauza bitxia da hori, ondo pentsatzen jarrita: hizkuntza-plangintzaren jatorritzko ikuspegia *problem-solving* da. Hizkuntz(ar)en gizarte-arazoren bat konpontzeko aplikatu nahi izaten da hizkuntza-plangintza, bai *corpus* eta bai *status* alorrean. Problema konpontzeko sortu ohi den dispositiboa nolatan bihurtzen da han-hemen, lautatik hirutan, problema-iturri? Halaxe da ordea: “once again, pro-active defense appears to be problem causing in addition to (or rather than only) problem solving” (Fishman in Phillipson 2000: 26). Kenneth McRae-k ere argi azaldua du, behin eta berriro, era bateko zein besteko hizkuntza-politiken istilu-potentzialitatea (McRae 1975, 1983, 1986 eta 1997). Ez gara gu bakarrik, hortaz, gaitz horrek jota gaudenak. *Personality principle* delakoan oinarrituriko hizkuntza-politikak ez dira, bere esanean, istilu-arrisku txikieneoak.

Egonezin hori aldatuz joan da mende-laurden honetan, bai intentsitatez eta bai orientazioz. Intentsitateari dagokionez, egonezina areagotu egin da alor batzuetan, itxuraz, eta besteetan arindu. Zerikusi zuzena izan du horretan EEN legearen garapen-mailak eta erritmoak: une batean oso konfrontazio-iturri handia zen puntu bat (irakaspostuetako hizkuntza-eskakizuna, batez ere HE2, esate baterako) arindu egin da orain, sektore publikoan bereziki, irakasleen %80 inguruk gaitasun-maila hori egiaztatu duelarik. Aitzitik beste bi kontu (eredu-aukera eta ikasleek azkenik lortu beharreko euskara-maila), lehen aski bidenabar tratatu ohi zirenak, egungo tentsio-gune nagusi bihurtu dira. Orientazioari dagokionez, berriz, gogoan izatekoa da gizarteak urte hauen joanean bere aukera ideologiko hobetsietan agertu duen bilakaera. Hizkuntza-normalkuntza eta hauteskunderen emaitzak ez dira korrelazio lineal hutsez juzkatzekoak, baina zeharo lokabeak direnik ere nekez inork baieztatu dezake. Hurrengo puntuan heldu nahi zaio orientazio kontuen bilakaerari, xeheago.

VIII.4.2. Formulazio ideologikoen bilakaera

Euskarari *bere lekua* ematearen aldeko planteamenduak nagusitu ziren 1977tik 1982ra arteko epean, Konstituzioa, Autonomia Estatutua eta EEN legea onartu eta indarrean jarri zirenean. Biziko bazen hiztun gehiago behar zituen bertako hizkuntza ahulduak, batetik; jardungune eta harreman-sare gehiagotarako sarbidea ziurtatu behar zitzaion, bestetik. Indarberritu egin behar zen euskarazko jarduna, ez neutral-itxurako *laissez-faire* politika aplikatu; are gutxiago ahuldutako hizkuntza baztertu eta debekatu. Bere lekua berreskuratu behar zitzaion euskarari EAEn (garai hartako azalpenetan, maizago, Hego Euskal herri osoan). Argi zehaztu gabe egon arren, adostasun zabala zegoen berreskuratze-lanaren oinarritzko izaera horretaz. Mitxelena 1982ko pasarte hau ez da, ezinbestean, orduko gogo-giro nagusiaren erakuskari okerrera: “la vida de una lengua pequeña sobre aislada, hablada por añadidura por una población que en parte la conoce y en parte la ignora, plantea problemas delicados. Nada se consigue sin entusiasmo y sin esfuerzo, pero nada puede hacer las veces de una prudente previsión. Sobre el papel, y acaso también en la realidad, parece que la clave estaría en encontrar un *locus*, un nicho o hueco al que se consiguiera adaptarla.” (Mitxelena, 1982: 75). Lagundu egin behar zitzaion euskarari, *bere kasa moldatzen utzi* ordez, zenbait esparru eta hainbat hiztun-multzo irabazten. Zer esparru eta zer hiztun-multzo ordea?

Alde handiak zeuden, batzuen eta besteen artean, euskarari “bere lekua” emate horrek izan behar zuen neurriaz eta abiaduraz. Batzuen ustez berehala hartu behar ziren neurriak, eta neurri horiek jeneralak izan behar zuten: EAEn esparru fisiko-geografiko osoan aplikatu behar ziren, ezarpen-eremu soziofuntzional guztietara hedatuz berreskurapen-saioa. Beste batzuentzat, aldiz, aparteko presarik gabe egin behar ziren gauzak, euskararen aldeko eskaria bizi-bizirik zegoen lekuetan aplikatuz, beti ere oso kontuan izanik euskararen kanpo- eta barne-mugak²⁵⁰. Euskarari “bere

²⁵⁰ Bigarren multzo horren bozemaile kualifikatu gertatu zen Adolfo Suarez presidentea, “no se pueden impartir clases de química nuclear (sic) en euskera” esan zuenean. Euskara eta goi-mailako irakaskuntza bateraezinak zireneko iritzia oso atzetik zetorren: are Unamunoren 1901eko ateraldiaren aurretik.

lekua” emateko orduan garbi zegoen, nolana ere, eskolaren garrantzia. Lehenetsu-
nezko esparrua zen hezkuntza. Estatu osoan bazegoen halako adostasun bat, ele
biko hezkuntza moldearen alde. Bultzatu egin behar zen, ez toleratu edo onartu
bakarrik, euskararen lekua eskola-munduan eta, oro har, gizarte-bizitzan. Lehengo
okerren “errearazio historikoa” egitea ere aipatu zen une batez, estatuaren instan-
tzia gorenetatik. Hizkuntza zen horrelakoetan, dudarik gabe, onbideratu beharreko
elementu nagusietako bat. Normaldu egin behar zen gizartean, hemen eta estatuko
beste hainbat herrialdetan, bertako hizkuntzen erabilera. Hizkuntza-normalkuntza-
ren konstruktua, herrialde katalanetan sortua, aukeratu zen onbideratze-lan horreta-
rako oinarri gisa. Hortik sortu ziren euskararen (katalanaren, gailegoaren,..) erabilera
normaltzeko legeak. Oinarrizko adostasun-giro horretan sortu zen EEN legea: ezta-
baida handiz detaileko eta ez hain detaileko gauza askotan²⁵¹, baina oinarrizko ados-
tasun-giro zabal (ez erabateko) batean²⁵².

Askotxo aldatu dira iritziak eta formulazio ideologikoak, ordutik hona. Alde
guztietatik aldatu ere²⁵³. Has gaitezen euskaltzale-munduarekin. Garai hartan EEN
legearen alde (ez, behintzat, nabarmen kontra) zegoen hainbat euskaltzale instituzio-
nalistak ez du orain uste, bide hura zuzena denik. Hizkuntza-normalkuntzaren espa-
rruan jasotako fruituak ez dira orduan esan, adostu edo amets egindakoak, eta des-
ajuste argi horren konponbidea lege hobea batek bakarrik ekar dezakeela uste du.
Bidelagun du, oraingoan, 1982ko legearen konponbidea hartan sinesten ez zuen hain-
bat euskaltzale. Hauen argudio-bidea ere ez da antzematen zaila: “esaten genuen
guk, EENren bide horrek ez zuela balio: denborak arrazoi eman digu. Kostata, baina

²⁵¹ Alde horien zenbatekoaz eta izaeraz jabetzeko ikus, bereziki, Legebiltzarrean izandako eztabaida guztien eta legearen tramitazio-bide osoaren berri ematen duen argitalpen hau: Eusko Legebiltzarra / Parlamento Vasco 1991: *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Gasteiz, Eusko Legebiltzarra.

²⁵² Erabateko adostasunik ez izate horrek erreferente bat zuen, argia eta gogorra: gaztelaniaren supraordinazio juridikoa ontzat eman ez eta Euskal herri euskaldun (ahal balitz euskara hutsezko) baten paradigmari eusten zioten hiritar eta iritzi-sortzaileena.

²⁵³ Aldaketa horiek balukete loturarik, neurriz eta joeraz erraz zehazteko gauza ez bada ere, aukera politikoen orduko eta oraingo indar-banaketarekin. 1982tik hona aldaketa ohargarria izan du Eusko Legebiltzarrak, bere osieran eta aulki-banaketan. Osaerari dagokionez hirurogei aulki ziren orduan, eta hirurogeita hamabost dira orain. Banaketari dagokionez, berriz, honako bilakaera gertatu da mende-laur-
denean:

Legebiltzarreko indar-banaketa 1982an			Legebiltzarreko indar-banaketa 2007an		
taldea	boto %	aulkiak	taldea	boto %	aulkiak
EAJ	38,1	25	EAJ+EA	38,67	29
HB	16,55	11	PSE-EE	22,68	18
PSE	14,21	9	PP	17,4	15
EE	9,82	6	EHAK	12,44	9
UCD	8,52	6	EB	5,37	3
AP	4,77	2	ARALAR	2,33	1
EPK	4,02	1			

27. taula: indar-banaketaren bilakaera

azkenean onartu duzue oker zenbiltzatela!” Tartean gelditzen da, jakina, ez bat eta ez beste dioen euskaltzale-multzoa: euskararen ajeak lege kontuan baino ondotoxoz iturri ugariagotan (tartean, indarrean dagoen legeriaz egindako erabilera konkretuan) ikusten duena eta, hortaz, bere irtenbideak ere perspektiba zabalago horretatik planteatzen dituena. Zail da, egungo egunean, hiru multzo horietatik nor gailentzen ari den esatea. Egon hor daude ordea hirurak. Hori da gauza seguru bakarra: bibliografia eta, bereziki, hemerrotekak lekuko.

Euskaltzale mundutik kanpora ere aldakuntza ohargarriak gertatu dira, bai EAEn eta bai Estatu osoan. Gatozen zabaletik konkretura. Garai bateko onarpen soziala, gai honi buruzkoan, nekez esan liteke indartu egin denik hizkuntza propiorik ez duten Espainiako herrialdeetan. Bukatu ziren, aspaldi, hasierako erreparazio-formula haiek. Indartu den ikuspegia argi antzematen da oro har: badugu lege-markoa, Konstituzioak eta Autonomia Estatutuek zedarriztatua, eta marko horrek seinalaten du joko-esparru zehatza. Hortik aurrera (ikuspegi autonomikotik, ez zentraletik, aurrera) ezin da pausorik txikiena eman. Harantzago ere iritsi da iritzi-esparru horietariko zenbait, bere formulazioetan: Konstituzio-garaian urrutiegi joan zen Estatuak, hainbat eskumen (tartean hezkuntza) Autonomia Erkidegoei eskuratzera-koan. Estatura itzuli behar lirateke eskumen horiek, partez edo osoz. Are gehiago dioenik ere bada tartean: instantzia publikoetatik (Autonomia Erkidegoetatik zein Estatuaren agintaritzatik) ez da pausorik eman behar, hizkuntzak (praktikan: gaztelaniaz besteko hizkuntza horiek) babesteko. Horra, hainbat bueltaren ondoan, berriro ere aspaldiko paradigma zaharra zenbaiten gogoan: *laissez faire, the survival of the fittest*; azken-azkenean, munduko hainbat lekutako glotopolitika zahar eta berrik hain berea duen *oibaneko legearen* tentazioa (Fishman, 1991).

Ez da hori, itxura guztien arabera, iritzi nagusia; ez estatu guztian eta ez, bereziki, EAEn euskaltzale mundutik kanpora. Badago azken multzo honetan, halere, 1982an nekez antzeman zitekeen desadostasun edo atsekabe-giro zabala, oso gogoa izan beharrekoa: eraman den bideak atentzio, baliabide eta esfortzu gehiegi eskaini dio euskarari, bere ustean, eta euskaraz ez dakitenak kaltean atera dira. Hezkuntza-mundua izango da, seguru asko, iritzi horren agerleku argiena. Irakasle (edo irakasle-nahi) erdaldunen kontrakoa da EEN legearen aplikazioz egin dena: “euskaldunak primatzen ditu eta erdaldunak baztertzen, nahiz eta azken hauen artean irakas-kuntzarako espresuki apartak dituen profesional asko egon. Euskara bultzatu behar-raren beharraz, *taliban* linguistiko bihurturik dago euskaltzale zenbait. Ez kalean bakarrik: baita herri-dirupeko soldatadunen artean ere. Demasia da oraingo bide hori”.

Ohargarria da, alde horretatik, mende-laurden honetan gertatu den aldakuntza nagusia: hizkuntza-normalkuntzaren kontzeptua bera auzitan dago orain, orduan ez bezala²⁵⁴. Hitza eta esangura tabu bihurtu da urteen buruan, hainbat iritzi-guneren ahotan. Tabu bihurtu da eta, zenbaitetan, hizkuntza-normalkuntzaren 1982ko kons-

²⁵⁴ Nafarroarako ikus, esate baterako, Xabier Erizeren: “El discurso contrario a la “normalización” de la lengua en Navarra” (Erize 2001).

truktua bera auziperatu egin du hainbatek. Auziperatze hori eragin duten faktoreak ez dira, soil-soilik, hizkuntza-plangintzaren alorrekoak. Are gutxiago eskola-esparruko hizkuntza-plangintzari dagozkionak. Eskolaketaz eta eskola bidezko euskalduntze-bidez ari garenean ez gara askotan esparru horretako hizkuntza-politikaz bakarrik ari, horren oinarrian dagoen beste zerbaitez baizik. Euskal herriaz (bere osaera etnokulturalaz, lurralde-hedaduraz eta aurrera begirako formulazio operati-boez) batzuek eta besteok ditugun iritzi diferente eta kontrajarrien errainu dira, hainbatean, desadostasun horiek. Beste alde batetik, kontsiderazio pragmatikoagoen eragina erantsi behar zaio ikuspegi etnoproiektibo horri: hizkuntza-normalkuntza horrek, aurrera doakeen neurrian, norberaren eta bere ingurukoen gizarte-status-ean, gorabideko mugikortasun sozialean eta (irakasle edo irakasle-gai erdaldunen kasuan bereziki) lan-espektatibetan izan ditzakeen ondorio konkretuak lehen baino begien bistanago agertzen dira orain, eta “agraziatu” en zein “damnifikatu” en zerrendak zabalduz eta nabarmenduz doaz urteen harian. Argudio-bide pragmatiko horiek ez dute goragoko kontsiderazio etnoproiektiboek baino eragin txikiagoa, benetan zernolako gizarte moldea nahi dugun zehazteko orduan. Motibo batek zein besteak leku berera garamatza hortaz. Batzuek eta besteok buruan dugun etorkizuneko gizartean euskara-erdarek zer leku behar luketen, eta horretarako nolako eskola modua nahi dugun, egungo eztabaidaren muinetako bat bihurturik dago. Mitxelena-ren 1982ko esaera, “parece que la clave estaría en encontrar un locus, un nicho o hueco al que se consiguiera adaptarla” hura, ez da zehazten eta, batez ere, adosten asmatu. Ez da asmatu eta orain, hobera orde, okerrera egin du gizarte-bizitzako eztabaida-giro ideologiko horrek.

Argi dago, beraz, hainbat lorpen ohargarri eskuratzeaz gainera insatisfakzio handi samarra sortu duela EEN legeak, alde batetik eta bestetik. Gutxi dira, hantemen publikatzen eta esaten denari kasu egin nahi bazaio, oraingo egoerarekin ase-beterik daudenak. Insatisfakzio-giro horrek gero eta pisu handiagoa hartu du. Bertako mundu akademiko-intelektualak eta zenbait protoelite euskaltzalek zein euskal-detraktorek hizkuntza-politikazko formulazio ideologikoetan (formulazio horien bilakaeran) izan duten eragina ez da gutxiestekoa. 1982ko paradigman defendatzaile sendo, jendaurrekoak urritu egin dira, oro har. Aldiz, paradigma horrekin gus-tura ez daudenak (gutxiegi delako, gehiegi delako, funtsetik okerra delako edo gaizki aplikatu/aplikatzen delako) ugaritu²⁵⁵.

²⁵⁵ Legebiltzarrak onartu eta handik mende-laurdena ere legea praktikan (eta osorik) bete ez izana, hori da gaur egun, lehen ez bezala, lege-xedapen hori gutxiegi dela diotenei maizenik entzuten edo irakurtzen zaiena. Aldeak daude hor ere, batzuen eta besteen artean: baina legea betetzeko gai ez izana, eta horretarako “marko berri” bat behar izatea, hori da lelo nagusia. Gehiegi dela diotenen kasuan ere badira aldeak, beren artean. Horrela,

a) ezinezko bidean barrena goazela dio pentsaera batek: *contra naturako* saio bat dela EEN legeak berekin dakarrena. “Nahi izanda ere, euskarak ez du horrenbesterako ematen”. Berezko eta ezin gaingiduzko ezintasun-mugak ditu 1982ko proiektu elebidunak: asmoz eta jakitez zuhur jardun arren, gaingiditu ezin izango diren eragozpen-mugak.

VIII.4.3. Euskara irabazpide

Lehen ez bezala (lehen baino nabarmenago, behintzat), euskaraz jakitea eta gizarte-eskalan gora egiteko aukerak zabaltzea elkarren eskutik doaz orain, askoren ustean²⁵⁶. Ikusmolde horrek bere pisua du B eta, batez ere, D ereduaren etengabeko zabalkundean. Seme-alabak eskolatik “ongi horniturik” ateratzea nahi dute gurasoek (baita guraso erdaldunek ere) eta, eredu horiek (batez ere D ereduak) hornikuntza konpletoagoa eskaintzen dutela sentitzen dutenez, hara bidaltzen ere dituzte gero eta neurri zabalagoan. Egia al da euskarak lagundu egiten duela gero, eskola-aldia amaitu ondoan, gizarte-eskalan gora egiten? Zer neurritan laguntzen du, baiezkotan? Zer neurritan da lagungarri huts, eta zer neurritan ezinbesteko baldintza?

Ez dago dudarik administrazioan oro har, eta hezkuntza-sisteman bereziki, irabazpide dela gaur euskara. Batez ere hezkuntza-munduan antzematen da hori nabarmen: gero eta irakasle-plaza gutxiagotara irits liteke orain hiritarra, hitzez eta idatziz euskaraz badakiela frogatu gabe²⁵⁷. Beste zenbait esparrutan ere (komunikabideetan, kultura munduan, aisialdiko ekimenetan) bere eragina du fenomeno horrek. Ez da harritzekoa, alde horretatik, gurasoen hobespen-formula.

Euskararen beharrian sozialaren ikuspegi nagusi horrek ere kontestazio nabarmena du, ordea, egungo gizartean. Gaztelania aski dutelarik hazi eta hezitako belau-naldi osoek aski nolabaiteko jarreraz “irensten” dute ikuspegi euskaltzale hori. Beren arrazoibidea ez da asmatzen hain zaila: “erdaraz hain ondo baldin badakigu guztiok edo gehien-gehienok, zergatik bizia konplikatu? Zergatik, batez ere, *gure* bizia konplikatu?” Beste kontu bat erantsi behar zaio horri: konplikazio-tasaren bat onartzeko

- b) Beste zenbaiten ustean, eskola bidezko elebitasuna eskuragarria da EAEn, baina desegokia ere bai. Luze-zabaleko gizarte-aldakuntza eskatzen du euskarazko (edota euskarak presentzia zabala izango duen) hezkuntza moldeak, eta aldakuntza hori ez da mesedegarri. Gizartearen etorkizuna eta, batez ere, bertako hiritarron (batez ere erdaldun elebakarren) askatasun indibiduala oztopatzen ari da. Konpartimentazio etniko estu-itogarriak gaudituko dituen elebakartasun zabalean (gizarte bakoitzak historiaren ondorio hutsez “bere” duen ele bakarrean) oinarrituriko eskola da, berez, formulazio normal, egoki eta desiragarria.

Bide bat zein beste hartu, azken helburua asmatzen ez da oso zaila: “ahaztu ditzagun hizkuntza txikien kontuak eta bizi gaitzen lasai, gizartea bere osoan hartuta, guztiona bihurturik dugun hizkuntza handiaren magal erosoan! Gero, hortik aurrera eta maila indibidualean, nahi duenak nahi duena egin beza”.

²⁵⁶ Ikusmolde horrek bere pisua izan du, nire ustez, eskola-giroan eta are gizarte-esparru zabalagoetan.

²⁵⁷ Lanera sartu ondoren eskatu zaio irakasle askori, azken 25 urtean, euskaraz jakitea. Aldiz azken urteotan, gisakoa denez, lanera sartu aurretik eskatzen da elebidun trebe izatea. Sentido komunak hala agintzeaz gainera horretara behartzen du EEN legeak berak, irakasle-eskolen alorrean emana daukan aginduz. Irakasle gehienek partez edo osoz euskaraz jardun behar dute, eta irakasle-eskolek irakasle-gai euskaldunak sortzeko agindu legala jasoa badute orain dela 25 urte, zer sentidu du irakasle erdaldun elebakarrak kontratatzen jarraitzea? IRALE programaren ahalmenak eta mugak ongi samar ezagutzen dituenak nekez gomenda dezake irakasle erdaldunen euskalduntze-bide hori betierekotzea. Irakasle euskaldunak sakonago gaitzea, irakaslanerako hitzun eta idazle trebeago bihurtzea, hori da IRALEren egin-behar nagusia.

prest daudenek ere errazago onartzen dute euskararen garrantzia eta beharkizun soziala “oro har” ari direnean, “niri edo nire familiari” eragiten dionean baino. Irakasleen hizkuntza-eskakizunen azken hamabost urteko historia ikusi besterik ez dago: euskaragatik lan-aukera galtzeko arriskuan dauden profesionalen, eta beren aldekoen, jarrerak ezin esplizituagoak izan ohi dira. Komunikabideen esanean “neurritz kanpoko beharkizuna” eta “inposizioa” dira sarri, halakoen artean, hitzik erabiltzenak.

Labur bilduz: egia da euskaraz jakitea *plus* bat dela egungo egunean, EAEn. Lanpostu bat eskuratzeko orduan irabazpide osagarria da hainbat kasutan, eta ezinbesteko baldintza zenbaitetan. Analisi xeheagoa behar litzateke halere, berrikuntza horren zenbatekoaz eta abiaduraz jabetzeko. Ikuspegi soziologikotik argi dagoena zera da, nolana ere: gaztelania ezinbesteko baldintza dela EAEn edozein lanpostutara (zer esanik ez erdi- eta goi-mailako edozein kargutara) iristeko eta postu horretan lan egin ahal izateko; %100eko beharkizuna da hori, *de facto*. Euskararen beharkizuna partziala da, aldiz, eta intentsitatez zein aplikazio-abiaduraz modulatu. Ikuspegi politiko-operatibotik, are argiagoa da hizkuntza bien arteko tartea. Zeinahi eszenario definitzen dela ere begien bistako etorkizunean, beharrezko eta lagungarriko hizkuntza izango da gaztelania. Aldiz, euskararekin gauzak ez dira horrela: mende-laurden honetan eskuratu duen beharrezkotasuna hezkuntza-munduan bakarrik da pisuzkoa, eta horrezaz gainera mundu horretan bertan (eta are argiago administrazioan, komunikabide publikoetan eta abar) duen beharkizuna aldiari aldiro bilakaera politikoaren araberakoa izan litekeela sentitzen du jendeak. Bai batzuek eta bai bestiek. Halako prekario-kutsua ematen dio horrek euskararen irabazpide-izaerari: “gaur bai baina bihar ez jakin, segun hauteskundeek zer dioten”. Bi aldeetara eragiten du ezegonkortasun horrek: “gehiegi amore eman” dela sentitzen dutenek hor ikusten dute, suerte pixka batekin, galdutako esparrua berriz irabazteko aukera; lortu dena gutxiegi dela sentitzen dutenek, berriz, hasitako bidean “aurrera gogor” (orain arte baino gogorrago) egiteko beharra sentitzen dute. Liskar-gatazka giroa du, hori guztia dela medio, euskararen irabazpideak berekin.

VIII.5. Lurralde-antolamenduaren bilakaera

Aginte-esparru gehienetako elementu nagusi bihurtu da lurralde-antolamendua, mende-laurden honetan: Udal eta Foru Aldundi, Jaurlearitza eta Gobernu Zentral, gero eta lurralde-antolatzaile konszienteago bihurtu dira guztiak. Komunikazio-bide eta lotune berrien konfigurazio espazialak, zabor-hondakinen jesticioak eta, oro har, ekologiaren baldintza-eskakizunak, etxegintza masiboak eta turismo-ustiapenak lehen mailako garrantzia eman diote lurralde-antolamenduari. Eskuaratean dugun gaiarekin ere lotura zuzena du: hizkuntza-politikaren lehen-lehen mailako elementu bihurturik dago lurralde-antolamendua. Komeni da, horregatik, ikuspegi hori ere kontuan izatea.

VIII.5.1. *Bide-sare berritua*

Bide berriak zabaldu dira han-hemen, eta lehengoak hobetu. Distantzia fisikoa laburtu egin da sarri. Halakorik gertatu ez denean ere, distantzia “funtzionala” nabarmen murriztu da: kilometroak lehengoak izanik ere lehen baino errazago, eta askoz denbora gutxiagoan, iristen zara orain leku batetik bestera. Baita lekuri ezku-tuenera ere: errepide nagusietatik, hirietatik eta industrigune handietatik isolatuenik zeuden herriak, herrixkak eta mendi-zokondoak aski eskueran gelditu dira. Alde handia dago 1982ko errepideetatik 2007koetara. Egunero Donostiatik Gasteiza joan-etorrian gabiltzanok ondo dakigu hori. Kontuak ez dira, bestalde, hor amaitu: aireportuak jende- eta karga-trafiko handiagorako egokitu dira, eta itsasportuak karga-deskarga erosoagorako egokitu. Ondorio nabarmena izan du horrek guztiak hiritarren mobilitatean, autoen proliferazioan eta garraio-sistema zabal eta malguga-oen antolamenduan.

VIII.5.2. *Hiriak gainezka egin du eta kanpora irten da*

Gainezka egin du hiriak, lekuz kabitu ezinik eta prezioen igoerak eraginik. Mende-laurden osoko fenomeno izan bada ere hori²⁵⁸, azken hamar urteak gertatu dira gogorrenak. Orain gutxira arte baso eta zelai, larre eta baratx zirenak hirigune bihurtzen ari gara: hiri-hiri edo bizigune berezi (*zona residencial* direlakoak), baina natura hutsaz aparteko lur-sail interbenitu. Hirigintzaren inarrosaldi bizi hori ez da hiri-barnera eta hiri-ingurura mugatu: auzo osoak eta landa-etxe berriak eraiki dira ugari, banaka edo multzoka, ordura arte hiritik urruti zeuden herri-herrixka isola-tuenean ere (ikus Gipuzkoako Olaberri edo Mutiloa, esate baterako). Herri-herrixketako bizimodua urbanizatu egin da ia zeharo. Baserrietakoa ere bai, askotan: orain baserrian bizi den familia asko ez da baserrietik bizi, ez partez eta ez osoz. Txal-et isolatuaren alternatiba funtzional bihurtu da baserri asko, azken urteotan: hiriko estandarretan bizi da jendea, hiritik kanpora ere.

VIII.5.3. *Industriaren kokaera berria*

Kokagune berriak bilatu zaizkie lantegiei. Hiritik edo herritik kanpora joan da industria edo zerbitzu-enpresa asko. Industrialdeak, merkatalguneak, zentro logistikoak eta teknologia-parkeak sortu dira han-hemen: horiek dira lan-munduen eta zerbitzu-eskaintza berriaren paradigma. Egunaren zati on bat lanean pasatzen dugunez helduok, langune berriok eta bertako interakzio moldea gero eta garrantzi handiagokoak dira euskara-erdaren erabilera-eskeman. Normala da orain, lehen ez bezala, egunean zortzi ordu zure alboan dituzun lankideak 100 Km-ko tartetik etorriak izatea. Euskarazko lan-taldeen homogeneousutasun-aukerak ahuldu egiten ditu horrek sarri. Euskalki berekoen artekoak are nabarmenago erasaten ditu. Lanean euskaraz

²⁵⁸ Kasu honetan ere atzerago joan behar litzateke, fenomeno horren abiaburuz hitz egiteko. Ez da hau ordea lekua, zehaztasun horietan sartzeko.

egin nahi duenak berak ez bezala hitz egiten duen euskaldun-jendearekin jardun behar du gero eta maizago, eta selektiboa izan behar du maiz bere solaskidetzan. Ez da hori oso lan erraza, ezin gaindituzkoa ez bada ere.

VIII.5.4. Harreman-sare berriak

Motz geldituko ginateke aurreko aipamen horiekin, lurralde-antolamenduaren mende-laurdeneko berrikuntza bere dimentsio fisiko-geografikora mugatuko bagenu soil-soilik. Dimentsio birtuala, ikus-entzunezko komunikabideen leher-eztandak eta IKTen garapen biziak berekin dakartena, oso kontuan hartu behar da orobat. Telebista-kate bi ziren erdaraz, 1982an EEN legea onartu zenean²⁵⁹. Hamarnaka dira orain, eta ingelesezko edo beste atzerri-hizkuntzetako hainbat aukera erantsi behar zaizkio gaztelaniazko kate-eskaintza ugari horri. Internetek eta bestelako lotura-bide informatikoek erabat zabaldu dute gainera, azken mende-laurden honetan, harreman-sare birtualen mundua. Jendeak telefonoz, telegrafoz, eskutitzez eta, pasiboki, irrati edo liburuz gaindi zezakeen 1982an, normalean, aurrez aurreko harreman-aukera fisikoa. Orain, aldiz, erruz zabaldu da handik harako interkonexio-aukera eta mundu zabaleko lotura moldea. Telefonía mobilak, e-mailak eta Internet-ek sekulako iraultza eragin dute mende-laurden honetan. Aho biko ezpata dira lotura-bide berriok gurea bezalako hizkuntzentzat.

Aurrez aurreko harreman-sare baliagarri zirenak ahuldu egin ditu, alde batetik, lotura-bide berri honek. Euskaraz (euskara hutsean) nekez atera zaitezke gizartera, are gutxiago mundu zabalera, solaskide erdaldunekin honetaz edo hartaz jardutera. Lotura-bide berriok hori dakarte, berriz, hainbatean: zuk zeuk erdal munduarekin jardun beharra, batetik, eta erdal mundua etxekotzea, bestetik. Erdal mundua etxekotzen ari garen heinean, auzolagun euskaldunak selektiboki isolatzen ari gara gutxi-asko: gai honetaz edo hartaz diharduten solaskideekin, ez hurbilen bizi direnekin, jarduteko aukera zabaltzen digute harreman-sare berriek, eta aukera paregabe horretaz gero eta maizago baliatzen gara. Batean sartzen dugun denbora, jakina, bestearen kaltean izaten da. Distantzia fisikoak eta harreman-sare lokalak indarra galdu dute hori dela medio, eta urrunezkoen inoiz ez bezalako lehentasuna eskuratu mende-laurden honetan.

Dena ez da galera izan, ordea, hor ere: euskaldunon dentsitate fisiko-territorialean izandako galera etengabea berdindu edo orekatu egin dute, hainbatean, telefono mobilak, euskarazko irrati-telebistek, egunkari-aldizkariak, e-mailak eta Internetek. Elkarrengandik urruti eta banandurik egon arren euskaraz egiten jarrai dezakegu orain, teknologia berriei esker. Laguntza-bide ohargarria da hori gurea bezain ahuldutako hizkuntzentzat: harreman-sare berriok euskaraz eratzeko eta euskaraz baliatzeke erraztasuna ematen du horrek guztiak. Baita eskola-giroko neska-mutilen arte-

²⁵⁹ Zenbaitek (Donostiatik Iruna bitartean bereziki) Frantziako telebista ikusi ahal izaten zuen horrezaz gainera, aparteko moldaeraz. Gutxiengo nabarmena zen ikusle multzo hori.

an ere: txateatzeko orduan balegoke aukera, esate baterako, han-hemengo gazteek beren artean euskaraz jarduteko²⁶⁰.

VIII.6. Labur bilduz

Bilakaera demografikoak, ekonoteknikoak, soziokulturalak, politiko-operatibokak eta lurralde-antolamenduzkoak eragin bizia izan ohi du hizkuntza kontuan. Gure arteko bibliografia teknikoak aitortu ohi duena baino nabarmenki handiagoa. Aurrez aurreko eta are urruneko harreman-sare tradizionalen birmoldatzaile gertatzen dira, sarri, bilakaera horiek. Eskola bidez mende-laurden osoan lortu nahirik ari garen elebitasun zabal eta funtzionala gogor baldintzatu eta, are, eragotzi egin dezakete. Demagun, esate baterako, bilakaera demografikoa. Har ditzagun Bizkaiko lau herri²⁶¹: Bakio, Gamiz-Fika, Gatika eta Loiu. Etxegintzak bultzada gogorra izan du herri horietan, azken hamabost urtean. Hori bakarrik ez: herri horietatik kanpora jaiotako bizkaitar edo ez-bizkaitar erdaldunen erresidentzia-leku bihurtu dira herriok, hainbatean. Herritik haranzko harreman-sare berrien lotura-gune ere bai. Lurralde-antolamenduaren alorrean izandako berrikuntza horiek ondorio ezin argiagoa izan dute lau herrion bilakaera demolinguistikoa. Ikus ondoko taula.

Udalerrria	5 urteko edo hortik gorako biztanleak					Bertako biztanle euskaldunen %				
	1981	1986	1991	1996	2001	1981	1986	1991	1996	2001
Bakio	1.082	1.162	1.194	1.341	1.654	73,57	70,65	74,37	67,04	60,4
Gamiz-Fika	844	835	852	945	1.139	95,62	94,85	91,67	87,83	76,73
Gatika	838	806	901	1.058	1.219	90,93	87,97	89,46	84,03	77,85
Loiu	1.711	1.634	1.654	1.640	2.102	54,76	52,2	53,63	53,54	42,91

28. taula: Bizkaiko zenbait udalerrik izandako bilakaera demolinguistikoa: 1981-2001.

Bost urteko edo hortik gorako bakiotarrak %74,37 ziren 1991n euskaldun; handik hamar urtera, aldiz, %60,4. Gamiz-Fikan are nabarmenagoa izan da jaitsiera, hogeitaz buruan: %95,62tik %76,73rako. 2006ko datu demolinguistikoak argitara gabe dauden arren, badago motiborik aski joera horrek aurrera egin duela eta, are, bizkortu egin dela uste izateko. Menderik mendeko *status quo* soziolinguisti-

²⁶⁰ Besterik da, jakina, teknologia berri horietaz zer neurritan baliatzen garen euskaldunok, zahar eta gazte, eta zergatik. Badago zehar-daturik, esate baterako, etxetik euskaldun den eta D ereduan dabilen gazte askok erdaraz txateatzen duela uste izateko. Gaurko gaitik kanpora eramango gintuzke kontuak, eta alde batera utziko dugu. Badago, ordea gaiari aurrez aurre heltzeko arrazoirik aski.

²⁶¹ Ez da Bizkaiko kontua bakarrik. Gipuzkoan ere bada, azken urteotan bereziki, halako adibiderik.

ko jakina (euskal arnasgune gehienen aski antzekoa) legealdi bakarrean edo bitan erauzi da Gamiz-Fikan eta Gatican. Aldaketa sakon horren ondorioak ez ditu euskal eskolak berehalakoan berdinduko. Mendeetako ibiliak ondutako eramolde soziokulturala erro-errotik itzulipurdikatu delarik, alferrik da eskolari bere esku ez dagoen osabiderik eskatzea: alferrik eskatuko zaio eskolari lehengo *status quo* soziokultural eta linguistikoa (edo haren jarraipen aktualizatua) berrezar dezan. Eskolak, denik euskaldunenak ere, ezin du halakorik egin. Fenomenoa ez da erabat berdina Bakion, eta are diferenteagoa da (erdalduntze-lana lehenagotik aski zabaldua zegoelako) Loiu. Horietan ere joera nagusi berberaren aurrean gaude ordea: herritar euskaldunen dentsitatea nabarmen ahuldu da eta, horren ondorioz, beren aurrez aurreko harreman-sareetan solaskide euskalduna izateko aukera murriztu egin da. Hots, eguneroko mintzajardun arruntaren oinarri naturalak murriztapen ohargarria jasan du.

Kontua ez da lau herri horietakoa soilik. Hortik kanpora ere aski ezaguna da fenomeno hori: mende-laurden honetako bilakaera nagusiaren ezaugarri baten aurrean gaude. Erdal auzategiz edo erdal zona erresidentzialez ²⁶² bete(tzen ari) dira zenbait arnasgune, orain gutxira arte indarrean zuten euskal giroa nabarmen ahulduz eskolatik kanpora²⁶³. *Language shift* edo luze-zabaleko mintzaldaketaren eszenario bihurtu dira, mende-laurden honetan, arnasgune horietariko zenbait. EEN legea onartu zenetik hona eskolan egin eta egiten den indarberritze-saioa eta eskolatik kanpora eragiten dena ez doaz askotan elkarren eskutik: elkarren kontra doaz hainbat kasutan, eskolagintza euskalduna eta lurraldearen berrantolamendu erdalduna. EAEko hizkuntza-politika ez da Kultura eta Hezkuntza Sailetan bakarrik erabakitzin. Funtsezkoak dira, horiezaz gainera, populazioaren hazkunde moldea, lurralde-antolamendua eta lan-esparruaren ordenazio berria hurbilenetik eta sendoenik eragiten duten instantziak. Goiko bi esparru tradizionalok baino funtsezkoago, oro har, ikuspegi demolinguistikoko globaletik. Beste hiru instantzia horiek (populazioaren hazkunde moldea, lurralde-antolamendua eta lan-esparruaren ordenazio berria) izan dira, azken mende-laurden honetan, EAEko hizkuntza-politikaren parametro askoren eragile nagusiak. Beren eraginaren nagusitasuna areagotu egingo da, itxuraz, hurrengo mende-laurdenean.

Lurralde-antolamenduak eta lan-esparruaren ordenazio berriak ahuldutako hiztun-taldean autorregulazio soziokulturalean duten garrantzia hain nabarmena izanik ere, ez dago motiborik modernizazioaren aurrez aurreko planteamendurik egiteko. Soluzioa ez dago lehenari iltzaturiko “euskal erreserba” etnolinguistikoetan. Are gutxiago demarkazio eskualdekatu hutsean, Irlandako *Gaeltacht*-ak ere behar adinako neurrian azaldua duenez. Biziko bada lana eta jana behar du arnasguneetako jendeak, lehenik eta behin. Mundutar zabal sentitzeko komunikabideetarako lotura-aukera eta bizimodua itxura gabe ez oztopatzeke behar besteko zerbitzu-eskaintza (eskola,

²⁶² Hots, erdaldun-jendea demografikoki nagusi den auzategiz edo zona erresidentzialez.

²⁶³ Auzoan eta herriko plazaren inguruan, aisialdiko ekintzetan eta salerosketa-guneetan, lan-eremuan eta, azkenik, lehengo hainbat bizilagunen etxean eta familiaretan bertan garbi ari da antzematen ahultze hori.

osasan-atentzioa, erosketa-gunea) eta aisialdi erakargarria ere bai, herrian geldituko bada beste norabait lekualdatu gabe. Gazteak herritik kanpora joaten dira bestela, eta zaharrak bertan hil ahala beherantz hasten da herria: kanpotikakoen demografia-hazkunderik gabe ere galtzen dira han-hemen, sarri asko, hiztun-taldeak eta hiztun-elkarte osoak.

Emigrazioa immigrazioa bezain galgarri izan liteke, luzera begira. Eragina are nabarmenagoa gerta liteke, bertako populazioaren emigrazioari kanpotarren immigrazioa eransten zaionean. Ondoko adibide pareta, esate baterako, gertaera horien adierazle izan liteke²⁶⁴.

	5 urteko edo hortik gorako biztanleak					Bertako biztanle euskaldunen %				
Udalerria	1981	1986	1991	1996	2001	1981	1986	1991	1996	2001
Zeanuri	1.252	1.187	1.121	1.111	1.091	94,89	96,04	93,93	93,52	90,01
Zeberio	1.028	954	931	860	941	93,09	92,03	86,68	86,4	82,25

29. taula: Zeanurik eta Zeberio izandako bilakaera demolinguistikoa: 1981-2001.

Soluzio majikorik ez dago: faktore asko hartu behar dira kontuan, horrelako ebaluazioa egiterakoan. Kontestu multifaktorial horretan txertatu behar da, ezinbestean, EEN legearen mende-laurdeneko garapenari eta emaitzei buruzko balioespena ere. Azken mende-laurdeneko gizarte-berrikuntza dugu, labur bilduz, eskola esparruan euskara indarberritzeko hartu diren garapen-neurrien ezinbesteko *Hintergrund*. Horiak kontuan hartu gabe eskola alorreko hizkuntza-politika baloratzea alferlana da. Fenomeno soziala da hizkuntza, kontestu elebarraren zein elebikoan. Dimentsio soziologiko hori gabe hutsalak dira, hortaz, hizkuntza-politikaren alorreko formulazio sozioedukatiiboak.

IX. ORAIN ARTE EGINDAKOAREN BALIOESPEN SAIOA

Balioespen gutxi egin da txostenean: ahalik eta gutxien. Deskribapena izan da orain artekoan nagusi. Gizartearen eta eskolaren lehengo (1970-80 inguruko) egoera zehaztu nahi izan da, batetik, azalpen-saio horretan. EEN legearen zenbait ezauzgarri deskribatu dira ondoren, eta mende-laurden honetan emandako pauso nagusiak zehaztu ditugu gero. Eskola bidez lortutako emaitzen ebaluazioa egin da hurrena eta, azkenik, neurri-emaitza horiek zein gizarte-kontestutan gertatu diren azaldu

²⁶⁴ Ez dut astirik izan, aurrez aurreko konprobaziorik egiteko. Jasone Aldekoaren ohar baliotsuak jaso ahal izan ditut halere. Apeziazio okerririk egin badut nirea da, nolana ere, errua.

nahi izan da. Azalpena eta datu-ematea izan da horretan guztian nagusi. Bada beraz ordua, Jagon-sailetik jasotako enkargua kontuan izanik hezkuntza/hizkuntza alorrean urteotan egindako bidez eta lortutako emaitzez balio-irizpenik egiteko. Ondo egin al dira gauzak, EAEko eskola-munduan, azken mende-laurdenean? Zertan huts egin da, eta zertan asmatu? Zertan egin liteke hobekuntzarik, aurrera begira? Hiru galdera horiei, eta horien antzekoei, erantzun nahi zaie hemen.

IX.1. Ondo egin al dira gauzak eskola-munduan?

Ez da batere lan erraza, hemen eta nonahi, honelako lege baten garapenez luze-zabaleko balioespen objektiboa egitea. Bestek esana da: “il est toujours difficile d’établir le bilan, même sectoriel, de la mise en oeuvre d’une politique publique. Quand il s’agit d’aménagement linguistique, domaine fortement volontariste qui vise à transformer la société et dont les échecs, sur le plan mondial, sont plus fréquents que les succès, on frôle la présomption” (Mc Andrew 2002: 69). Botila “erdi-huts, erdi-bete” dagoela esatea izaten da sarri, horrelakoetan, errazena. Erosotasun merkea badirudi ere, irtenbide hori ez da ezinbestean itxuragabea: baikor eta ezkor izateko motiboak, biak eskaintzen ditu sarri honelako langintzak. Ez gure artean bakarrik: “une logique de verre à moitié vide, moitié plein” bestek ere aipatua dauka lehendik, gurea baino ondotoz konpon-errazagoa dirudien kontestu demolinguistikorako (Quebec-erako ikus, batetik, Mc Andrew eta Proulx, 2000; bestetik Mc Andrew 2001, 2002: 78). Horrekin bakarrik ezin konformatuko gara ordea. Onetik eta txarretik gauza ugari dagoela esatea ez da aski. Objektiboki froga litekeen edota argudio-bide koherentez azal litekeen zehaztapen konkreturik ere eskaini beharko dugu. Horretan saiatu nahi nuke azken atal honetan.

Zertan asmatu den, eta zertan huts egin, esan aurretik duda-mudazko egoerak seinalatzea komeniko da halere. Hona duda-mudazko zenbait puntu: betetzen al da legea? nolako hiztunak eta nolako idazleak ari gara sortzen? Gizartearen eskutik al doa eskola, edo aski aparte? Galdera horiek EAEren kontestu soziolinguistikoan txertatzen ahaleginduko gara oraingoan ere.

IX.1.1. Betetzen al da legea? Zuzen aplikatzen al da?

Hezkuntza-esparrura mugatuko gara orain ere. Gorago, idazlanaren VII. atalean, legearen hezkuntza-alorreko agindu jakinak zer neurritan bete diren, eta zer neurritan ez, azaltzen saiatu gara. Agindu konkretu asko, ez denak baina bai gehienak, aski neurri zabalean betetzen direla ikusi da. Erantzun baikorra eman behar zaio beraz, lehenik eta behin, goiko galdera nagusiari: EEN legea indarrean dago, eta bere xedapen gehienak bete egiten dira.

Hori horrela izanik ere, besterik entzuten da gero eta maizago. EEN legea ez da aplikatzen: hala dio hainbatek. Aplikatzen ez den legea edo, nahiago bada, zuzen aplikatzen ez den legea omen da EEN. Era askotako erreparorak jartzen dira mahai gainean, ondorio horretara iristeko. Erreparorik gogorrena, agian, honako hau da: “todos sabemos que la Ley de Normalización Lingüística es una ley para no ser

cumplida: a qué viene, entonces, esta propuesta de aplicación?”²⁶⁵. Eragozpen larria da abiaburu hori, lege bat arauz garatu ahal izateko. Aplikatzekoak diren eta aplikatzeakoak ez diren legeak indarrean egotea ezin justifika liteke zuzenbidezko agintesparruan. Argitara eman eta handik hurrengo egunean, goizeko zortzietan, aplikatzeako modukoak dira lege batzuk (eta aplikatu ere hala egiten-edo dira). Aldiz pausoz pauso, gradualki ezartzeakoak izan ohi dira beste zenbait: aldi baterako xedapenek, besteak beste, hartarako eskubide zabala eman ohi diete batzuei (legea bete edo legeaz baliatu behar dugun hiritarroi) eta besteei (legea betearazi edo betetzeko bidea ezarri behar dutenei). Bigarren horietarikoa da, hainbatean, EEN. Gradualtasuna ezin izan liteke, ondo bidez, desaktibazio mugagabearen estalki. Bada ordea gure artean, gainerakoan aski legearen bidetik ibili-zale izanik halako esaten edo egin nahi izaten duenik. EEN legeak berekin duen *handicap* ohargarria da, nolana ere, hainbaten desaktibazio-ikuspegia.

Ez da hori, halere, egungo egunean maizenik entzuten den balioespen ezkorra. Ondoko bi puntuotan dago, funtsean, egungo gaitzespen-oinarri nagusia: a) Ikasleak ez dira eskolatik, 16 urterekin-edo, benetan elebidun irteten; b) Gurasoek (A eredu nahi duten gurasoek) ez daukate benetako aukerarik, beren seme-alabek gaztelaniaz ikasi ahal izateko. Gatozen lehenengo erreparora. Badu arrazoi-parterik, dudarik gabe, EEN legearen 17. artikulua (zuzen) betetzen ez dela dioenak. Esana dago gorago, elebitasun funtzional orekatuaren *desideratum*-helburutik urrun dagoela egungo gazteria: bi hizkuntza ofizialak ez ditu gazte askok, legeak hori agindu arren, benetan erabiltzeko adina menderatzen. Legearen pausoz pausoko aplikazio gradualaren izaerak esplika dezake, partez, gabezia hori. Bere osoan hartuta gradualtasun kontu horrek ez du balio, ordea, erreparo hori indargabetzeko: oraingo bidetik jarraituz ezin esan liteke, zinez eta benaz ari bagara, elebitasun-egoerak nabarmenki hobera egingo duenik hurrengo bost edo hamar urtean. Hori horrela da: arrazoi du beraz, horrainokoa, argudio-bide ezkor horrek. Gatozen bigarren erreparora: eredu aukeratzeko askatasunik ezaren kexura. Badu honek ere, dudarik gabe, bere arrazoi-zatia: eskolako ikasbide-hizkuntza aukeratzeari dagokionez badago, egon, teoria hutsean geratzeko arriskua. *Hemen eta orain* ez da erraza guraso eta ikasle guztiek beren nahia bete ahal izatea. Batez ere A ereduan ikasi nahi dutenek dute *orain eta hemen* eragozpen hori²⁶⁶. Guraso edo ikasle guztien xedea, nahi duten ereduan (berezik, nahi duten herrian edo auzoan) ikastekoa, ez du egungo sistemak beti eta nona-

²⁶⁵ Ondo gogoan dut noren ahotik entzuna dudana esaldi hori: ez naiz norbanako hiritar hutsaren iritzi xumeaz ari. Ikuspegi horretatik abiatzen bagara, bistan da ondorio baikor handitara nekez iritsiko garela: hori edo horren antzekorik diotenen artean arazoa ez da EEN legea ondo betetzen den ala ez, legea bera baizik. EEN Legea ideologia jakin bateko gizarte-sektorearen inposizio unilateraltzat hartzen du zenbaitek, eta ez du uste bere aplikazioa betebeharr demokratikoa denik. Beste lege-aplikazioak bezain demokratikoa eta bete beharrekoa da ordea: pausoka, tentuz eta urratsez urrats, baina osorik bete beharrekoa. Ikuspegi horren ildotik diharduten hiritarren kritika ez da legearen garapen-mailari dagokiona: legearen zilegitasuna dago horrelako juzkuetan jokoan.

²⁶⁶ Baina ez horiek bakarrik: ikus Lanbide Heziketako, Helduen Hezkuntza Iraunkorreko edo Musika-kontserbatorioetako D ereduaren aukera-kontua.

hi segurtatzen. Sakoneko erreparoa entzuten da, beraz, alde bietatik. Bai elebitasun orekatuaren xedea eta bai ikasbide-hizkuntzaren aukera-askatasuna ez dira osorik betetzen. Horrezaz gainera beste hau ere badiote gaitzespen horiek: legez agindutakoa ez betetze horren errua Herri Agintean (kasu honetan bertako Hezkuntza Administrazioarena) da. Administrazioak ez ditu hartzen, beren esanean, helburu hori (batzuen esanean bata, besteen iritziz bestea) ongi bete ahal izateko neurriak: ez neurri guztiak behintzat. Hori da problema: Herri Agintean edo Administrazioaren eruz, hezkuntza-atalari dagokionez EEN legea ez da betetzen. Horregatik gaude, gauden egoeran.

Horrela al dira kontuak? Nik ez dut uste gauzak, bere osoan hartuta, horrela direnik. Gustatu ala ez hanka biko legea da EEN, ez hanka bakarrekoa. Konpromiso bikoitzeko formula da, beste hitzetan esanik, 1982an EAEko gizarteak (ordura arte ez bezala) demokrazia-arauz bere buruari ezarri ziona. Konpromiso biak, ez bat edo beste, dira kontuan hartu beharrekok. Hori dela-eta, hanka bakarrean oinarritzen diren balioespenek (bi xede nagusietariko bati bakarrik erreparatzen diotenek) herren egiten dute. Hanka biak kontuan hartzen badira, eta ez hanka bakarra, nekez esan liteke EEN legearen mende-laurdeneko eskola-ibilian porrota izan denik nagusi. Helburu nagusi biok²⁶⁷ uztartzeko eta aplikatzeko saio handia egin da EAEn: bai irakasleek, bai eskola-arduradunek, bai hezkuntza alorreko aholkulari teknikoek eta bai Administrazioak berak, goi-arduradunak buru direla, gogor ekin diote ele biko hezkuntzaren bidegintza berriari. Gogor ekin diote eta, mila akats xumez eta larritz jositako bide luzea egin dutelarik, goitik beherako transformazioa eragin diote EAEko irakas-sistema osoan. Transformazio hori EEN legeak dioen bidetik, ez kontrako noranzkoan, joan da nagusiki. Segun nola begiratzen den, batez ere nondik abiatu behar izan genuen kontuan izanik, buruzagi da EAEko irakas-sistema Europako hiztun-herri txikien artean, ele biko hezkuntzaren eta ahuldutako mintzaira eskola bidez indarberritzeko saioen alorrean: nola esan liteke porrota denik hori, helmuga hori baldin badugu helburu? Oso bestelako, hezkuntza-esparru hutsaz haraindiko, asmo-xedeen argitan ez bada nekez ontzat eman liteke han-hemen hain erraz astintzen den erabateko porrotaren gaitzespen-kontu hori.

Ikuspegi orokorretik gatozen, bestalde, erreparoen detaile-kontura. Has gaitezen ikasbide-hizkuntzaren aukera-askatasunaren eskubide faltarekin. Aukera-eskubidea behar bezala zaintzen ez deneko argudioa ez da egia, oro har. Aitzitik: lehen baino aukera zabalagoa dago gaur egun, eredu bateko edo besteko ikasbidea aukeratu ahal izateko²⁶⁸. Batez bestean aurrera egin da horretan, ez atzera: aukera-eskubidea zabaldu egin da mende-laurdenean, ez murriztu. Aukera-zabaltze hori egiterakoan gogoan izan da, oro har, gurasoen eta (adin batetik aurrera) ikasleen, ikastetxeen eta lekuan

²⁶⁷ Helburu nagusi biok eta edozein eskola-sistemak bere-bereak dituen beste hainbat: ikasleen garapen kognitiboa egoki garatzea, lehenik eta behin.

²⁶⁸ Gogora dezagun orain dela 30 edo 25 urteko egoera zein zen. Orduan ez ziren orain baino hobeto errespetatzen, inondik inora, gurasoen aukera-eskubideak. Orduko nahi eta ezinen berri duen orok argiegi du hori, orain ez ikusia egiten hasteko.

lekuko hezkuntza-eragileen gogo. Horrekin batera ez da ahaztu, jakina, eskolak baduela legezko mandatu espresua, norbanako gurasoen aukera-eskubidea bezain aginduzkoa, belaunaldi berrien elebitasun benetakoa lortzen saiatzeko. Langintza hori ez da eskolarena bakarrik, askok hala uste duen arren. Baina berea ere bada: hezkuntza-eremuaren eginkizun zentrala da hori, Autonomia Estatutuak berak hala aginduta. Ez eginkizun zentral bakarra, zenbaitek aldarrikatzen duen moduan, baina bai eginkizun nagusietako bat. Alde horretatik, eredu “euskaldun”agoen promozioa (ez inposizioa, baina bai promozioa) legezkoa da eta, eredu-aukerarekin batera, lege bidez eraman izan da aurrera, oro har. Gatozen bigarren erreparora: ez da egia porrot egin duenik eskolak, erabat, ikasleen elebitasun orekatua bultzatzerakoan. Elebitasun funtzional orekatua ez da luze-zabal eskuratu; urruti daude ikasle gehienak *desideratum* horretatik. Baina pauso asko eta ohargarriak eman dira norabide horretan. Bestea bezain egia da hori, egiago ez bada. Zergatik ahazten da, beraz, hain funtsezko elementua? Ikuspegi globalik eza da ezespren horretan ere nagusi. Elebitasun funtzional orekatua bada, izan, legearen xede: ez, ordea, xede bakar. Seme-alabek euskaraz zein gaztelaniaz ikasteko gurasoek duten aukera-askatasuna elebitasun orekatuaren xede hori bezain xede da.

Labur bilduz, ebaluazio pausatuagoa eta globalagoa zor zaio EEN legearen eskola alorreko garapen-kontuari, bai gaitasun-mailaren gaitzespen-ikuspegitik eta bai aukera-askatasunarenetik. Puntu bakarrera begiratzen duen balioespen negatibo hutsa herrena eta desorekatua da funtsean, mende-laurden luzez lanean ari diren milaka profesionalentzat deskalifikazio mingarria izateaz gainera. Lege nagusi guztien *konpromisozko izaera*, eta bertako *desideratum* nagusien baliagarritasuna, auzitan jartzen du gaitzespen bikoitz horrek²⁶⁹. *Desideratum*ak bere osoan ez betetzea ez da, berez, inolako kalte barkaezin. Horretara bagoaz, berdin-berdin esan liteke munduko (batez ere mundu aurreratuko) konstituzio gehienak ez direla betetzen. Hiritar orok lan egokia, etxebizitza duina, legezko babesa eta behar bezalako osasun-asistentzia izateko eskubidea duela esaten dute konstituzio horiek, nor bere moduan eta neurrian. Europako eta mundu zabaleko estatu aurreratuenetan ere hiritar guzti-guztiek ez dute ordea lan egokia, etxebizitza duina, legezko babes efektiboa eta behar bezalako osasun-asistentzia izaten beti. Okurritzen al zaigu esatea, horregatik, munduko konstituzioak ez direla betetzen eta oro har porrot hutsa direla²⁷⁰? Gauza askotan motz gelditzen dira oinarri-legeak, jakina. Zer hobetua asko izaten dute beren baitan. Hori bezain egia da, ordea, han-hemengo konstituzioek eta hainbat oinarri-legek *konpromisozko izaera* horretan dutela beren oinarri sendoena, batetik, eta *desideratum* horietara begira jartzen dutela gizartea, bestetik: lehentasunezko lan-ildoak ezartzen dituzte *desideratum* horiek, pausoz pauso (ez kolpean) lortzeko edo horie-

²⁶⁹ Auzitan jartzen du eta, hori gutxi bailitzan, irteera errazik gabeko kale-zokora darama 1978tik 1982ra bitartean eraikitako lege-markoa.

²⁷⁰ Okurritzen al zaio inori lan-aukera egokia, etxebizitza duina eta behar bezalako osasun-asistentzia izateko eskubiderik bermatzen ez duen konstituziorik hobestea? Ez al da egia mundu erdia, egina-halean, *desideratum* horiek dituzten konstituzio-lekuetara bizi izatera etortzen saiatzen dela?

tara hurbiltzeko, eta alde horretatik aski lan-tresna baliotsuak dira. Horrexegatik dira *desideratum* horiek garrantzitsu: ez %100ean betetzen direlako gauetik goizera, gizarteak bere osoan nora joan nahi eta behar duen seinalatzen dutelako baizik.

Zergatik ez zaio EEN legeari antzeko trataera eskaintzen? Konpromisozko ikuspegi global horren falta, edo bestelako ezadostasun sakona, dago ene ustez jokabide unilaterial horietan. Gauzak muturrera eramatea da hori. Oinarri-oinarrizko adostasun-giro baten falta adierazten du horrek. Orain dela ia hiru hamarkada abiatutako autonomia-bide euskaltzale hispano-konforme da, itxura osoz, EEN legearen kritika-modu horien azpian kritikatzeko dena. Batzuentzat motz gelditu zelako da txarra, besteentzat urrutiegi joan zelako. Bientzat da ordea, itxuraz, autonomia-bide hori egonezin nagusiaren iturburu. Autonomia-bide efektiboa gaitzesten den neurrian, EEN legea ere zaku berean sartzen da. Gure gizartearen azken 30 urteko fisura ideologikoen oihartzun da, gehienetan, balioespen ezkor hori. Alferrik da desadostasun hori *eskola-porrotaz* moztortzea.

IX.1.2. Nolako biztunak eta nolako idazleak ari gara sortzen?

Euskal hiztunak ugaritu egin dira EAEn: batez ere gazteen artean. Eskolari zor zaio, lautatik hirutan-edo, hiztun gazteen ugaritze hori. Euskaraz jarduteko gaitasun-maila mugatua dute, ordea, hiztun horietariko askok. Euskaraz “nolabait” dakiten neska-mutilak eta gazteak ugaritu dira, batez ere, EAEn. Kapaz dira gazte-gaztetxok hizkera-molde bateratuan esaten zaien gehiena entenditzeko. Idatzizko azalpen asko (errazanak eta eskola-kutsukoak bereziki) ulertzeko ere gai dira. Ondotxo gehiago kostatzen zaie, aldiz, txukun idaztea eta garbi hitz egitea. Hitzez eta idatziz ondo, erraz eta zuzen moldatzen diren neska-mutilak eta gazteak ez dira nabarmen ugaritu EAEn, mende-laurden honetan. Ugaritu ez eta, agian, gutxitu egin dira, ahozko jardunari dagokionean: hitz-etorri bizian eta doinuera jatorrean, joskera aberats eta ulerterrazean, hitz-eraketa emankorrean eta itzulika jorien sormenean,.. aurrera ordez atzera egin da hainbat kasutan. Lehen ere baziren, jakina, euskara mordoiloan jardun ohi zutenak. Orain asko dira.

Ikasleez diogun hori irakasleen multzora ere zabal daiteke, halako neurri batean. Lehen erdaldun ziren irakasle gehien-gehienak: orain euskaldun²⁷¹. Unibertsitate aurreko mailetan 20.000 irakasletik gora dira orain, EAEn, hezkuntzako HE2, EGA edo baliokidearen jabe. Erregistro formalaren erabilera jasotik urrun dagoen “nolabaiteko” euskara ari da, halere, milaka irakasle horien artean hedatzen. Ez irakasle guztien artean, inondik inora: milaka profesional dira euskara ederraren jabe, hitzez eta idatziz: inoiz baino gehiago, trebetasun biak barne hartuz. Batak ez du bestea kentzen, ordea: irakasle asko dira gaur egun, beraien ahozko edo idatzizko produkzioari erreparatzen bazaio, euskaraz “nolabait” dakitenak edota, zehazkiago, “nolabait” egiten dutenak. Gutxi idazten da euskaraz, eskola-munduan. Idazten den horrek, berriz, zer pentsatua ematen du sarri: etxeetara iristen diren azalpen-idazkiak

²⁷¹ Zehazkiago elebidun eta zenbaitetan, ez gutxitan, ele-aniztun.

har balitez lekuko, edota administraziora bidaltzen diren gutun-eskutitzak, badago motiborik uste izateko hizkera idatziaren aberastasun-maila ertainera ere nekez iristen dela halako asko. “Nolabaiteko euskara” bat zabaltzen ari da eskoletan, ikasleen artean eta are irakasle askoren jardunean.

Jakitearen hedadura-kontuan irabazi egin da, dudarik gabe: lehengo aldean asko dira, orain, ahoz eta idatziz nolabait jarduteko gai diren ikasle-irakasleak. Hitzun-idazle horien ezpain-lumetatik jaulkitzen den hizkuntza moduari dagokionez, aldiz, oso egoera diferenteak ageri dira eguneroko praktikan: hitzez zein idatziz zoragarri egiten dutenetatik hasi eta ezinean ari direnetera arte, gaztelaniaz edo frantsesez nekez aurkituko den aldakortasuna da gurean nagusi. Aldakortasun hori hor egonik ere, ezin da baztertu joera nagusia: ikasle asko dira ahul, ezinean bezala, ari direnak euskaraz. Irakasleen artean ere antzematen da halakorik. Mila bider lasaiago, aberatsago, doiago eta errazago egiten dute ikasle-irakasle horiek, normalean, gaztelaniaz. Ez gara hemen hizkuntzaren preziosismo-kontuez ari, gaitasun linguistikoaren oinarri-oinarrizko falta-gabeziez baizik. Horiek gabe zaildu egiten da komunikazio-lana: agortu egiten da, hasteko, eguneroko hizkuntza biziak berekin ekarri ohi duen eta behar-beharrezkoa duen ñabardura-zantzuen, emozio-itzuliken eta naturaltasun-printzen lilura-ahalmena. Ezaugarri horiek bakandu edo agortu ahala, eta erdara hain eskueran egonik, etengabeko tentazioa indartzen da hantzen (baita euskaldun garbien artean ere, halako solaskide “elkor” en konpainian), gaztelaniara salto egiteko. Mintzaldatze-kontu hori ez da tentazio hutsean gelditzen: egin ere erdaraz egiten da sarri, halako situazioetan.

Neke-oztopo eta zailtasun horien ondoan bada bestelako egoera ere. Etxetik, kaleko lagunartetik edo eskolatik euskal elebidun diren gazteak lehen baino euskaldun konpletoago dira orain, oro har: hitz egiten jakiteaz gainera euskaraz irakurtzen eta idazten ere badakite, hainbatean, oraingo gazte horiek. Beren aurrekoek ez bezalako aberastasun bikoitza dute berekin. Lekuan lekuko euskalkia ulertzeaz (eta hainbatean erabiltzeaz) gainera hizkuntza-eredu bateratuaz badakite jarduten: kapaz dira Euskal herriko beste euskaldun (alfabetatu) gehienekin euskaraz jarduteko, *huntaz eta hartaz*²⁷². Bestetik, hitzezko trebetasunei idatzizkoak erantsi dizkiete beren hizkera-sortan. Hitzez esaten dutena (edota, maila formalera hegaldatuz, hitzez gutxitan azaldu ohi dena) idatziz azaltzen badakite: letrari beldurra galdu diote, hainbatean. Lehenengo aldiz gertatzen da alfabetatze masibo hori, euskararen historian. Ez da alde batera uzteko kontua, oso gogoan izatekoa baizik. Demolinguistikazko zenbait iturrik besterik iradokitzen badu ere, EEN legea onartu zenetik hona zabaldu da, batez ere, berrikuntza hori EAeko gazteen (gazte multzo mugatu baina ohargarri baten) artean. Gazte horiek osatzen dute, nolabait esan, parez pareko elebidun trebearen *desideratum* betera, %100era, gehien hurbiltzen den hiztun-multzoa. Multzo txikia da hori: gazte gehienak ez daude hor, elebitasun osatuzko *desideratum* bete horren %75ean, %50ean edo, maiz aski, %25ean baizik. Txikia izanik ere multzo garrantzitsua da ordea goiko hori, fundamentalak, euskarak XXI. mendean etorkizunik izango badu.

²⁷² Erdaraz egin ohi zen hori lehen, trebezia sozial (ez indibidual huts) horren gabeziak.

Balioespen objektiboa egiterakoan zail da, beraz, egoera horren argitan txuri eta beltz artean zorrotz hautatzea. Irabazi eta galdu, biak egin dira bidean: kopuruz gora egin da oro har, kalitatez ez. Tonika nagusia erdal-elebidunek osatzen dute: euskaraz baino errazago erdaraz egiten duten euskaldunek. Bada ordea inoiz ez bezalako hiztun-multzo (multxo?) osatua, hitzez eta idatziz euskaraz lasai eta ganoraz jarduteko gai dena. Hitztun-masa kritikoa ezinbestekoa du hizkuntzak, bizirik aterako bada: ez dakienarekin ezin da euskaraz egin. Demolinguistikazko masa kontu horrek baka-riik ez du balio ordea: gaitasun-maila egoki bat ere ezinbesteko baldintza da. Euskaraz behar bezala egin ezin duenarekin zail da, berak eta besteok hala nahi izanik ere, luzaroan hizkuntza horretan jardutea. Gaitasun-mailaren kontua ezin da alde batera utzi. Funtsezko elementua da hori, EENren babespean lortutako emaitzen argi-itzalak baloratzeko orduan.

IX.1.3. *Gizartearen eskutik al doa eskola?*

Aurrera egin du euskarak, halako neurri batean, eskolatik kanpora ere. Gizartearen eskutik doa beraz eskola, neurri horretan. Adibideak bilatzea ez da hain zaila. Euskal egunkari-aldizkariak eta irrati-telebistek, hedadura zabalekoek eta lekuan lekukoek, leiho berri bat zabaldu diote itxaropenari²⁷³. Leiho mugatua, halere, audientzia-eta salmenta-indizeak zuzen badabiltza. Betikora goaz: euskal giro sendorik gabeko ingurumenetan, euskaraz (zerbait) dakiten hiritarrek nekez konektatzen dute euskarazko jardunguneekin, harreman-sareekin eta euskarazko eskaintza kulturalarekin zein aisialdikoarekin. *First things first* irizpidea ulertzen, ikasten, asumitzen eta luze-zabal aplikatzea lortzen ez den arte, nekez lortuko da alor horietan aparteko aldaketarik. Kontsumo-ohitura horiek aldatzen ez badira, berriz, gero eta jigante bakartiaren itxura handiagoa hartuko du euskarazko irakaskuntzak. Galdetu ere egingo dio bere buruari, batek baino gehiagok: zertarako hainbat esfortzu eta hainbat neke, saio osoak gero ondorio praktikorik izan behar ez badu gizarte-bizitzan. Hori ez da konponduko euskarazko klaseei enfasi handiagoa emanaz.

Eskola ez da mundu isolatua, gizartetik horma zurrunez berezia. Aitzitik, gizartearen ur-zurrunbiloan murgildurik dagoen azpisistema da eskola. Azpisistema garrantzitsua, baina azpisistema. Gizartearen aldiari aldiko ordainsarien eta zigor-debekuen orbitan mugitzen da eskola. Irakasleak ere, zenbaitek besterik uste izan arren, ordainsari- eta zigor-sistema horren mendeko dira oro har. Orobat ikasleak, une batetik aurrera. Txikiak diren artean posible da eskolak bere ordainsari- eta zigor-sistema berezia ezartzea ikasle-jendeari. Posible da, hainbatean, neska-mutiko horien artean euskal maitezko ordainsari- eta zigor-sistema berezia indarrean mantentzea eta, horrela, euskarazko jarduna indartzea. Adin batetik aurrera jai du, ordea, bide intraeskolarrak hutsak. Ikasleak sozializatu egiten dira, gizarteratu eta gizartekotu: gizartean nagusi diren balioak eta usteak, sinesmenak eta iritziak, ametsak eta gorrotoak bereganatzen dituzte hein handi batean. Horren gainean, ez hortik kanpora,

²⁷³ Industria kulturean ere lehen ez bezalako heldulekuak ditu orain euskalgintzak.

garatzen dute nork bere askatasun indibidualaren esparrua. Ondorioa ezaguna da nonahi: gazte-jendeak gizarteari egiten dio kasu, eskolari baino areago, jakintza kon-tuen transmisio hutsetik haratagoko gauza inportanteenetan: lagun-taldearen erake-tan eta barne-jardueran, neska-mutilen hurbilketa-prozesuan, auzoko harreman-sare hurbilen moldaeran, lan-mundurako orientazioan eta abar. Gizartearen pultsio horretatik urruntzen den eskola-plangintzak arrisku handia du, borondaterik onena izanik ere, honetan edo hartan huts egiteko. Baita euskalduntze-saioan ere.

Gizartearen eskutik al doa EAeko eskola, azken mende-laurdenean? Bere kontu-
ra al dabil, libre? Gizarte-uren joera nagusiaren kontra ari al da? Gizartea euskaldunt-
zeaz bat ari al da eskola euskalduntzen? Gizartearen bide-erakusle eta ildo-
-berritzaile al da eskola, euskalduntze-alorrean? Eskolaren ondotik (eta, hainbaten
esanean, eskolari esker) gizartean ere egin al da, mende-laurden honetan, eskolan
egin den normalkuntza-saiorik eta, batez ere, euskara indarberritze aldeko transfor-
mazio zabalik? Erantzuna, itsuak ere erraz ikus dezakeena, guztiok dakigu zein den:
ez, konparatzeko saiorik ez da egin. Eskola alorrean egin den euskalduntze-ahalegi-
nak ez du parekorik (ez hurbilik eta ez urrunik) beste sektoreetan: komunikabidee-
tan, merkataritzan, kirolean eta aisialdian (antzerkia eta zinea barne), administra-
zioan, kale-bizitzan, lagunartean eta abar. Har dezagun adibide bat: ikus-entzunezko
hedabideak; hots, irrati-telebistak. Demagun euskara hutsean edo nagusiki euskaraz
ari diren irrati-telebistak D eredukotzat hartzen ditugula, erdizka-edo ari direnak B
eredukotzat eta erdara hutsean edo nagusiki erdaraz ari direnak A eredukotzat. Egin
nahi al dugu proba, hiritar guztiak edo 25 urtetik beherako gazteria aztergai hartu-
rik, eredu bakoitzak zenbat hiritar-ordu bereganatzen dituen? Konparatu nahi al
dugu taula hori txosten honetako VII. atalarekin? Non gelditzen da, horrelako
emaitzen argitan, eskolaren *motore*-izaera famatu hori?

Gizartearen eskutik joan behar du eskolak, bertako hizkuntza-normalkuntzak
probetxurik izango badu. Zertarako nahi ditugu D ereduko eskolak baldin eta ikas-
leek etxean eta kalean, lagunartean eta lan-munduan erdara hutsean jardungo badute?
“Aprended mucho euskera, Edurne y Eneko, para que así, cuando seáis mayores,
hablemos todos en castellano”: ez al da ordua paradigma horren sustraitiko ahule-
ziaz gogoeta egiteko? Benetan jarraitzen al dugu uste izaten, munduko teoria sozio-
linguistikoko osoaren eta mende-laurden honetan eskuratu dugun ebidentzia enpiriko
zabalaren kontra, eskolak belaunaldi berriak “ondo euskalduntzea” dela xedea eta
soluzioa? Hezkuntza/hizkuntza-politika egoki bat eratzea dela kontua eta, hori egi-
teaz bat, euskarak berez bere jasoko duela burua gizarte-bizitza osoan? Benetan
jarraitzen al dugu uste izaten munduko dokumentazio soziolinguistikoko osoa deskui-
datua dagoela eta, dokumentazio horrek besterik esan arren, eskola dela benetan
gizarte-berrikuntzaren *motore*, luze-zabaleko mintzajardunari dagokionez?

Gogoeta-lan sakon baten beharrean dago gure esparrua, funtsezko puntu honen
gainean. Hori egiten ez den artean, gero eta hurbilago egon ordez gero eta gizartea-
ren pultsio jeneraletik urrunago ibiltzeko arriskua du eskolak, hizkuntza-normal-
kuntzari dagokionez. Gero eta bakartiago gera liteke gizarte-berrikuntzaren espek-
tro jeneralean, gero eta bere baitan kontzentratuago eta “arraro”ago. Ez da hori sei-
nale ona, hizkuntza-normalkuntza osasuntsua baldin badugu amets: arrisku horretaz

jabetzen ez bagara bide okerretik gabiltza. Gizarte-berrikuntzaren ahalegin-sorta osoarekin batera joan behar du eskolak, ez ahalegin horren erabat aurretik edo, okerrago, joera jeneralaren kontrako norabidean. Eskolari gero eta helburu zailagoak, ausartagoak, erabatekoagoak ezartzeagatik ez dugu emaitza hoberik eskuratuko. Are gutxiago gizartearen joera nagusietatik aldentuz. Gizartearen molde nagusira makurtuko dira belaunaldi gazteak, eskolan erakutsitakoa gorabehera. Bide laburra izango du hizkuntza-normalkuntzak, eskolan (eskolan bakarrik edo ia eskolan soilik) eragiten badu etengabe. Ondorio nabarmena ateratzen da hortik: eskolan aurrera egin nahi bada normalkuntza kontuan, eskolan baino hagitz sendoago, sakonago eta zabalago gizarte-bizitzan egin behar da lan: hizkuntza-normalkuntzak gizarte osoan jardun behar du buru-belarri, mintzajardunaren gizarte-moldaeran funtsezkoak diren esparruei, jardun-guneei eta harreman-sareei orain arte ez bezalako atentzioa eskainiz. Hizkuntza-normalkuntzaren jarduna gizarte-perspektiba zabalean txertatu behar da, eskolak bere zatia aportatuz noski baina eskolan zentratu gabe lautatik hirutan edo hamarretik bederatzietan. Gizarte-bizitza osoaren %10ik ez du betetzen eskolak, berez. Zergatik jarraitzen dugu, hortaz, eskola-esparruko interbentzio hutsa proposatuz behin eta berriro? Eritasun larriak jotako gaixoa aspirina batek osatu ez badu, soluzioa ez da aspirina bi edo hiru ematea.

IX.2. Defizitak eta hutsuneak: zertan ez da asmatu?

Kontsiderazio jeneralak izan dira orain artekoak. Gatozen balioespen konkretuetara: zertan ez da asmatu mende-laurden honetan, EEN legearen aplikazio operatiiboari dagokionean? Zertan geratu dira egin beharrekoak erdi-bidean? Alor horretan egindako hutsegite eta moztade guztiak banan-banan azaltzen hasiko bagina, bage-nuke puska baterako. Hutsegite edo moztade nagusietan zentratuko gara hortaz. Horiek ere ez dira, gainera, guztiak patroi berekoak: horrelako askotxo ez zaizkie jakinaren gaineko erabaki okerrei zor izan, ezinbestean eraman behar izan den esplorzio-bideari baizik. Aurrez dokumentatu eta ibili gabeko bidean jardun behar izan dute, askotan, hezkuntza alorreko agintariek eta teknikoek, eskola-arduradunek eta banakako irakasleek: bide berrietan barrena ibili beharrenden beharrak ekarri ditu, sarri asko, orain erraz antzeman litezkeen baina orduan inork aurreikusten ez zituen moztadeak eta oker-egiteak. *Trial and error* jarduera aplikatu behar izan da sarri eta, espero izatekoa zenez, beste esparruetan bezainbat ustekabeko eta hutsegite sortu ditu jarduera horrek. Ahaztu egin ditugu orain baina, dudarik gabe, *trial and error* horren alorreko *error* batzuk txapela kentzeko modukoak izan ziren bere garaian. Demagun adibide-pare bat: A ereduak 600 bat klase-ordurekin euskaldun beteak sortuko zituela uste izatera iritsi ginen hasiera batean²⁷⁴; are baikorrago jokatu

²⁷⁴ Ikus, esate baterako, ikastetxe pribatuetako ikasleez ari zelarik Siadecok zer zioen (Siadeco 1978: 119): “la mayoría recibirán a lo largo de la EGB más de 600 horas de euskera, montante de horas que en opinión de los especialistas en la materia es más que suficiente para adquirir el dominio del idioma a nivel de conversación corriente”. Errua ez zen Siadecoren, ez berea bakarrik behintzat. Norbaitek esan zion Siadecori, zer zen egingarri eta zer ez. Orduko “especialistas en la materia” horiek nor ziren

genuen IRALEn, handik urte gutxira, egunean bospasei orduko ikastaro trinkoen bidez hiruzpalau hilabetean irakasle-sail osoak masiboki euskalduntzea begiz jo genuenean. Atzeak erakutsi digu, horrelakoetan, aurrea nola dantzatu. Ibilian-ibilian zuzendu behar izan ditugu hasierako uste okerrak. Baina zuzendu egin ditugu, hainbat kasutan, eta lehen baino kontuzago jokatzeko ikasi dugu gehienok. Hutsegite haiek aldi batekoak izan ziren hortaz: aurrera egin ahala zuzentzen eta gainditzen ikasi genuen, eta orain nekez kontabiliza litezke hutsegite larrien artean. Garrantzi-tsua izanik ere ez dira oker-egite haiek, atal honetan berariaz aztertu nahi ditugunak.

Badira, aldiz, erraz aurreikustekoak izan arren bere garaian behar bezala planteatu ez ziren kontuak. Badira, orobat, hasieran ondo samar planteatu arren gero, urteak aurrera joan ahala, alde batera edo behar bezala garatu gabe utzi ditugun kontuak. Ondotxo egingarriago ziren xede operatibo horiek eta, halere, partez edo osoz egin-kizun gelditu dira. Hutsegite konkretu eta estruktural horietan zentratuko gara hemen. Labur-labur, aski balioespen pertsonaleko hautapen-irizpidez, azalduko ditut EEN legearen hezkuntza-atalak mende-laurden honetan izandako eskasia zenbait.

IX.2.1. Irakasle berrien prestaera, burutu gabe

EAEko irakasle-eskoletan EEN legea ez da erabat aplikatu. Baieztapen horren kontraesan hutsa diruditen bi puntuotatik abiatuko gara, ondorio horretara iristeko: a) beste inon baino lehenago ekin zitzaion irakasle-eskoletan (bai publikoetan eta bai pribatu sorberrietan) bertako jarduera hezkuntza-marko elebidunera egokitzeari: “azkenputz” ez baina bidegile izan ziren irakasle-eskolak eginbehar horretan; b) Hainbat irakasle-eskolak urrats handiak egin ditu gainera, ordutik hona, bide horretan barrena. Horri eskerrak, EAEko eskola-munduak behar zuen baino irakasle euskaldun-elebidun gehiago sortu izan dute oro har, laurogeiko hamarkadaren bigarren erdialdetik aurrera eta orain puntura arte, bertako bost (egungo egunean lau) irakasle-eskolek²⁷⁵.

Hori guztia horrela izanik ere, egia da izenburuan azalduetakoa: EAEko irakasle-eskoletan EEN legea (konkretuki, bertako 19. artikulua) ez da erabat aplikatu. Irakasleen prestakuntzarako unibertsitate-eskolek, bere osoan hartuta, ez dituzte “beren ikasketa-planak egokitu, irakasleek euskara eta gaztelania erabat menperatu ditzaten, norik bere espezialitatearen eskakizunen arabera”. Irakasle-eskola batzuek bai, zeharo edo aski neurri zabalean egin dute egokitze-lan hori; guztiek ez. Eskoletan irakasle-gai euskaldun berririk falta izan ez den neurrian, irakasle-eskolen ego-

galdetzen denean, inork ez dugu aitortu nahi geu ginenik “especialista” haiek. Lotsa ematen digu, esatea ere. Baina horrela dira kontuak. Hasiko al gara, bestela, orduko paperak astintzen AEKn, Irakasle-eskoletan eta (geroxeago) HABEn, besteak beste?

²⁷⁵ Gehiegizko irakasle-gai euskaldunen desoreka koiuntural horrek ekarri zuen, oker ez banago, Donostiako Elizbarrutiaren irakasle-eskola itxi beharra.

kitze-lan partziala aski izan da. Aski bai, baina ez EENren arabera: gaurko egoera ez da legeak agintzen duena. Graduatasuna nekez izan liteke kasu honetan esplikazio bakarra. Mende-laurdena aski epe zabala zen, helburu hori osorik betetzeko. Irakasle-eskolei buruzko lege-xedapena arras konkretua zelarik, uste izatekoa zen dagoeneko lege-agindura bildurik izango zirela irakasle-eskola guztiak. Urruti samar gaude oraindik, erabateko egokitze-egoera horretatik. Gabezia hori nabarmenagoa da orain, Haur Hezkuntzan eta LMHn irakasle-gai berrien beharra areagotu denean eta irakasle-eskolen urterik urteko *outputa* beharrian hori asetzera nekez iristen denean.

Esparruz zertxobait aldatzea bada ere, Bigarren Hezkuntzarako irakasle-gai euskaldunen prestaera-alorrean ere motz gelditu da hasierako birmoldatze-lana: 1979-80an emandako pausotatik ezer gutxi gehiago egin da aurrera, euskaraz jarduteko irakasle-gai trebatuak berriaz sortzeko. Moztade-muga ohargarria da hori: nahiz eta goi-mailako titulatu euskaldunen aukera begien bistakoa den, irakasle-gai euskaldun trebeen prestaera ez da berriazko atentzio-gune zentral bihurtu. Legearen garapen-bidea nekez esan liteke aurrez aurre planifikatu eta bere osoan burutu denik Bigarren Hezkuntzari begira. Gaur da eguna, hainbat espezialitaterako irakasle-gai euskaldunak falta direna. Dakidan neurrian kontu txikia edo mugatua da hori, estatistikoki: baina aurrez planifika zitekeena, eta konponbidean jarri. Hala egin zitekeen eta, legeak hartara behartzen (edo iradokitzen) gintuelarik, ez da halakorik egin²⁷⁶. Legearen aplikazio-defizita da hori, hortaz.

IX.2.2. Giza baliabideen epe ertain eta luzerako planifikazioa, *abul*

Gauza bat da irakasle berriak sortzea, eta beste bat lehendik irakaslanean ari direnak artez kudeatzea. Buruhauste handiak ekarri ditu, ongi ezaguna denez, bigarren puntu honek. Haur-jaiotzen gainbehera larriak batetik, eta eskola-munduan birmoldaketa linguistikoak bestetik, irakasle-beharren eta irakasle-aukeren arteko desoreka kronikoak sortu izan ditu EAEn. Ezinbesteko buruhausteak izan dira horiek, partez. Jaio diren haurrak jaio dira mende-laurden honetan, ez gehiago, eta

²⁷⁶ Kasu konkretu batzuetan (haur-eskoletarako langile trebakuntzan adibidez), badirudi gaiari heldu egin zaiola azkenik eta konponbiderik eskueran izan litekeela berandu baino lehen: ikusi egin beharko. Besteetan, Lanbide Heziketarako hainbat espezialitatetako langile-trebakuntzan, ez dirudi gauzak onbideratzen ari direnik. Nekazaritza-esparruan gertaturikoa bereziki deigarria da, dakidan neurrian: bezeriarik euskaldunena duen sektorea izan da, Fraisoro eta beste kasuren bat alde batera uzten badira, gutxien atenditu dena mende-laurden osoz. Askok uste izan dezakeen baino garrantzi handiagoko moztadea da hori: euskaraz lan egiten duten baserritarrak euskaraz atenditzeko eta beren seme-alabek euskaraz lanean jarrai dezaten formatzeko lana ongi bideratzen ez badugu, zertan ari gara euskarazko tesi doktorialak gora eta euskarazko base terminologikoak behera? *First things first* irizpidea debeku al da gure artean? Egia da atzeraka doan sektorea dela nekazaritza, arrantzarekin batera: ikus, esate baterako, Eusko Jauriaritzako Ogasun Sailaren 2007ko txosten sozioekonomikoa, arras jakingarria (Viceconsejería de Economía, Presupuestos y Control Económico, 2007). Atzeraka doan sektorea izanik ere zentrala da euskararen indarberritze-lanean: ikuspegia daukagu hor oker, eta ez dut ikuspegiz aldatzeko seinale-marka handirik ikusten.

eskola askok gero eta ikasle gutxiago izan du²⁷⁷. Ezin pentsa zitekeen, era berean, irakas-sistema elebakarra buruhausterik gabe elebidundu ahal izango zenik, irakaslanean ari ziren profesional gehienak erdaldun elebakar izanik hasieran.

Kontua ez da hori bakarrik, ordea. “Hurrengo iraileko arazoa konpontzea” izan da urteetan, sektore publikoan zein pribatuan, lehentasun nagusi. Epe ertain eta luzerako aurreikuspen handirik gabe jokatu izan da hainbatetan, jakinaren gainean edo ustez uste gabean, irakasle-jendearen kontratazio- eta ubikazio-esparruko hainbat neurri konkretu hartzerakoan²⁷⁸. Maisu-maistren kontratazio berrietan sarri gertatu izan da, lehen hamar-hamabost urtean bereziki, batez ere unean uneko beharra kontuan hartzea, EEN legearen ildotik martxa bizian zetorren birmoldaketa sakonaren epe ertain eta luzerako beharrei kasu handirik egin gabe. Erraz da orain horrelako erreparoa jartzea, horren azpian zegoen situazio kritikoa eta irtenbide praktikoan moztatea behar bezala baloratu gabe. Arriskua hor egonik ere, ezin ukatuzkoa iruditzen zait epe laburreko plangintzak emendiozko eragozpenak sortu dituela luzera begira. Giza baliabideen epe ertain eta luzerako planifikazio ahulak alboondorio jakinak izan ditu. Begiz jotako garapen-neurriak, irakas-sistema elebakarra elebiduntzekoak, zaildu eta gogortu egin ditu maiz epe laburreko jokabide horrek. Irakasle erdaldunen egoera ere okertu egin izan du luzera, hobetu ordeztu: sartzen ziren irakasle berriak euskaldunak izan balira, lehengo erdaldunek segurtatuagoa zuketean beren L1eko irakasbidea.

Gauzak okertu ahala, “zerbait egin beharra zegoela” ikusita IRALERen bizkar gainera bota izan da maiz konponbidearen zati nagusia. Bere egitekoak ez zirenak leporatu izan zaizkio, horrela, IRALERi: irakasle euskaldunak alfabetatzeaz eta erdaldunak euskalduntzeaz gainera *koarto-sokorro* funtzioa bete izan du, sarri, hartarako pentsatua ez zegoen programak. Irakasleen euskalduntze-lana bera, kontestu horretan, aski baldintzatua gertatu izan da: kalitateari eustea lan gogorra bihurtu da maiz, kantitatea eta presa gailen ibili diren giroan. Lan gogorra eta eskergaiztokoa izan da hori guztia, bai irakasleentzat eta bai, bereziki, ikasketarien gaitasun-maila epaitzen jardun behar izan duten arduradun teknikoentzat. Hori guztia hor dago, eta balioespen serio batek ez luke alde batera utzi behar.

Gero eta maizago entzuten da han-hemen, kontuotan aditu direnen artean bereziki, horrela euskalduntutako hainbat irakasleren euskara-maila ez dela nahi bezain egokia. Ez da espezialista handiegia izan behar, L2ko irakasleez osaturiko irakas-sistema bat zeharo atipikoa dela ikusteko eta, beraz, balioespen kritiko horrek egiaren zati bat berekin duela antzemateko. Arazoa ez da hor amaitzen: irakaskuntzako profesional askoren insatisfakzio-iturri bihurtu da euskalduntze-behar hori. Lana segur-

²⁷⁷ Deskribapen zehatzago batek besterik ere esan beharko luke: sektore batek eta besteak (hasieran, hiru sektoreek) ez dute bilakaera horretan parez pare eboluzionatu. Ez da kontu hori txosten honen aztergai nagusia, ordea, eta bego horretan.

²⁷⁸ Epe ertain eta luzerako plangintzarik egin izan da Sailean, eragozpen hori leuntze aldera: BOS-TAMAR informea eta antzekoak ildo horretatik joan izan dira. Egia da ordea, guztiarekin ere, ez dela hori izan jokabide nagusia: ez sektore publikoan eta ez pribatu-kontzertatuan.

tatua izateko euskaldundu-behar zorrotza buru gainean izatea nekez gerta liteke inoren gozagarri, hartarako eman diren aukerak arras esku-zabalak izanik ere. Etekin edukatiboaren aldetik, orobat, aukeratu den bidea ez da ezinbestean hoberena. Euskarazko irakaskuntzaren kalitatea nekez atera da jokabide horrekin irabazian. Ikasle askotxok, euskaldunenek bereziki baina ez haiek bakarrik, nabarmen nozitu behar izan dute epe laburreko beharrezanek eragindako konponbide *ad hoc* horien ondorioa. Denborak gozatu egin ditu kontuak, egia da. Baina atsekabezko egonezina hor dago, lau saihetsetarik isuri bizia dariola.

IX.2.3. Curriculumaren euskal dimentsioa, landu-arin

EEN legeak ez du gai hori berariaz aipatzen. Badakit, beraz, hainbatek zer esango duen: “nolatan huts egingo zuen inork, esistitzen ez den lege-xedapen bat garatu ez izanagatik?” Horrela esanik borobila dirudi objektzioak. Ez da hain borobila, ordea: baditu bere ertzak, eta ez hain kamutsak. Hasteko, euskara eta euskal kultura ez dira arras isolaturiko bi gauza, elkarri loturik dauden gertakari sozialak baizik²⁷⁹. Euskara indarberritu nahia, EEN legeak esplizituki aitortzen duena, xede zabalago baten altzoan emanik dago: galbidean zetorren euskal kulturari gizarte-bizitzaren eszenario berrian “bere lekua” aitortzeko xedearen altzoan²⁸⁰. Bestalde, mende-laurdeneko ibiliak oso argi utzi du euskara ezin indarberritu litekeela, eskola-munduaren ere, euskal kultura alde batera utzita: zerbaitetarako balio izan behar die ikasleei kostata ikasten edo lantzen ari diren hizkuntza horrek. “Zerbait” hori, berriz, euskal kulturarekin loturik dago lautatik hirutan: pakete berean doaz biak. Azkenik, irakasleen eta ikasmaterialen kontua dago tartean: euskaraz diharduten irakasleak eta euskarazko ikasmaterialak dira, praktikan, eskola-munduko euskal kulturaren bilgune eta zabalkunde-iturri: horretan ere elkarren eskutik doaz, erabat, euskal hizkuntza eta kultura. Nekez alde batera utz daiteke beraz, EEN legearen balioespen-saioa egiterakoan, soziokulturazko osagai hori.

Alor honetan ere ez da gaizki etorriko, egindako bidearen aitortzatik abiatzea. Euskal Hizkuntza eta Literaturako alorrean askotxo egin da, hasteko, eskola-curriculumari euskal dimentsioa txertatzeko: mende-laurden honetako aurrerapen nagusietakoa da hori. Geografian eta historian, musikan eta artean, antropologian eta soziologian erdi-garaturik daude aldiz egungo egunean ere, eskola-munduan garapen

²⁷⁹ Ez da hori euskararekin eta euskal kulturarekin gertatzen den fenomeno bitxia, mundu zabaleko lege orokorra baizik. Lokarri sendoz bilduak egon ohi dira, hemen eta nonahi, hizkuntza jakin bat eta hizkuntza horretaz baliatzen den etnokultura: kultura horren zati, adierazpide eta sinbolo-ikur izan ohi da, besteak beste, berarekin estuenik asoziatuak hizkuntza. Ez da asoziazio biuniboko hertsia, bien artekoa, ez eta urteen joanean aldazina. Bai, ordea, hein batean benetakoa eta eragingarria. Lotura horren zernolakoaz ikus, esate baterako, Fishman et al 1985 eta Fishman 1991.

²⁸⁰ Askok eztabaida liteke “bere lekua” zer den, zenbatekoa eta zer-nolakoa. Dударik ez dago, ordea, asmo horren benetako izaeraz. Ikus bestela, konfigurazio juridiko berriaren hasiera-hasierako iturrira joaz, 1978ko Konstituzioaren sarrera.

osoagoa behar luketen gaiak. Dimentsio-lanketa hori *Euskal curriculum*arekin nahastu izanak frenatu egin du azken aldian, azeleratu ordeztan, lanketa-bide hori.

Euskal dimentsioa landu-arin egotearen kontua ez da, askok hala deitoratzen badu ere, curriculum-dokumentu ofizialetara mugatzen. Beteago edo ahulago, esplizituago edo inplizituago, aspaldidanik heldu izan zaio gai horri curriculum-dekretuetan eta Sailaren dokumentazio ofizialean. Hortik kanpora dago, nire ustez, defizit nagusia: ikasmaterialetan, irakasleen unibertsitate-garaiko (eta lan-garaiko) formazio-prestakuntzan eta lanbidera sartzeko mekanismoetan. Ikus ditzagun hiru puntuok.

a) *Curriculumaren euskal dimentsioa ikasmaterialetan*. Landu-arin dago euskal dimentsioa, oro har, EAEko Lehen eta Bigarren hezkuntzako testu-liburu eta ikasmaterial gehienetan. Landu-arin eta, berariaz lantzen denean, hainbaten ustez desegoki landua. Eztabaida eta kexu askoren jomuga da, aspaldiko urteotan, gai hori. Okerrera egin duela esatea gehiegi bada ere, bistan da normaltasun-girotik urruti dagoela kontua²⁸¹. Diagnostiko bi dabilta, alor horretan ere, elkarren lehian. Euskaldunok zer (izan) garen, zenbat garen eta, inplizituki, zer izan nahi dugun: hori dago egon, hainbatean, eztabaida horren oinarrian. Eskola-kontu hutsaz haraindiko eztabaida sozio-historikoa dugu, beraz, eskolaratua. Eztabaida soziohistorikoa eta, nola ez, egunean eguneko aurkaritza ideologikoa. Ez da gaurkoz, horrexegatik, ikuspegi bi horiek ezkontzen erraza. Dena ez da ideologia-kontua, halere.

Badago irakasleen, liburugileen eta hezkuntza-eragileen esku, nire ustez, gaiari ikuspegi sozioedukatibotik heltzeko modurik. Alde horretatik aski onargarriak iruditzen zaizkit ondoko bi baieztapenok: a) euskal dimentsioa landu-arin dago, oro har, ikasmaterialetan²⁸²; eskolak bere funtzio soziokulturala osorik beteko badu leku nabariagoa zor zaio curriculumaren euskal dimentsioari; b) dimentsio hori esparru zabalagoko dimentsioekin batera lantzeak mesede egingo dio EAEko ikasle-jendeari, ez kalte. Adibidez, Azkoitiko zalduntxoaren fenomenoa eta Bergarako Erret Mintegia

²⁸¹ Batzuen esanean, abertzaletasun itsu-muturrekoak du egungo egoeraren kulpak: itsutasun horrek eragindako adoktrinamendu-gogoak egiaren kontrako transmisio-leku bihurtu ditu, hein handi batean, bertako hainbat ikasmaterial. *Euskal berria* kontzeptuaren erabilera okerrak, bereziki, bere onetik ateratzen ditu gauzak. Oso bestelako diagnostikoa dago, bestetik, plazaratua: euskaltasunaren minimizazio-saioa nabari da, argi asko, EAEko ikasmaterial gehienetan: batez ere argialetxe batzuek prestatuturikoetan. Minimizazio hori ikasmaterial konkretuen eduki soziokulturala antzematen da batetik; bestetik, berriz, *Euskal berria* EAArekin berdindu nahi lukeen fragmentazio-asmo lausorik gabeen.

²⁸² Kataluniako *Jaume Bofill* fundazioaren informez geroztik aski identifikaturik dago eskasia hori (Segura eta abar, 2001). Geroztikako txostenek baieztatu egin dute diagnostiko hura, oro har. Azken ordukoiei dagokienez ikus, bereziki, "Irakasle bi" 2005. Datu horien argitan, Autonomia Erkidegoaren konpetentzia, curriculumaren %45 bertan finkatu ahal izatekoa, ez da normalean betetzen: ezta giza eta gizarte-alorrekoetan ere. Beste zenbait perspektibatarako ikus, adibidez, Luis Otano 1998: "Euskal eskolak, euskal ikasleria beraren irakaskuntza-ikaskuntza eduki eta helburuak definituko dituen curriculum behar du. Curriculumak herri bezala identifikatzen gaituzten ezaugarri linguistiko eta kulturalen ezagutza erraztu eta bertako partekotasunaren ezaugarrien antzematea ahalbideratu behar dio. Edozein modutan, ulertu behar du identitate hau ez dela inoren aurka definitzen baizik eta beste herri eta pertsonenganako irekitasunaren oinarri dela" (Otano, 1998: 83)

ez dago zertan Azkoiti-Bergaretara mugatu, ez eta euskal fenomeno isolatutzat hartu. Espainian eta European garrantzi handia izandako korrante kultural, ekonomiko eta edukatibo baten eskutik azaltzeak baliotsuago egiten du euskal ilustrazio hura, ez ahulago. Antzera gerta liteke Erdi Aroko euskal ontzigintzarekin eta Atlantikoan zeharko itsasgintzarekin, batez ere XIII. mendetik XVI.era bitartekoak harturik aztergai eta euskaldunon Ameriketako parte-hartzeaz informazio kontrastatu eta integratua eskainiz. Orobat egin liteke euskal kantugintza Europako korrante nagusietan txertatuz eta euskaldunon ahozko literatura bizia (bertsolaritza eta gainerakoak) mundu zabaleko perspektiban proiektatuz. Labur bilduz, posible da euskaldunon jatorrasun etnokulturala eta elkartasun soziohistorikoa zaindu eta auziatzea, alde batetik, eta gizarte-berrikuntzaren aldi eta alde orotako joerak eta gertakariak perspektiba zabalagoetan txertatzea bestetik, kultura eta gizarte-bizitza osoaren dimentsio guztiak atxikiz. Eginkizun dago, hein batean, curriculumaren euskal dimentsioaren zehaztapen eta aplikazio integratu hori. Testu-liburuetan “euskal” gora eta “euskal” behera jardutea, besterik ez bailitzan, jokabide motza da dudarik gabe. Dimentsio hori ahalik eta gutxien lantzea edota ezer ez erakustea, “folloietan ez sartzeko”, nekez izan liteke ordea biderik zuzenena.

b) *Curriculumaren euskal dimentsioa irakasleen formazioan.* Horretan dago bigarren korapiloa: bai unibertsitate alorreko formazioan, eta bai etengabeko prestakuntzan, leku meharra du curriculumaren euskal dimentsioak. Ondorioak ere begien bistakoak dira. Jasotako emaitzen argitan nabaria da, zinez, EAEko irakasle askok euskal kulturaz duen ezagutza-falta²⁸³. Ondorio argiak ditu horrek ikasleen formazioan: ez dakiena nekez erakutsiko du irakasle-jendeak. Norbanakoaren afizio-*hobby* hutsean ezin oinarritu liteke prestaera hori: bere lekua behar du curriculumaren euskal dimentsioak, unibertsitatean eta etengabeko prestaera-programetan, gainerako dimentsioekin itxura batean txertatuz bere lekua eskuratuko badu EAEko eskolagintzan. IRALE (bertako R600 ikastaroa) eta Mondragon unibertsitateak abiatu berria duen ikastaroa dira gaurkoz, oker ez banago, gai horiek osoen eta sistematikoen lantzen dituzten guneak. Ezagutza hori EAEko irakasmundura zabaltzen ari da apurka-apurka, IRALEren bidez, bereziki. Garrantzitsua izanik ere aski mugatua eta fragmentarioa da ordea, irakas-sistema osoari begira, mende-laurden honetan gai horretaz egin dena: nire ustez unibertsitateak berak heldu behar lioke kontuari, aurrez aurre, irakasle-gaien prestatze arduratzen diren ikasbideetan leku egokia emanez.

c) *Curriculumaren euskal dimentsioa irakasletarako sarbide-probetan.* Oso berrikitarara arte ez da, alor horretan, ezer asko egin. Ez ezinbestean aginte zentralak langintza hori espresuki eragotzi duelako, hemen bertan gai horri zor zaion garrantzia aitortu ez zaiolako baizik. Lanerako eskatzen ez dena gutxitan ikasten du inork, berdin du “inor” hori irakasle izan, auto-konpontzaile edo notario. Arrazoizkoa da, hortaz,

²⁸³ EAEko irakasleek dimentsio horretaz zer dakiten jakiteko ebaluazio gutxi egin da, dakidalarik, eta orduan ere aski neurketa apalak izan dira. Lehen hurbilketazko emaitzarik badago, ordea, eta ondorio batzuk deigarriak dira.

Lehen eta Bigarren Hezkuntzako sarbide-probetan, bai sare publikoan eta bai konzertatuan, ezagutza hori eskatzea. Era eta maila neurtuan, ez itxura gabekoan, eskatu behar da ezagutza hori: baina bere pisua izan behar du. Hori da bide normala, gainerako irakasgaiekin erabiltzen dena, eta hori izan behar luke euskal dimentsioak ere, gaia egungo eztabaida-giro antzutik atera eta arrazoizko parametro akademiko-etara eramán nahi bada.

IX.2.4. Euskara ikasteko metodologia, atentzio gehiagoren premian

Kontraesaneko baieztapenez hasiko naiz hemen ere: badira gure artean irakasle eta ikertzaile jakitunak, unibertsitate alorrean bereziki baina ez han bakarrik, metodologiazko gai horretan aski goi-mailan dabilzanak. Ez gara hemen izen propioak azaltzen hasiko: guztiok ditugu gogoan, eta asko zor diogu haien ekarpen saiatuari. Ez dago horretan defizit nabarmenik, hortaz, eta bai aurrerapen ohargarririk. Hori horrela izanik ere, besterik da hemen defizit moduan azpimarratu nahi dudana. EAEko ikasle gehienak, %75 edo %80, etxetik erdaldun (edo erdal elebidun nabarmen) izanik, harrigarria da euskara EAEko haurrei eta neska-mutilei L2 moduan irakasteari zer atentzio mugatua eskaini zaion mende-laurden honetan. Metodologiazko eta glotodidaktikazko atentzio teknikoaz ari naiz. Hobera ordezkerrera egin du atentzio-kontu horrek, nire ustez, mende-laurden honetan. Defizit moduan hartu beharrekoa da hori ere, hortaz.

Esplikazioa, esplikazio bat behintzat, honako hau dela uste dut: EAEko neska-mutil erdaldunak A ereduaren bidez euskalduntzea oso lan zaila dela ikusirik B eta, bereziki, D ereduaren berezko abantailetan jarri izan da enfasia. Horren aldeko konstruktua teorikoa badakigu nondik abiatzen den: zerbaitetarako balio izan behar die ikasleei euskarak, ganoraz euskaldunduko badira. Zerbait hori, berriz, eskolako beste jakintza-gaiak ikastea izan liteke. Hori da murgiltze-bidea, 60ko hamarkadatik aurrera Kanadatik mundu zabalera hedatua eta mende-laurden honetan esku-zabalik hartu eta indar biziz bultzatu duguna: irakasleek, eskola-arduradunek, hezkuntza-aholkulari teknikoek eta Administrazioak berak gero eta garbiago ikusi uste izan du hori dela benetako konponbidea. Horrekin batera zabaldu izan da gure artean, errazegi nire ustez, “A ereduak ez du ezertarako balio” dioen slogana.

Ez nago murgiltze-bidearen kontra: aurrerago hitz egingo dugu horretaz, argiago. Banago, ordea, L2ren metodologiazko ikaste-irakaste kontuei gero eta atentzio txikiagoa eskaintzearen aurka. “A ereduak ez du ezertarako balio” sloganak egiaren erdia adierazten du, onenean ere. Ez da egia L2 (euskara, katalana, alemana, ingelesa edo nahi dena) ezin ikasi litekeenik asignatura moduan, halako neurri batean. Gauzak horrela balira, *per se*, munduko ingeles-akademia guztiak alferrik leudeke. Hizkuntza Eskola Ofizial guztiak ere bai. Baita AEK, HABE eta antzekoak ere. Ez daude alferrik, ordea: funtzionatu egiten dute. Zergatik da, orduan, euskara eskolan (batez ere A eredu) erakustea alfer-lana? Esajerazioa da hori. Zer esan behar dugu bihar edo etzi, B eta D ereduak ere espero genuen emaitza txuri-gorririk eskuratzen ez dutela “deskubritzen” dugunean? Hizkuntza bat L2 moduan ikastea ezin disozia liteke eskolaz kanpoko praktikarekin: hor dago koska, ez gela barruan. Gela barruan

hobetu egin liteke L2ren ikasbidea, erraztu eta indartu. Leku zoragarria da EAEko irakas-sistema, L2ren ikaste-irakaste bideei buruz metodologiazko eta glotodidaktikazko azterlanak egin eta ikasbide horiek etekin handiagoz antolatzen saiatzeko. Hobekuntza horien onura ez du, gainera, A ereduak jasoko: B eta D ereduak ere metodologiazko aztergune sendo baten eta hobekuntza eragingarrien beharrenda daude: behar gorrian, zenbait kasutan. Hori da, labur esanik, mende-laurden honetan egin gabe edo egin-arin daukaguna.

Bada beste kontu bat, azkenik, metodologiazko eta glotodidaktikazko lanketa ahularen gai horrekin loturik dagoena: A ereduan, Bn zein Dn ez da luzaz espezializazio teknikorik eskatu, euskara-irakasle izateko. Hutsetik abiatu behar izan zen euskara-irakasleak bilatzen eta kontratatzen, irakasle idoneoen eta espezifikoen laguntzaz besteak beste, eta luxua zirudien orduan euskara-irakaslearen lanposturako irakasle espezialista bilatzea: EGA (gero HE2) izatea izan da, denbora luzez, eskatuen baldintza bakarra. Gertakari horrek frenatu egin ditu, azeleratu ordez, unibertsitatean sor zitezkeen inizatibak euskara-irakasle berrien prestaera berariazkoa indartzeko eta hartarako institutu espezializaturik eratzeko. Euskal Filologiako ikasleek irtenbide profesionala ere murriztu egin izan du horrek, hainbat urtez. Ez da hori unibertsitatearen errua izan, bistan da, administrazioaren beraren muga-baldintzek eragindako moztadea baizik.

IX.2.5. Ganorazko euskal girorik gabe, etorri oneko hiztunik ez

Etorri oneko hiztunak behar ditu edozein hiztun-taldek, hizkuntza horretan funtzionatuko badu. Ez, ezinbestean, hiztun garbiak eta jatorrak, “gure aurrekoen pare eta guztiok egiten dugun moduan” hitz egiten dakitenak. Bai, ordea, etorri onekoak: esan behar dutena esateko gai direnak, zenbaiten iritzi “aski euskera xelebrea” jardungo badute ere²⁸⁴. Hots, eskolan ez ezik eskolatik kanpora ere eguneroko bizitza arruntean aparteko lotsarik gabe euskaraz jardungo duten gazteak. Etorri oneko hiztunak sortzea lehentasun argia zen eta da gure artean. EEN legearen “conocimiento práctico suficiente” hura ez dut uste ingelesezko *fluency*-tik eta gure *hitz-etorri*-tik hain urrun dabilenik. Helburua hor dago egon baina, oro har, helburu hori ez da bete. Etxetik erdaldun diren neska-mutil gehien artean ez da hala izatea lortu, eta etxetik euskaldun diren artean ere batzuetan bakarrik lortzen da halakorik. Ez da moztade hori hemengo kontua bakarrik. Badugu perspektiba zabalagoko konparazio-aukera ederrik, eskolaren eta eskolaz kanpoko jardunaren arteko konezioaz. Bada European, urruti joan gabe, aski gure antzeko egoera soziolinguistikoa duen herrialdea: Gales. Saio sendoa egiten ari dira galestarrak, beren hizkuntza ahula indarberritzeko. Aparteko garrantzia ematen diete haiek ere eskola bidezko berreskuratze-lanari. Ebaluazioak eta balioespenak metatzen ari dira, bertako eskola-saioa-

²⁸⁴ Hiztun garbiak etorri onekoak izan ohi dira normalean, non eta bestelako ezintasun extralinguistikoren bat ez duten. Alderantziz ez da beti horrela: alderantzizko baldintza hori da, berez, ezinbestekoa.

ren emaitzak direla-eta. Berariaz aztertu dute batzuek, etxetik galesez ez dakiten gazte batzuek zergatik lortzen duten hitz-etorri ona (on samarra) galesez, eta besteek ez. Kontu hori berariaz aztertu duen gero eta autore gehiagok zera dio, Galesko emaitza horien argitan: etorri oneko hiztunak sortzearen gakoa eskolatik kanpora dagoela hein handi batean. Eskolan ikasten dutena eguneroko bizian aplikatu ahal, aplikatu nahi edo aplikatu behar izango duten jardun-guneak, harreman-sareak eta solaskideak behar dituztela hiztun berriok. Solaskide horiekin diharduten neurrian eskuratzen dutela hitz-etorria. Ikasle horien harreman-sare hurbil, arrunt eta eskuragarriez inguratu behar dela hortaz eskolako indarberritze-lana, saio osoa alferrik galduko ez bada. Haurrek, neska-mutilek eta gazteek ingurumen babesgarria behar dutela, erdal erasanaren aurrez aurre beren L2 horretan jardungo badute eta, horrela, jardunaren jardunaz hitz-etorria eskuratuko badute. Auzoan eta kale-bizitza hurbilean, adin bereko gazte-gaztetxoan lagun-taldeetan, hurbileko osasun-eta kirol-zerbitzuetan, astialdi antolatuan eta ikasketa-aukera berezietan erabilgarri eta erakargarri eta baliagarri gertatu behar zaiela hizkuntza, hartaz baliatuko badira. Gero eta maizago irakurtzen dira horrelakoak han-hemen. Azken-azken orduko lanei dagokienez (eta L2ko ikasle helduetan zentratuz) ikus, esate baterako, Lynda Pritchard Newcombe-ren 2007ko *Social Context and Fluency in L2 Learners. The case of Wales*. Gazteen eta helduen mundua badu ere aztergai, eskoletako euskara-ikasle askoren situazioa ere oso ondo deskribatzen duela uste dut²⁸⁵. Ondoko pasarteok jasotzen dute argi bere iritzia: “Great emphasis is placed on the learner as a social being whose processing of the second language (L2) depends to a large extent on their ability to negotiate entry intosocial networks of target language speakers(..)..... successful language learners require regular interaction in the target language in a setting in which they feel comfortable”. (L. Pritchard Newcombe, 2007: 1). Baita beste hau ere: “The support of native speakers is particularly crucial in the learning of lesser-used languages. In the case of Wales, for instance, there are large areas, such as the capital Cardiff and its environs where the only contact for many learners with Welsh is in a classroom and the rest of life –home, social and work– is conducted through the medium of English. In situations of this kind, learners have to seek opportunities to meet Welsh-speakers and converse”. (L. Pritchard Newcombe, 2007: 3). Aukera hori baliatzen ez denean, edo halako aukerarik ez dagoenen, oso nolabaiteko gales-hiztunak sortzen dituzte sarri bai eskolak eta bai “galestegiak”: “they only ever speak “classroom Welsh”, resort to simply reading the language, or give up altogether”. (L. Pritchard Newcombe, 2007: 3).

Ezaguna gertatzen al zaigu Galesko ondorio hori? Bai, oso ezaguna: hemen bertan, eta guri begira, idatzia dirudi. Bai etxetik erdaldun diren gazteen kasuan eta bai, are, etxetik euskaldun (nola-halako euskaldun) direnen artean bete-betean konplizten dira Galesko muga-eragozpen horiek. EAĒko eskola-mundua bere bidetik joan da, sarriegi, haurren euskalduntze- eta alfabetatze-lanean. Belaunaldi berriaren eus-

²⁸⁵ Kataluniako Miquel Strubell soziolinguista ezaguna ere ondo ohartua dago horretaz, ni baino lehenago. Ikus L. Pritchard Newcombe-ren argitalpen horren sarrerakoa.

kalduntze- eta euskarazko alfabetatze-lana osorik berea dela uste izanik, eta langintza horren motor-izaeraz zeharo konbentzituia, gizarte-ingurumenarekin elkarlan handirik osatu gabe jardun du mende-laurden honetan. Errua ez da, inola ere, berea izan. Ez, behintzat, berea bakarrik. Inork baino gehiago egin du eskolak, euskalduntze-alfabetatze-lanean, eta errua inork baino gehiago egin duenari leporatzea ez da gisako. Eskolaz kanpoko jardun-guneen, harreman-sareen eta solaskide-multzoen falta sentitu izan da maiz, aitzitik, eskolaren lana osatzeko. Udalak eta bestelako instantziak gogotsu agertu izan dira sarri, euskarazko irakastereduen alde. Besteok ez dira neurri berean ahalegindu izan, eskolako euskalduntze-saioari osagarritzko eta ezinbesteko jardun-gune eta harreman-sareok eskaintzeaz beren jardun-esparru propioetan: kirolean, astialdi antolatuan, gazteentzako zerbitzu-eskaintzan eta, oro har, neska-mutilak eta gazteak auzoan, kalean eta gizarte-bizitzan hiritar bihurtzen dituen hainbat ekimen kolektibotan. Egia da zenbait udalek eta hainbat instantziak eredugarritzko traiektoria dutela alor horretan, aspaldidanik, eta urtetik urtera zabaltzen ari direla beren jestio-alor hori. Egia da, orobat, gero eta eragile gehiago ari direla gurdi horretara biltzen. Mende-laurdeneko balioespena egin behar bada, ordea, kontuak bestelakoak dira: desoreka handia dago eskolan eta eskolaz kanpoko jardun-guneotan egin denaren artean.

Irakasleak, eskolak eta Hezkuntza Saila bera ari dira aspaldidanik saiatzen, beren ikasleek (euskaldun berri eta zahar) horrelako jardun-guneak eta harreman-sareak izan ditzaten eskolatik kanpora. ULIBARRI programa bera, partez (ez osoz), eskolaz kanpoko jarduera horiez arduratzen da. Programa horrek egin dezakeena ez da, ordea, aski. Ingurumenaren esparrua mila aldiz zabal-trinkoagoa da, ULIBARRI-konekta eta aktiba dezakeena baino. Ez da arrazoizkoa, beraz, konexio- eta aktibazio-ardura osoa ULIBARRIren bizkar gainera botatzea²⁸⁶. Laguntza handia lukete eskolek eta irakasleek, baita guraso kezkatu askok ere, ingurumeneko ekintza-bideok lekuan lekuko iniziatibak eratuko balira, guztia “goiko”en ardurapean utzi gabe. Etorri oneko hitzunik, ez nolabaiteko elebidunak, sortu nahi baditugu osagarritzko laguntza horien eta beste askoren beharrean da eskola. Berak bakarrik ezin du hala-korik egin, ez orain eta ez gero.

Gazteen euskarazko aisialdi- eta atentzio-sarerik eratu ezinik ez legoke berez. Posible da hori, teorian eta praktikan. Baita osagarritzko diru-kostu handirik gabe ere: norik esan du neguko aste-bukaeretakoa irteerak (Pirinioetan eskiatzera, demagun) eta udako jaialdiak euskaraz antola ezin litezkeenik, autobus, jantoki eta dantza-leku barne? Egon ez dago ordea, praktikan, horrelako eskaintza handirik. Oztopo bi ageri dira hor, besteak beste: dagoen apurra aski markatua dago ideologiazko baldintza estuz, eta beraz “aurrez konbentzituak” bakarrik erakartzen ditu jarduera

²⁸⁶ Komeni ere ez, hainbat kasutan. Bi motiborengatik diot hori: a) udalen eta beste instantzien lasaigarri da, askotan, ULIBARRIren parte-hartze hori: HNTak eta gainerakoak “lanean ari direnez, ondo asko”, beraiek ez daukate ezer egin beharrik. Horra aitzakia ederra, kontuak bere horretan uzteko. b) eskolatik gehiegi urruntzen diren neurrian, eskola-kontuak (hots, beren lan zentrala) *full time* atenditzeko denbora gutxiago eta baliabide-aukera txikiagoak dituzte HNTek.

horrek. Ez da murriztapen ideologiko hori bide egokia, luze-zabaleko gazte-atenzioa indartzeko. Halako mugarik tartean ez denean ere tematikak berak murrizten du, sarri, gazteentzako eskaintza eta beraien parte-hartzea. Ezin aste guztiak bospa-sei kantari-talderen disko berak entzuten, trikiti-jaialdira joaten eta bertsolari-saioak entzuten pasako dituzte gazteek. Hori baino kultura-eskaintza zabalagoa eta dibertsifikatuagoa eskatzen du, arrazoiz, gazte-jendeak. Hortxe dago bigarren koska: aisialdiaren euskarazko aukeraren murriztak eta dibertsifikazio-faltak nekez gazte-saldo zabalak erakar ditzake. Euskarazko eskaintza horren beharra handia da, bestalde, eskola bidezko saioa gaztaro bete-betean indargabetu edo ezabatuko ez bada. Etekin linguistikoaren aldetik, nolana ere, funtsezkoa da euskaldun alfabetatu gazteok “beren neurriko” harreman-sare euskaldunetan txertatzea eskolatik kanpora, eta beren irakurmen-mintzamenak garatzea. Batez ere mintzamina: ahozkotasunean dago behaztopa-harri nagusia²⁸⁷. Trebetasun-lantze horretan eskolak izan dezakeen eragina ez da gutxiestekoa, baina bere neurritik ez da ateratzea komeni. Eskolatik kanpora pasatzen ditu gazteak bere esna-ordu gehienak, eta ordu ugari horietako hizkuntza-*input* bizia gabe kamutsa da, oso, eskola-bide hutsez eskura litekeena.

Euskal eskolak ezinbestekoa du ganorazko euskal-girotze saioa. Halakorik asko ez da eratu. Eskoletan egin den esfortzuaren ondoan ezer gutxi egin da, diruz eta gizajendez, antolamenduz eta baliabide materialez, baita diseinu teorikoz ere, hain funtsezkoa den alor horretan. Mende-laurden honetako defiziten artean ez da hori, ene ustez, txikiena. Baita perspektiba ekonomikotik ere: zer justifikazio du eskolan egiten den inbertsioak, ondorio material konkreturik ekarriko ez badu? Ondorio konkretuak eskuratzeari dagokionez, berriz, nork esan du aste osoko klase-emankizun errutinarioek, bizi-taupadatik urrun eta lautatik hirutan pasiboek aste-bukaerako berritsuketa alai, bizi, gatz-piperrezkoek baino eragin handiagoa dutenik neska-mutilen hitz-etorri lanketan? Nork esan du euskarazko aisialdiaren antolamendua oraingoa baino garestiagoa denik?

Bada, gai honi amaiera emateko, kontuan hartu beharreko beste puntu bat: Euskal-girotze saiorik bultzatu nahi baldin bada aparteko garrantzia dute, bai perspektiba ekonomikotik eta bai, bereziki, lanaren etekinaren ikuspegitik, euskarazko arnaguneez eta, oro har, gune horietatik kanpora kokaturik dauden euskarazko harreman-sare beregain arruntek. Bizirik dagoena eta bere buruari eusten diona, hori da euskalgintza osasuntsuaren ezinbesteko abiaburua. Baños de Ebron saiatzea ez da okerra, are gutxiago debekuzkoa. Baina bizia hemen dago, ez han, eta hemengo bizi-endar beregain honetan oinarritu behar da eskola bidezko indarberritze-saio osasungarria. EAE osorako formulazio uniformeoa ondo dago, konstruktua jurilinguistikoa moduan. Hori baino hurbillbide xume eta zentzuzkoagoa aplikatu behar genuke,

²⁸⁷ Behin eta berriro hitz eginez edo irakurriz eskuratzen dira, orobat, ezpain-lumetako trebetasunak: pedalei emanez, ez bestela, ikasten dugu bizikletan ibiltzen. Gero ere hala egin behar izaten dugu (aldapan behera goazenean izan ezik) etxetik helburura iritsiko bagara lurrera erori gabe. Eginez ikasten da hitz egiten eta idazten: ez dago beste biderik.

ordea, eskolan ikasten denari ingurumen hurbilean txertagune praktikoa bilatzerakotan. Lekuan lekuko lan-programak behar dira horretarako, ez “café para todos” moduko formula antzuak. Bizirik dagoenari bizirik eutsi, eta zuhaitz-landare berriak harizti bizian aldatu, hori da lehentasunezko bidea. Ez al gaude horren faltan, lehenik eta behin?

IX.3. Zertan asmatu da?

Kexuen eta moztadeen letania luze samarra azaldu dugu aurreko atalean. Laburregia irudituko zitzaion bati baino gehiagori. Hainbat gai (ez deskuidoz, seguruenan) isilpean utzi dudala edo hanka-punttaka pasa naizela esango du beste zenbaitek. Arrazoi izango dute biek, hainbatean. Ez dut uste, halere, gauza gehiegi ezkututzen ibili naizenik, ez eta edergailu hutsalez estali dudunik azalpena. Kontuak horrela atezatzen zaizkit niri, moztadeak eta defizit nagusiak aipatzerakotan.

Dena ez da, ordea, moztade eta defizit. Bada lorpen nabarmenik ere tartean. Badakigu *lorpen* hitza erlatibo delako funtsean: Ipar Euskal herrian lorpenetzat emango luketen mila kontu moztade eta defizit moduan definitzen du hemengo zenbaitek. Segun normaltasun-egoera aurretiaz nola definitzen den, halako ondoriotara iristen gara gure balioespenetan. EAEko eskolaketak euskara indarberritzeko orduan eskuratu dituen lorpenak nabarmenagoak dira, oro har, listoi moduan Europako beste hiztun-herri ahulduak hartzen badira kontuan. Lorpen horiek asko apaltzen dira, aldiz, gu baino autorregulazio soziokultural, ekonotekniko eta politiko-operatibo handiagoa duten herrialdeekin konparatuta²⁸⁸. Inguruko gaixoak zeu baino gaixoago daudela ikusteaz ez da gainera, ezinbestean, inoren kontsolagarri. Jakitea ez da gaizki etortzen ordea, *ranking* moduko horretan non zauden jakiteko. Inorekin konparatzeotan ez al da arrazoizko, bestalde, zure taldekoekin edo ingurukoekin (goraxeagokoekin eta beheaxeagokoekin) egitea? Ahuldutako hiztun-elkartea duten Europako beste esperientziak hartzen baldin badira konparazio-gune, zertan moldatu da ongi (ongi samar) EAEko eskola-esperientzia elebiduna? Zer da gure esperientziatik, nagusiki, kanpoko adituei eta hiztun-herri horietako eragile saiatuei gehien atentzioa deitzen diena?

IX.3.1. Euskarak “bere lekua” topatu du eskola-munduan, epe laburrean

Kopuru-hedaduraz eta intentsitate-mailaz jauzi kualitatiboa egin du, mende-laurden honetan, ele biko hezkuntzak. Tradizio handirik gabeko egoeratik abiatuz egin da jauzi hori, hizkuntzaren beraren izaera sozio-tipologikoak eta barne-lanketa apalak emendiozko zailtasunak zekartzan aski kontestu delikatuan. EAEko eskola-

²⁸⁸ Orduan ere kontuz ibili behar da, ordea, jeneralizazioekin. Irlandak guk baino nabarmenki indar handiagoa du dimensio horietariko gehienetan, baina bertako hizkuntza ahuldua indartzeko orduan nekez esan liteke gure aurretik dabilenik. Guztia ez da botere ekonomiko, mediatiko eta politiko. Hori baino konplexuagoak dira kontuak, ahuldutako hizkuntza indarberritzeko orduan.

-munduan ordura arte oso sarbide mugatua izandako *Abstand*-hizkuntza zaharrak “bere lekua” topatu du eskola-munduan. Beste zenbait *Ausbau*-hizkuntzak ez bezalako erronkei aurre egin behar izan die horretarako: euskaraz irakastea, eta galegoz edo katalanez egitea, ez dira gauza bera. Ahuldutako hizkuntzaren *Abstand/Ausbau* izaerak badu eraginik, eta ez nolana hikorik, eskolagintzan ere²⁸⁹. Elearteko distantzia ez da elementu hutsala, xede-hizkuntza L2 gisa ikasi behar denean eta, batez ere, eskolan ikas litekeena ingurumen hurbilean aplikatzeko aukera edo beharra aski murrizta denean. Barne-egiturazko edo corpus-lanketazko baldintza estrukturalak ere kontuan izatekoak dira horrezaz gainera, honelako balioespena egiterakoan. Hizkuntza bera normatibizatzen hasi berria zelarrik, ikasmaterialik ia gabe geundelarik, irakasle gehienak erdaldun izanik eta etxetik euskaldun ziren irakasle apurrak euskaraz alfabetatu gabeak (formazio guztia edo gehiena erdaraz jasoak) zirelarik egin behar izan da euskararen eskolaratze masibo hori. Ahaztu egiten zaigu, baina horrela dira kontuak.

Merezimendu handia izan dute ikastetxeek, bertako zuzendaritzek eta irakasleek beraiek euskal eskolak “bere bidea” egite horretan. Gutxitan aitortzen zaien korajea, amaigabeko ilusio-ahalmena, urteetako konpromiso pertsonala eta oker egindakoa zuzentzeko adorea agertu izan dute maiz asko, batzuek eta besteek. Saiatu egin dira eta asmatu egin dute beren langintza horretan, aski neurri zabalean. Gurasoen eragina eta jarrera, gorago esan denez, funtsezkoa izan da orobat: gurasoek nahi izan ez balute, edo halakorik onartzeko prest agertu izan ez balira, euskarazko edo elebiko eskola-sistema ez zen gaur egun hain hedatua egongo. Alferrik izango ziren EEN eta gainerako legeak, interes-falta edo kontrajarrera nagusitu balitz beraien artean. Euskarak “bere lekua” topatu du eskola-munduan, gurasoek hala nahi edo onartu izan dutelako besteak beste. Herri-aginteez eta beraien goi-arduradunek, azkenik, funtsezko protagonismoa izan dute ibilera horretan. Mila oker, hutsegite eta moztaderen artean asmatu egin dute, funtsean, elebikarrek sistema hartatik egungo irakas-sistema elebiduna eraikitzen. Ez al da gizalegezkoa, nori berea aitortzea?

Aipamen handirik gabe pasatu ohi gara, hanka-punttaka edo ez-ikusia eginez, funtsezko gertaera positibo horretatik. Kanpoko adituek, aldiz, guk baino mila aldiz atentzio handiagoz analizatzen dute kontua, eta aski balioespen baikorrez inguratzen. Gogoan dut, esate baterako, euskararen *Abstand*-izaera dela-eta zer interes berezi jarri ohi zuen Jim Cummins batek, orain dela hogeita hamar urte pasa, hemengo saioaren bilakaeran eta lehen emaitzetan. Oso gogoan dut, orobat, zer garrantzi eman izan dion beti Bruselako Hugo Baetens-Beardsmore irakasleak hemengo garapen-moduari eta eredu-aukerari. Gogoan ditut, orobat, beste askoren goraiamenezko laudorioak. Bertako eragileen merezimendua izan da, euskara EAeko eskola-agendan txertatu izana. Bada ordua gurasoei, ikastetxeei, zuzendaritzei, irakasleei, aditu teknikoei eta jostore publikoei beren protagonismoa aitortzeko. Geuk aitortzen ez badiegu merezimendu hori, nork aitortuko die?

²⁸⁹ *Abstand/Ausbau* dikotomiaz ikus Heinz Kloss-en jatorrizko azalpena (Kloss 1952) eta geroztikako bibliografia.

IX.3.2. Haur euskaldunak alfabetatu egiten ditu eskolak, eta elebidun osatu bibturtzen

Bere aje-gabezia guztiekin ere funtzionatu egin du euskal eskolak, bai etxetik euskaldun ziren haurrekin eta bai erdaldunekin. Gatozen lehenengo multzora: D eredu-dan dabilta, EEN legea onartu zenetik, etxetik euskaldun diren neska-mutil gehienak: gutxi dabilta B eredu-dan, eta are gutxiago A-n. Euskarazko eskola-bide hori ez zaie eragozpen larria gertatzen ari. Mende-laurdeneko ibiliaren buruan ez dago luze-zabaleko datu metatu eta esanguratsurik, eskola-molde hori kaltegarria edo aplikaezina dela ondorioztatzeko. Bai garapen kognitiboari dagokionez, eta bai euskara-erdaren ezagutza mailan, euskarazko eskola-bidea aplikagarri gertatzen ari da, oro har, ikasle euskaldunekin. Aplikagarri gertatzen ari da eta, eskueran ditugun datuen argitan, bere emaitzak kaleratzen hasiak dira. Haur eta Lehen Hezkuntza bezala DBH, Batxilergoa eta unibertsitatea euskaraz egin duten lehen belaunaldi zabalak kalean dira jadanik. Parez pareko elebitasun orekatuaren *desideratum*-etik ikasle horiek ibili ohi dira, ez beti baina bai sarri, hurbilen. Lan-munduan euskaraz txertatzeko prestaturik daude, hartarako aukerarik izanez gero, horietariko asko.

Euskaraz alfabetaturik egoteaz gainera, erdaraz jarduteko gai dira. Ez da D ereduko ikasle-ohi askorik ezagutzen EAEn, erdaraz jarduteko gai ez denik: ez ahoz eta ez idatziz. Erdaraz jarduteko gaitasuna ez die eskolak bakarrik eman, bistan da. Eskola bezainbat²⁹⁰ kaleko (batez ere hiriko) ingurumen hurbila lehen urteetan, eta handik harako harreman-sare zabalak gero, horiek dituzte erdarazko gaitasun horren iturburu nagusi: bai ahozkoan, eguneroko jardunaren erregistro informalean bereziki, eta bai (beste neurri batean) idatzizkoan. Inor gutxik ukatzen du hori: hain da egia zabala²⁹¹.

IX.3.3. Murgiltze-bidea funtzionatzen ari da hainbatean

B ereduko ikasle gehien-gehienak, eta D ereduko asko (behe-mailetan, erdia edo gehiago) erdaldun (edo erdal-elebidun gordin) dira etxetik. Ikasle horiekin ere funtzionatzen ari da, oro har, EEN legeaz geroztikako eskola-bidea. Hori da eskola-esparruko eragileen eta arduradunen iritzi nagusia, eta aditzera emandako ikerketa edo ebaluazio gehienetatik ezin kontrako epai larririk atera liteke. Adostasuna ez da ordea, alor honetan, aurrekoan bezain bateratua. Eztabaidarik ez da falta, etxetik erdaldun diren haurrengan D eta B erduek dituzten ondorioez.

²⁹⁰ “Eskolak bezainbat”, edo “eskolak baino gehiago”: hori neurtu gabe dago. Hipotesi huts dira, beraz, batzuek eta besteok horretaz esan ditzakegunak. Merezki luke, zinez, gai horretan zentratutako azterketarik egitea.

²⁹¹ Besterik da, jakina, bai euskaraz eta bai erdaraz zenbateko alfabetatze-maila lortzen duten ikasleok. Luze eramango liguke kontu horrek. EEN legearekin zerikusi handirik ez duten elementu didaktikoak eta praktika sozioedukatioak hartu beharko liriteke horretarako kontuan: EAeko ezaugarri propioak dira horietariko batzuk, eta Espainiako edo Mendebal Europako joera zabalagoen alorrekoak besteak.

Onuragarri dira mugiltze-bide horiek hainbaten ustean: bai B ereduak eta bai D-k elebidun “orekatu”agoak izateko aukera ematen diete ikasleei (horretan ez dago eztabaida handirik), eta beste hainbat alorretan ere (adibidez, atzerri-hizkuntza ikasketeko) onuragarri edo (garapen kognitiboari dagokionez) kalterik gabekoak dira. Beste zenbaitentzat, gauzak ez dira horrela: onurak baino nabarmenago dira, horien ustez, murgiltze-bide partzialaren eta, batez ere, erabateko murgiltze-bidearen kalteak. L2ren ikaskuntzan irabazten denak kontra-partida larria du, beren esanean, ikasleen garapen kognitiboan.

Eztabaida hori mahai gainean dago, ez-ikusia egiten badiogu ere maiz, eta ez dirudi korapiloa egun batetik bestera ebakitzen asmatuko denik: hezkuntza hutsaz haraindiko kontsiderazioak egon ohi dira normalean bi ikuspegi global horien oinarrian, eta ikuspegi horiek ez dira ebidentzia enpiriko intraeskolarrak hutsez indargabetuko. Huts egiteko arrisku handirik gabe esan litekeena zera da: Espainiako eta Europako neurketen argitan ez gabiltzala oro har atzeraturik. Murgiltze-bidea funtzionatzen ari da beraz, hainbatean. Horrek ez du esan nahi, ikasketen erdia edo ikasketa gehienak L2 hizkuntza minoritarioan egitea inolako muga-eragozpenik gabea denik ikasle guzti-guztientzat. Defizit edukatiboen iturburu agorrezina ere ez da ordea murgiltze-bidea, inoiz entzutea tokatzen den moduan. Gaintitu beharreko erroka bakarra ez zen, bestalde, garapen kognitiboarena. Bestelako arrisku-eragozpenak ere hor zeuden, eta oro har gaintitzea (gero eta neurri zabalagoan gaintitzea) lortu da orain arte. Antolamenduz, logistikaz eta formulazio didaktikoz garai batean ezinezkoa edo ametsezkoa zirudiena egingarri dela erakutsi du mende-laurden honek. Alde horretatik behintzat asmatu egin da murgiltze-bidearekin.

IX.3.4. Haurreskolen eta hartzaindegien alorrean aurrera egin da

Hartzaindegiak eta haur-eskolak ez dira, ahuldutako hizkuntzaren belaunez belauneko transmisio-lanari dagokionez, etxearen ordain betea. Hartzaro zabaleko eskolaketa osoa kontuan izanik ikus, adibidez, Pello Jauregik zer dioen: “etxea eta eskola dira hartzaroko harreman sozialen bi sare nagusiak. Hitzunen erraztasuna, jarrera eta jokaera ikusita baieztatu dezakegu etxeak eskolak baino eragin sakonagoa duela hizkuntzazko kontuetan” (Jauregi, 2003: 104). Etxearen euskarazko babesindar etnolinguistikoa ahultzen ari da ordea, goraxeago (ikus VIII.3.1. puntua) esan dugunez. Bai familiarrena eta bai, euskal-giroari dagokionez, ingurumen hurbilarena. Hartzaro goiztiar horren garrantzia lehen bezain ohargarria da, nolana ere. Hona, esate baterako, Fishman-en azalpena (2006a, 4-6): “Early childhood is generally any individual’s most crucial period of language acquisition”. Badu hartzaindegien eta haur-eskolen esparru horrek, hortaz, bere garrantzia. Familiarren ordain betea izango ez bada ere, familiarren ordezkoko euskal-giro sortzaile izaten lagun dezake hartzaindegiak eta haur-eskola goiztiarrak.

Alor horretaz ez zegoen EEN legean ezer askorik esana: legeak ez zuen maila horren aipamen espresurik egiten. Bai, ordea, inpliziturik. EENk eta gainerako lege-markoak ematen duen aukeraz baliaturik, euskarari 0-3 alorrean presentzia sendoa eskaini ahal izateko medio humanoak jartzen asmatu da. Haur-eskoletan, oro har,

zaintzaileak euskaldunak (elebidunak) dira²⁹². Hori ere normaltasun-seinale da. Alor horren trataera nekez esan liteke euskalduntze-bidearen kontrakoa denik. Asko egongo da hor ere, seguru, ikasteko eta hobetzeko. Eraman den bideak hainbat aukera eskaintzen du ordea, zuzendu beharrekoa zuzendu eta hobetu beharrekoa hobetzeko. Aurrera egin da hor ere, dudarik gabe.

IX.3.5. Euskarazko irakaskuntza ez da bereziki garestia

EAEko eskolaketa, oro har, garestia da: Espainiako garestienetakoa. Zergatik? Erantzun bat baino gehiago eman izan zaio galdera horri. Erantzun horietariko batek badakigu zer dioen: euskara EAEko eskoletara sartu izanak, bai asignatura moduan eta bai ikasbide gisa, garestitu egin duela sistema. Asko garestitu ere: gainkostu handiak erantsi dizkio horrek gure eskola-munduari. Horrela al dira kontuak? Zer neurritan dira horrela, eta zer neurritan ez?

Has gaitezen errazenetik: orain dela 25 urte baino nabarmenki garestiagoa al da EAEko eskola, egungo egunean? Garestiagoa al da kostu hori, ikasleko? Erantzuna argia da erabat: bai, herri-diruei dagokienez orduan baino nabarmenki garestiagoa da eskola, gaur egun²⁹³. Hori horrela dela onartuta, gatozen puntu nagusira: zergatik da garestiago? Zein dira elementu nagusiak, hezkuntzaren kostua nabarmen garestitu dutenak? Bizi-mailaren koste-indizeak eta hezkuntzako profesionalen soldatek (bereziki sektore publikoan) izandako bilakaera hartu ohi dira goera horren iturburutzat, batetik. Ikas-tetxe kontzertatuen kopuru zabala eta kontzertazio-maila jasoa dator hurrena, eta inbertsioetan (etxegintzan eta hornikuntzan, informatika barne) izandako hazkundearen ondoren. Zerbitzu-esparrua zabaldu egin da bestetik: 0-3 urte arteko haurreskolen sektorea nabarmen hedatu da, eta derrigorrezko irakasmailez gainetiko ikasketetan ere hazkunde ohargarria gertatu da²⁹⁴. Hutsaren hurrengoa izan da oro har, goiko hobekuntza horietariko gehienetan, euskararen berariazko eragina. Euskarazkoa edo erdarazkoa izan zerbitzua, antzeko kostu standard-ak aplikatzen dira normalean.

Gero, jakina, irakas-sistemaren faktore estrukturalak daude tartean. Ikasle/gela ratioak jaitsi egin dira oro har, eta irakasle/gela ratioak igo. Bilakaera estruktural horrek izan du, oker ez banago, hezkuntza-kostuetan eraginik handiena. Bi ratio horien konjuntzioak igoera nabarmena eragin du kostuetan. Lehen baino ondotoxoz irakasle-gehiago behar da orain, ikasle-kopuru bera atenditzeko. Haur-jaiotzen era-

²⁹² 830 zaintzailetik denak, 39 izan ezik, EGAdun edo HE2dun dira. Euskaraz ez dakiten 39 horiek lehendik zetozenak dira, eta agiria ateratzeko bidean daude hainbat.

²⁹³ Hor daude era bateko eta beste estatistika ofizialak, halako zehaztapenetan sartu nahi duenarentzat. Ez da hori gure gaurko auzigai, ordea, eta ez gara hortaz bide horretan barrena lerratuko. Kontu hau perspektiba internazionalen aztertu nahi duenak jo beza, abiaburu gisa, *The Economics of Language Planning* alorrera in Kaplan eta Baldauf 1997: 153-92.

²⁹⁴ Besterik ere bada tartean: Hizkuntza Eskola Ofizialen, etorkin berrientzako harrera-programen eta araubidez haraindiko ikasbideen zabalkundea erantsi behar zaio, besteak beste, goian esandako gutziari. Hori eta, azkenik, laguntza-zerbitzuen hobekuntza nabarmena, gizajendez eta dirubidez aski kontuan hartzekoa.

bateko jaitsiera²⁹⁵ izan da, askogatik, bilakaera horren eragile nagusi. 32 ikasleko gela 18 ikasletara jaitsi arren, gela ez da desagertu: lehen bezainbat irakasle dauzka (gutxienez), argi- eta berokuntza-gastuak lehengoak edo handiagoak dira, eta abar. Fenomeno horretan ere hutsaren hurrengoa izan da euskararen eragina. Are gehiago: eredu bateko eta besteko ikasgelek ikasle-ratioetan izan duten eboluzioa kontuan izanik, derrigorrezko irakasmailetan behintzat A ereduko gelak izan dira, hainbat urtez, garestienak: B eta D eredukoek baino ikasle gutxiago zuten oro har, eta irakasle berdintsu edo gehixeago²⁹⁶. Hori dela medio, erdarazko irakaskuntza euskarazkoa baino garestixeagoa izan da hainbat kasutan. Beste zenbaitetan ez. Oro har, ez da alde handirik izan esparru horretan (eta esparru hori da, jakina denez, hezkuntza alorreko gastu-iturri nagusia). Beste hitzetan esanik, hezkuntza-kostu nagusien alorrean euskara ez da berariazko gainkostu-faktore. Erdarazko irakaslearen soldata bera irabazten du euskarazkoak, eta klase-ordu kopuru bera ematen du oro har.

Badira, halere, euskarazko irakaskuntzak berarekin ekarri dituen gehigarriko gastuak. Irakasleak euskalduntzen egin den gastua (IRALEkoa) ez zen egin beharrik izango erdara hutsezko irakaskuntzarekin segitu izan balitz. Euskarazko ikasmaterialgintzan (EIMA programan bereziki) eralgitzen den dirua ere ez zegokeen gastatu beharrik, erdara hutsezko eskolarekin jarraitu izan balitz Franco hil ondoren. Berdin gertatzen da NOLEGA programarekin, ULIBARRI proiektuarekin eta EGAn edo Hizkuntza Eskakizunetan egiten diren inbertsioekin. Gastu horiek bai, horiek euskarazko irakaskuntzak ekarri ditu berekin. Zenbatekoak dira berariazko gastu horiek? Hiruzpalau estudio egin dira, dakidala, gai horren gainean. Denak ez dira urte berekoak, eta irizpideetan ere bada batetik bestera alderik. Bi iturri dira nagusi: batetik F. Grin eta F. Vaillancourt irakasleek 1999an argitara emandako estudioa: *The Cost Effectiveness Evaluation of Minority Language Policies: Case Studies on Wales, Ireland and the Basque Country*. Bestetik Hizkuntza Politikarako Sailburuordetzak (azken aldiotan Siadecoren laguntzaz) egiten dituen estudioak. Bada batzuetatik bestera fluktuaziorik. Fluktuazio eta guzti, antzera dabilta ordea estudio gehienak beren emaitzetan: ezagutzen ditudan zenbakiak %1,6 eta %3,1 artekoak dira²⁹⁷. Hots, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailaren urteko aurrekontuen %1,6 eta %3,1 artean dabilen kopurua eralgitzen da berariaz, euskarazko irakaskuntza bultzatzeko. Gehiago ere esan behar da: zifra hori behera doa, oro har, urtetik urtera. Gainkostu handienak IRALEko liberazioek ekarri izan dituzte eta, gorago ikusi dugunez, kostu-atal hori jaisten ari da 2000. urte ingurutik aurrera. Probableena, goazen bidetik goazela, gainkostu hori aurrerantzean %2 baino nabarmen apalagoa izatea da.

Ondorioa argia da: euskarazko irakas-sistema ez da itxuragabeko gastu-hazkuntzaren iturri. EAĒko irakas-sistema alderik alde itzulipurdikatu badu ere hizkuntza-

²⁹⁵ Gogoratu txosten honetan bertan, VI. atalean eta 4. eranskinean, esandakoa.

²⁹⁶ Kontu horiek berdindu-edo egin dira geroztik, oker ez banago. Kostu unitarioa ez da berbera, bestetik, sektore publikoan eta kontzertatuan: azken honetan merkeagoa da, oro har.

²⁹⁷ Datu horiek zertxobait puztuak daude, gainera, orain esplikatzeko konplikatu litzatekeen konbabilizazio-modu jakin bategatik.

-faktoreak, gainkostu aldetik ondotxo apalagoa izan da bere eragina. Egia da gastu bat handia, ertaina edo apala den argitzea ez dela kontu tekniko hutsa, erantzun objektibo unibokoa eskura dezakeena: “the notion that some good or service is “too expensive” in the absolute is meaningless. Any price can be considered acceptable or excessive, depending on the importance subjectively given to a commodity, in comparison with the importance given to other (and also costly) commodities... It follows that any judgment about the acceptability or excessiveness of its cost can only be made in the context of democratic political debate”. Termino teknikoetan egin litekeen bakarra, funtsean, beste hau da hortaz: hiztun-herri batean eta bestean ahuldutako hizkuntza indarberritzeko eraturik dauden politiken eraginkortasunezko analisi konparatiboa. EAEko irakasmunduaren eraginkortasuna, alde horretatik, begien bistakoa. F. Grin eta F. Vaillancourt ekonomia-irakasleen hitzetan esanik, “Welsh-medium television and Basque education planning stand out as the two best policies, with the prerequisite nature of language education giving it a clear edge”. Berdintsu diote aurreraxeago: “A comparison between the Irish and the Basque system suggests that the latter (..) is more effective than the former. (..) As regards acquisition planning (..) the Basque policy has generally been a successful one”. Asmatu egin da beraz horretan, plano konparatiboan hitz eginik. Ohargarria da, funtsezko datu horri zein zabalkunde mugatua ematen zaion gure artean. Berri onak ez dira interesgarri, itxura denez, euskararen alorrean.

IX.3.6. Eskolan egin den lana, euskalgintza osoaren mesedegarri

Lotsa ere eman behar du, hainbatean, halako gauzak esan beharra. Esan beharra dago ordea, mende-laurden honetan eramandako bideaz alde batetik eta bestetik entzuten diren baieztapen batzuen aurrean. Ez da egia EEN aplikatzen ez denik. Ez da egia bere aplikazio-ahalmena agortua dagoenik. Aplikatu egiten da legea, eta bere aplikazio-ahalmena indartuz (ez murriztuz) doa urtetik urtera: zenbat eta irakasle elebidun gehiago izan, zenbat eta ikasmaterial gehiago izan hizkuntza batean eta bestean, zenbat eta normalkuntza-proiektuak garatzeko borondatea duten ikastetxeak eta irakasleak ugariago izan, hainbat eta garapen-ahalmen zabalagoa du legeak. Txostenean zehar analizatu ditugun datu kontrastagarri guztiek hori diote. Ez da egia, bestalde, eskolako saio horrek ezertarako balio ez duenik. Asko balio du, konturatzeko ez bagara ere. Hein batean haur euskaldunak alfabetatzeaz eta erdaldunak euskalduntzeaz gainera hona hemen, labur-labur eta besteak beste, eskolaren hainbat ekarpen euskara eta euskal kultura indarberritzeko orduan:

- a) Irakasle euskaldun askoren lantoki eta, beraz, ogibide da EAEko irakas-sistema: 22.000 irakasle inguru dira egungo egunean, unibertsitate arteko irakas mailetan, euskaldun. Gehienek euskaraz irakasten dute. Profesional horien jira-biran eratua dago, burua jasotzen eta aurrera egiten nekerik falta ez badu ere, beste hainbat enpresa soziokultural: argitaletxeak eta ikus-entzunezko edo softwarezko enpresak, aisialdiko dinamizazio-taldeak, ikerketa-guneak eta abar. Ez du euskarak, bere bizian, halako oinarri profesional espezializaturik

izan. Hori dela medio euskararen status ekonomikoa, gaztelaniarena baino hagitz mugatuagoa izanik ere gizarte-bizitza zabalean, ohargarria da EAEn, batez ere kultura-esparruan²⁹⁸.

- b) Euskal kulturaren belaunez belauneko transmisioaren lagungarri da eskola. Gehiago ere egin dezake noski, baina egiten duena hor dago eta ez da gutxietsi behar. Hor sortzen dira egungo kultura biziaren hainbat ekarpen (eleberrietan eta kantuan, jendaurreko iritzi-emailetzan eta, nola ez, herrigintzari eta gizarte-bizitzaren atzera-aurrera askoren berrikuntzei buruzkoetan²⁹⁹). Uste al du inork, benetan, era horretako babesgunerik gabe bizibide luze eta oparorik izan dezakeela euskarak eta euskal kulturak?
- c) Buruzagi eta iritzi-sortzaile gazteen mintegi da euskal eskola, azkenik: euskaraz dakiten, gaztelaniaz eta, hainbatean, ingelesez ere moldatzen diren gazteen mintegi. Euskaltasun pluridimentsionala (bertako dimentsiotik abiatuz Espainiako, Europako eta mundu zabaleko hainbat ezaugarri batera biltzen dituen moldaera soziokultural berria) konfiguratzeko ari dira gazteok: aurrera begirako kemenez eta ilusioz jardungo duen Euskal herriaren ernamuin ditugu, onean eta gaitzean, belaunaldi gazteok. Hor sortzen eta trebatzen dira etorkizuneko euskal idazleak, kazetariak, artistak, aztertzaileak, kirolariak, plaza-gizonak eta andreak. Horiek gabe jai du euskarak: etxean eta auzo-bizitzan, lanean eta kaleko lagunartean euskarazko bizibide jator-tradizionala atzeraka ari den heinean eskolak eskaintzen du gaur egun, aski era mugatuan bada ere, erreproduktzio soziokulturalaren euskal dimentsiorako aukera-gune nagusia. Zenbaitetan bakarra. Ez da moldaerarik osasungarriena, aski ortopedikoa eta behartua baizik. Ezer ez baino hobea da ordea. Dagoenari heldu beharra dago, eta hortik hohera egin: ez dago beste biderik.

Horretan guztian lagungarri izan da eskola, mende-laurden honetan. Bere laguntza hori gabe okerrago zegokeen euskara, gaurko gizarte-bizitzan. Eskueran ditugun datuak oker egon litezke, edo eskasegiak eta marjinalak izan. Halakorik frogatzen ez den bitartean lasai samar esan liteke, ordea, mende-laurden honetan eskolan egin den lana egin izan ez balitz okerrago zegokeela euskara, gaur egun. Errazegi ahazten zaie datu hori “ez al duzue ikusten alferrik ari zaretela?” esaten diguten guztiei. Baita “eskola-modelo horren porrota ageri-agerian dago” diotenei ere. Apalak eta autokritikoak izatea dagokigu euskalgintzan ari garenoi, inori baino gehiago: era-

²⁹⁸ Ahulago dago Nafarroan, estatistikoki bederen, eta nabarmen ahulago Iparraldean.

²⁹⁹ Ikusi besterik ez dago, ETB1eko *Kalakan* eta antzeko programetan irakasleek edo irakasletzan ibilitakoek zer multzo nabarmen osatzen duten. Eskola-munduan daude gaur egun, edo handik pasatakoak dira, jendaurrean txukun antzean hitz egiten eta iritzi landu samarra ematen dakiten euskal hiztun asko eta asko. Hori ez da, berez, hizkuntzarentzat inolako zorion: anormaltasun-seinale da hori, alboko hiztun-herri nagusien galga hartzen bada normaltasunaren paradigmazat. Erabateko hondamendia ere ez da ordea. Hain ahuldurik dagoen hiztun-elkartearen baitan irakaskuntzak konparatiboki zer babes-egoera eskaintzen duen seinatzen du ugaritasun horrek. Hori besterik ez, baina hori behintzat bai: bizi den eta, bere mugatuan ere, bizi-indarra duen seinale.

bateko joera dugu, geure burua engainatzekoa. Apaltasunak eta autokritikak ez du egia estali behar ordea: onura ugari ekarri dio eskola honek euskarari. Euskalgintza osoaren oinarri bihurturik dago, hainbat aldetatik.

IX.4. Zertan egin liteke hobekuntza operatiborik?

Aldatu egin behar al da EEN legea? Aldatu egin behar al da, horren ondorioz, hiru ereduen egungo lege-markoa? Hala dio hainbatek, itxuraz arrazoi tekniko-operatiboak mahaigaineratuz. Alferrik: galdera-pare horrek ez du erantzun teknikorik. Bestelako instantziek eta bestelako kontsiderazioek dute horrelakoetan hitza, eta instantzia zein ikusmira horiei dagokie galdera horri baiezkoa ala ezezkoa ematea. Bestela esanik, gizarteak bere zabalean, eta herri-gogoaren ordezkari demokratikoek bereziki, dute galdera-pare horri erantzuteko ahalmena. Herri-aginteez dute, konkretuki, azken hitza. Herri-ordezkarien erabakian, berriz, nekez izango dira arrazoi “tekniko”-ak huts-hutsik kontuan. Era bateko eta besteko arrazoi teknikoak ere mahai gainean izango dituzte, normalean, baina balantza alde batera edo bestera makurtuko duten motiboak eta irizpideak aginte-ordezkarien ohikoak izango dira: egingarritasuna, komenentzia, interesa, kostea, estrategia eta taktika. Hala izan ohi dira gauzak gizarte-bizitzaren beste esparruetan, eta hala izan behar hizkuntza kontuan ere.

IX.4.1. Eredu-formulaz aldatzeko aurre-baldintzak

Plano politikoaren nagusitasun erabateko hori aitorturik, eta plano teknikora mugatuz ikuspegia, zer esan liteke gai horretaz mende-laurden luzea ele biko hezkuntzaren esparruan lanean jardun ondoren? Besteetan esan izan dudana errepikatuko dut oraingoan ere: hiru ereduen markoari bere horretan eutsi behar zaio, hoberik asmatzen eta adosten ez den artean. Horrelako aldaketarik ez da abiatzea komeni, oinarritzko baldintza batzuk aurrez segurtatuak izan arte. Hona, besteak beste, lau baldintza funtsezko:

- a) Marko berriak oraingoak baino emaitza hobekak ekarriko dituela azaltzea komeni da, hasteko³⁰⁰: bai gurasoen gogoia errespetatzeari dagokionez eta bai belaunaldi gazte elebidun sendoak lortze aldetik orain baino emaitza hobekak. EEN legeak hain berea duen hanka biko eskakizun horri hezkuntza-sistema ororen puntu zentrala erantsi behar zaio, bide batez: ikasleen garapen kognitibo egokia zaintzeko garrantzia.
- b) Alternatiba berriak indarrean dagoen lege-markoan kabida egokia duela erakutsi behar da, bestetik: kabida egokia duela eta, ahal delarik, aurrekoa bezala aldiari aldiro eztabaida antzuetatik blindatua dagoela. Atzera egitea da bestela, ez aurrera.

³⁰⁰ Oraingoak baino emaitza hobekak izango ez badira ere, okerragoak behintzat ez daitezela izan.

- c) Baliabideen aldetik alternatiba hori egingarri dela erakutsi behar da, ondoren: egin ezin diren proiektu ederrez beterik dago mundua. Dirubideak muga latza izan ohi dira sarri. Ez dira muga bakarra ordea: giza baliabideen mugak dirubidezkoak bezain sendoak izaten dira sarri.
- d) Hiritarren aldetik erakargarria, ulergarria eta onargarria gertatu behar du formulazio berriak, azkenik. Hori gabe jai dago gure artean. Lehendik badugu eskarmentu argia, gizajendearen gogoz kontrako hizkuntza-politikek zer ekarri izan duten jakin eta kontuak ateratzeko. Bizi garen gizarte pluralean ezinbestean kontuan hartzeko baldintza da azken hau.

Ez dut uste, horra nire iritzia, lau baldintza horiek itxura batean betetzen dituen proiektu alternatiborik mahai-gainean dagoenik. Halakorik eratu bitartean ez dirudi arrazoizko, alderik aldeko berrikuntzetan sartzea. Badakit tentazio bizia sortu ohi dela gure artean, euskal irakas-sistemaren ajeak aztertzean gaitzaren sustraia egungo eredu-sistema hirukoitz horri leporatzeko. Egungo arazo askoren konponbidea ere, horrexegatik, egungo markoaren aldaketak ekar dezakeela entzun ohi da han-hemen. Ikusmolde nagusi horrek baditu ordea bere ahuldadeak. Ez da egia, hasteko, “ereduak ken bitez” diotenak iritzi bereko direnik. Aitzitik: itxuraz gauza bera esaten ari direnak (hots, “ereduak ken bitez” diotenak) aski posizio diferenteetan daude sarri. Oraingo eredu-sistemaren kontra dauden batzuentzat, soluzioa *A eredua debekatzea* da: gutxienez B ereduan eta, ahal dela, ikasle guzti-guztiek D ereduan ikas dezaten nahi dute: gurasoak konforme ez badaude, hor konpon gurasoak. Beste zenbaitentzat, aldiz, eredu-aukera gogor murriztea da soluzioa, aukera hori “ama-hizkuntza”ren alorrera mugatuz funtsean: etxetik erdaldun diren ikasleek erdaraz egin ditzatela ikasketak, eta euskaldun direnek euskaraz. Badira, azkenik, guztientzako eredu “bakar, malgua” ezarri nahi luketenak (ingelesak leku zabala lukeen “B eredu modukoren bat” neska-mutil guztientzat). Hirurak daude, bistan denez, oraingo eredu-sistemaren kontra. Ez datoz bat, ordea, minimoetan.

Ni ez naiz, egia esan, soluzio erraz horien zaleegi. Hezkuntza bezain esparru zabal, konplexu eta eragin anitzekoa ez dut uste lege-markoaren atal operatiboa aldatuz (euskara-erdaren eskola-munduko distribuzio funtzionalaren atala birmoldatuz) nabarmenki hobetuko denik. Eredu-markoz aldatzea, hori dela-eta, ez nuke nik hori eta horrenbestez gomendatuko. Ez A eredua “debekatzea”, zenbaitek nahi lukeen moduan; ez ikasle guztientzako eredu-molde “bakarra” ezartzea, han-hemen aldarrikatu ohi denez; eta ez, berrikitan entzuten hasiak garenez, eskola-umeek jarraitu beharreko ikasbidea estu-estu “ama-hizkuntza”ren irizpidera makurtzea, azken mende-laurdeneko murgiltze-bidea mugatuz edo are eragotziz. Irtenbide hirurak dira, besterik frogatzen ez den artean, heziketaren kalitatea hobetzeko eta elebidun orekatuak lortzeko baino arazo berri, korapilatsu eta larriak sortzeko arriskuz bete-agoak. Hona, besteak beste, zergatik:

- a) egungo marko juridiko nagusiarekin nekez uztartu litezke goiko alternatiba horiek. Nik, behintzat, ez dut ikusten nola. Hizkuntza ofizial bi baldin baditugu, eta bertako ofizialtasun-markoa hizkuntza-eskubideen norbanako iriz-

pidean oinarriturik baldin badago nagusiki, nola eragotzi behar zaio norbanakoari (berdin du ikasle izan edo guraso) bere (edo beren seme-alaben) ikasbidea hizkuntza ofizial batean (euskaraz) edo bestean (gaztelaniaz) oinarritzea? Ikasketak hizkuntza ofizial batean zein bestean egitea ezin liteke, egungo lege-markoa aldatu gabe, debekatu. Marko juridikoa bera aldatu egin liteke, jakina: esan beharrik ba ote dago hori? Baina aldatzen ez den artean³⁰¹ hobe izango da hobekuntza-bideak indarrean dagoen lege-markotik abiatzea, balizko formula alternatiboak legez besteko irizpide honetan, horretan edo hartan oinarritzea baino.

- b) Gatozen, bestalde, goi-mailako kontsiderazio jeneral horietatik eguneroko praktikara. Pentsatu al da, urrutirago gabe, formula berri horiek (lehenengo biak konkretuki) irakasleen egungo hizkuntza-tipologiarekin nola uztartuko diren? Gogoan izan irakasleen %25 pasatxo ez dela gai euskaraz irakasteko. Kontua bereziki gordina da sektore pribatuan, eta sektore horretan dabilta ikasleen %52 inguru.
- c) Gatozen ama-hizkuntzaren araberako planteamendura. Pentsatu al da hirugarren formula hori, murgiltze-metodoa (ia B eredu osoa eta D ereduaren erdia, hor nonbait) gogor murriztera edo zeharo ezabatzerako datorrela? Eta ez al da egia murgiltze-biderik gabe, dakigunaren argitan, bihar-etziko gizarte elebidunaren asmoa, Autonomia Elkartearen funtsezko ezaugarri den helburua, hankaz gora jartzera goazela erabat, hasieratik beretik? Nola lortuko ditugu belaunaldi elebidunak (are gutxiago elebidun orekatuak), ikasleen hiru laurdenak A eredura-edo bidaliz?
- d) Gatozen, azkenik, eskola barruko jardunaren esparrura. Ikuspegi pedagogikotik, konkretuki, zer hobekuntza dakar eredu-sistema alternatiboak? Emaizta fidagarrien aldetik zer ikerketa eta zer ebaluazio-lan daude eskueran, soluzio alternatibo horiek benetako kalitate-hobekuntza ekarriko dutela esan ahal izateko? Non dago ebidentzia enpiriko zabala, hori horrela dela baieztatu ahal izateko? Are ikuspegi zabalagoari gatxezkiola, azkenik, zer hobekuntza dakarte formulazio berriok atzerriko espezialistek sarri aipatu ohi dituzten lau aldagai nagusietan: *input*, *context*, *process* eta *output variables* direlakoetan? Ahaztu egin al zaigu derrepente murgiltze-metodoa, definizioz, gurasoen erabaki librean oinarriturikoa dela?

Aniztasun nabarmeneko gizarte konplexuan bizi gara EAEko hiritar guztiok, zori onez eta txarrez. Era askotara da gure gizartea konplexu: baita bere egungo osaera soziokulturalean eta aurrera begirako nortasun-formulazioetan ere. Konple-

³⁰¹ Konstituzioa, Autonomia Estatutua eta Euskararen Legea, duten goren-mailagatik besteak beste, ez dira sarri-sarri aldatzen diren horietarikoak. Edozein unetan alda litezke, teoriarik: historiak argi dio legeak aldatu egiten direla, lehenxago edo beranduxago. Orduan ere ez ordea, ezinbestean, nahi litzatekeen norabidean.

xutasun hori aintzakotzat hartuko duten formulak behar ditugu, soluzio errazak baino areago. Besterik frogatzen ez den artean, aniztasun horretatik abiatuz elebitasun-eredu zabalera iristeko hobea da egungo aukera-markoa (bere aje-gabezia guztiekin), aukera bakarreko bideak baino. Aurrera ere eredu-aukera anitzen formula-ziotik, ez aukera-bide horietatik at, saiatzea hobe dela uste dut.

IX.4.2. Egungo formularen hobekuntza-bide posibleak

Egungo eredu-sistemari bere horretan eutsiz ere, egon badago zer hobetu. Hobekuntza-saio horietan lehenbailehen abiatzea komeni da. Ereduak (eredu guztiak) hobetzea da, ene ustez, benetako kontua: eredu-markoz aldatzea baino egingarriago da hori eta, ondo asmatuz gero, luzaro gabe ondorio onik ekar dezakeela uste dut.

- a) Irakasleen goi-mailako prestakuntza sendotu beharra dago, euskal hizkuntzaren (eta, oro har, euskal kulturaren) alorrean. Hezkuntzaren kalitatea hobetzeaz ari bagara, eta horretaz ari gara noski, irakasleen hizkuntza-kalitatea hobetzeko bideak berariaz zaindu eta zabaldu behar dira. Euskaraz irakatsi behar duen irakasle-jendeak baditu, alde batetik, beste edozein irakas-sistematako profesionalek dituzten hobekuntza-beharrak. Beharrian berberak edo antzekoak: hots, orotariko hobekuntza-beharrak. Gurean euskaraz irakasten duten profesionalek badituzte ordea, orotariko beharrian horiezaz gainera, berariazkoak ere: behar espezifikokoak, gure irakas-sistema elebidun honen nondik norakoak eragindako beharrian bereziak (ikus, adibidez, Rodriguez 1998: 106).
- b) Hizkuntzaz esandakoaren pare, curriculumaren euskal dimentsioaz ere hainbat gauza esan liteke: Azkoitiko zalduntxoek ezer gutxi dakienak nekez, borondaterik onenaz ere, XVIII. mendearen azalpen historiko osoa (bertatik kanporako perspektiba eta kanpotik barrurako eragina itxura batean uztartzen asmatuko duen azalpena) eskainiko die gure ikasleei. Kultura-edukien eta perspektiba pluridimentsionalaren kontu horiek ere hor daude eta ez dira albora uztekoak. Are gutxiago bertako dimentsioa, alde aurretiko lanketaren faltaz, hain azaldu-arina dagoenean ikasmaterial gehienetan. Elebitasunaren erronka, arrazoizko aurrerabiderik izango badu gure artean, euskal perspektiba soziokulturala bere osoan hartuz planteatu eta gainditzekoa da.
- c) Murgiltze-bideko D eredia eta osaerazkoa atentzio handiagoz berezi behar genituzke. Ikasle gehienak (zenbaitetan guztiak) etxetik erdaldun izaten dira beste zenbaitetan, aldiz, etxetik euskaldun. Batzuek eta besteek aski itinerario diferentea daramate beren eskolaketan, L1en eta L2ren eskuratze- edo osatze-prozedurei dagokienez. Atentzio handiagoa zor zaie berezitasun horiei. Guztiak D eredia eramatea ez da aski: bai ikasleen garapen kognitiboaren aldetik, bai ikasle erdaldunak euskalduntzearen aldetik eta bai euskaldunak alfabetatzearen aldetik aparteko atentzioa zor zaie guztiei. Guztiei, ez erdaldunei bakarrik.

- d) Eleaniztasun-kontuei berariazko atentzioa eskaini behar zaie eskolan: goazen mundura goazelarik, ingelesa edota beste atzerri-hizkuntzaren bat beharrezko osagaia izango dute ikasleek beren horniduran. Horrek ez du esan nahi, gure artean emandakotzat ematen bada ere sarri, soluzioa *content-based teaching* goiztiarra denik. Baliteke hala izatea, baina bakarretakoak gara Europan, bide horretan abiatu garenak. Lortu diren (ez teorian lor zitezkeen eta lor litezkeen) emaitzak analizatzeko ordua ere badugu. Ele anitzeko hezkuntza izango da gurea, begien bistako etorkizunean. Hartarako bide egokienak prestatzen eta zabaltzen hasi behar genuke. Orain arte egindako bidea oso interesgarria da: ez aparteko emaitza liluragarririk eman duelako, eskola bidez alor horretan egingarria zer den eta zer ez den erakutsi duelako baizik eta, horrekin batean, atzerri-hizkuntzen eskola bidezko ikaskuntza formala beste bide informalekin txertatzen hasteko aukera eskaintzen duelako baizik. Eredu diferenteen aukerak mesede egiten dio, ez kalte, bilaketa-lan horri.
- e) Immigrazioa etxean dugu jadanik. Ez dago motibo sendorik, fenomeno hori hurrengo urteetan ahuldu egingo dela uste izateko. Beste zenbait lekutan baino eragin txikiagoa badu ere gurean, oraingoz, bere pisua nabaria da eta erantzun zentzuzkoa zor zaio. Hor ere asko dago egiteko, orain arteko saioak oinarri hartuz. Amezketako neska-mutilen hezkuntza elebiduna eta Colombiatik, Txinatik edo Nigeriatik etorri berriena ezin dira gela berera sartuz bakarrik konpondu. Osagarritzko neurri-sorta eskatzen du atzerriko etorkinen edo beren seme-alaben trataerak, sorta horren atal bat baizik ez delarik eskola. Berriro ere putzu-zulo berean sartzeko arriskuan gaude: eskola (edota euskaltegia) gizarte-berrikuntza soziokulturalaren motor eta konpentsatzaile aski den adinakoa izan litekeela uste izatekoa. Badugu motiborik aski, bigarren aldiz harri berean behaztopa ez egiteko.

X. AZKEN GOGOETA SAIOA

EEN legeak eskola alorrean izan duen bilakaera azaltzea, eta mende-laurdeneko bilakaera horren balioespen-saioa egitea, eskatu zen hasieran. Horretan saiatu naiz. Ba ote dute azalpen horiek zer iradokirik? Baietz uste dut. Labur-labur izango bada ere, txostenari amaiera emanaz horretan saiatuko naiz atal honetan. Gizarte alorreko kontuak azalduko dira batetik, eta eskola mundukoak azkenik. Berariazko zortzi baieztapen eskainiko dira horretarako. Badakit aski eztabaidagarri irudituko zaizkio- la baieztapen horietariko zenbait gure arteko hainbati. Arrazoi argiz azaltzen saiatuko naiz, dena den, eta prest nago halakoan kritika arrazoitua jasotzeko: ez dago beste biderik, aurrera egingo badugu.

X.1. Euskara ez doa, oro har, berehala galtzera

Bere osoan hartuta, euskara ez doa berehala galtzera: ez gure bizi-denboran eta ez, itxuraz, gure seme-alaben aldian. *Endangered language* direlakoetan alde handiak daude batzuetatik bestetara, eta euskara ez dago urrundik ere azken-azkeneko fase-

an, espezialistek *moribund language* esan ohi duten horretan. Motibo objektiborik badago, egon, baieztapen hori egiteko. Euskaraz dakitenean kopurua ez doa, batetik, atzera. Hainbat kasutan, are, aurrera egiten ari dela esan liteke. Mende bi t'erdiko atzera-martxari kontrako irabazpidea erantsi berri zaio (EAEn), eskolaren laguntzaz bereziki. Zenbait eskualdetan eta ingurumenetan, bestetik, ugari egiten da euskaraz, orain ere: bere pisua du halako ingurumenetan euskarazko jardunak etxean eta kalean, lagunartean eta lan-giroan. Arnasgune horiek bizirik daudeino bizirik iraungo du euskarak, gainerako eskualdeetan erabat desagertuko balitz ere. Herri-agintea eta lege-markoa euskararen aldeko dira, hurrenik. Hala dira, hainbatean, EAEn eta, beste neurrian, Nafarroan. Aldeko izaera horrek bere korolararioak ditu egungo egunean, euskararen aldeko *reward-system* edo ordain-sarietan³⁰². Euskaldungoak eta bertako hainbat erdaldunek, azkenik eta horrezaz guztiaz gainera, aldeko jarreraz gainera konpromisozko jardura ageri dute zenbait esparrutan: batez ere eskola-munduan, baina ez horretan bakarrik. Indargune ohargarria da hori guztia: Europako hiztun-herri gutxi du, dakigun neurrian, maila horretako babes-indarrik egungo egunean (ikus, adibidez, Grin eta Vaillancourt: 1999).

Ez dezagun ahaztu, ordea, gauza bat dela jakitea eta bestea egitea. Hizkuntza jakitetik ondo jakitera eta, batez ere, eguneroko jardura arruntean barru-barruan eramanez eta etengabe erabiltzera alde handia egon ohi da. Hala egon ohi da hainbat hemen, ahuldutako hizkuntzen artean, eta halaxe dago gure kasuan ere: mintzajardunaren gizarte-moldaerak bilakaera negatiboa ageri du hiztun-kopuruz eta harreman-sareaz, belaunez belauen, euskal herrietako eskualde eta herrialde osoetan. Iritzi kontuei dagokienez, bestalde, aski patroi diferenteak antzematen dira jarrera jenerikoetatik konpromiso konkretuetara. Euskara ez dago hiltzeko zorian, baina gogor ahulduta dago eta belaunez belauen jarraipena segurtatu gabe dauka hainbat eskualde, jardun-gune eta harreman-saretan.

X.2. Elebitasuna, euskaldunon bizi-aukera bakarra

Ele biko hiztun-elkarteak (*bilingual speech community*) osatzen du euskaldun-jendeak. Euskaldun hutsik, euskaraz besterik ez dakienik, apenas gelditzen da inor gure artean, hiruzpalau urtetik gorakoetan. Erdaldun hutsak eta (mintzagai jasoetan edo idatzizko zereginetan batik bat) erdaraz erosoago moldatzen diren vasco-euskaldunak, aldiz, asko dira: multzo biak batuz, gehiengo zabal-zabala. Euskaraz dakien eta hala egin nahi lukeen hainbatek, goiko motibo horiek direla medio, erdaraz egin behar

³⁰² Euskal Autonomia Erkidegoa funtsezko elementua izan da, zaharra eta berria ele biko formula-zio juridiko bakar batera bilduz. Euskal Autonomia Erkidegoa (Jaurilaritza eta Foru Aldundiak) eta, horren ildotik, hainbat erakunde (Hezkuntza Saila, Hizkuntza Politikarako Sailburuordetza, EHU, HABE, ETB, IVAP) sortu edo (Euskaltzaindia, Eusko Ikaskuntza) indarberritu izanak etnolinguistikazko gainbehera hori frenatzen (eta, puntu jakin-konkretuetan, galdutako edo inoiz eskura izan gabeko jardun-esparruak bereganatzen) lagundu egin du, berreskuratze horren zabala eta sakona ondo zehaztu gabe badago ere.

izaten du maiz. Salbuespen bakanak alde batera uzten badira, gauza bat dago argi: ele biko herrialdean (*bilingual setting* delakoan) bizi dela, egungo egunean, euskaraz dakien eta hala egiten duen gizajendea. Elebakarrez inguratua bizi da, gainera: harreman-sare berrien indarra eta dibertsifikazioa kontuan hartzen bada, inoiz baino erdaldunetz inguratuago bizi gara euskaldunok.

Ele biko hitzun-elkartea osatzen dugu gaurko euskaldunok eta, euskara zeharo ahultzen eta galtzen ez bada bidean, ele biko hitzun-elkartea osatzen jarraituko dugu gure (eta gure seme-alaben) bizi-denbora guztian. Horretan ez dago dudarik: hasi berria dugun XXI. mende honetan, euskara hutsezko hitzun-herriaren (nolabait esatearren, XIX. mendeko *Zazpi Probintzien*) behinolako konfigurazio etnoterritorial osabetezko hura ez da, arrazoibidez eta gizarte-moldaera berrien jakinaren gainean ari bagara, begien bistako etorkizunean egingarri. Egia da etorkizuna ez dagoela, ehuneko ehun, aurrez erabakia. Hori bezain egia da, ordea, gizatalde zabalen hizkera molde nagusia, mintzajardunaren gizarte-moldaera alegia, norbanakoaz haraindiko baldintza jakinez gogor eta hertsiki mugatua egon ohi dela nonahi eta noiznahi. Hizkuntza-soziologiak ezer erakutsi badu azken mende-erdian horixe da, hain zuzen: norbanakook hizkuntza jakin bat egitea (edo beste bat, edo biak) ez da zori itsuaren ondorio, hitzun-talde jakinak hizkuntza horretaz/horietaz baliatzeko duen beharraren eta egokieraren emaitza baizik. Jatorrizko hitzetan esateko, “the vast majority of any speech community comes to speak (read, write) in the ways it does –monolingually or bilingually– because of its long and intricate involvement in reward systems requiring such speech” (Fishman, 1985). Bizi garen aldian eta aldean bizi izanik, bertako “reward system” nagusiaz jabeturik eta “long involvement” hori kontuan hartuz euskara hutsezko hitzun-herri osabetezkoaren formulazioa ez da begien bistako etorkizunean eskuragai.

X.3. Euskarak “bere lekua” behar du, galduko ez bada

Ikuskizun dagoena, zinez ari bagara, ez da alderik aldeko euskal elebakartasun hori (hemendik 10 urtera, 25era edo 50era) lortzerik izango den ala ez, beste kontu hau baizik: euskarak behar adinbateko indar izango ote duen (hitzun-kopuruz, harreman-sareen zabal-iraunkorraz eta eguneroko jardun-gune nagusien sendoaz), bere buruari eutsi eta, belaunez belaun transmitituz, espazio fisiko zein soziofuntzional jakinetan hitzun-elkarte osasuntsu baten eguneroko adierazpide izaten jarraitzeko. Hori da galdera nagusia, hizkuntzen gizarte-dimentsioaren gainean zientzi arauz informaturik dagoen aditu- eta arduradun-jendeak bere buruari lehenik eta behin egin ohi diona. Aldian behingo zentso-emaitzak gorabehera, euskaltzaleen ekimen ohargarriak eta egungo lege-marakoak (EAEkoak bereziki) eskaintzen duen babes-laguntza instituzionala kontuan izanik ere, gure hizkuntza zaharraren iraupena da benetan ikuskizun dagoena: batez ere bere *habitat* historiko jarraia izandako hainbat herrialdetan (iparralde gehienean, adibidez) eta euskarazko mintza-moldeari belaunez belauneko jarraibidea eman izan dioten bizi-esparru hurbil-arruntenetan. Goazen bidetik goazelarik gaztelania (edo, iparraldean, frantsesa) hemendik 10, 25 edo 50 urtera desagertuko ote den galdezka (zer esanik ez, beldur-

itxuran) jardutea lekuz kanpora dago erabat. Elebitasunaren alternatiba probableena ez da euskara hutsezko elebakartasuna, erdarazko (hemen: gaztelaniazko) elebakartasun gero eta zabalduagoa baizik.

“Bere lekua” behar du euskarak, begien bistako etorkizunean bizirik aterako bada gaztelaniaren eta beste erdaren ondoan. Zein da, ordea, “bere lekua”? Erantzuna aski etsigarria da: ez dakigu³⁰³. Zientziak ez du, oraingoz, galdera horrentzako erantzun baliagarri unibokorik. Historian zehar aski konpartimentazio territorial eta soziofuntzional diferenteak gertatu izan dira, hizkuntza biren edo gehiagoren elkarbizitza-oinarri. Egungo egunean ere aski formulazio diferenteak dituzte hiztun-herri txikiak. Luze-zabaleko eztabaidaren ondoriozko adostasuna izan liteke, zientzi arauzko erantzun uniboko horren ezean, irtenbide erosoena. Zer eztabaidatu eta zer adostu behar da, hizkuntza kontuan? Mila kontu eta mila ikuspegi daude gure artean, honetaz eta hartaz, eztabaidagai izan litezkeenak. Guztiak izan litezke interesgarri: ez dago *a priori* inoren analisi- eta diskusio-biderik gaitzesterik.

Interesgarri izanik ere ez dira eztabaida guztiak, ordea, probetxu handiko. Zertan zentratu beharko luke eztabaidak, hortaz, euskara-erdaren elkarbizitzan aurrera egin nahi bada? Benetako helburua elkarbizitza hori baldin bada, eta irtenbiderik gabeko zuloan erori nahi ez badugu, garbi dago galdera nagusiak zein izan behar duen: zein leku dagokio euskarari, eta zein gaztelaniari, begien bistako etorkizunean iritsi nahi genukeen gizarte-bizitzan? Hizkuntza bi izango badira gure adierazpide eta gure ezaugarri, bistan da biek ezingo dutela espazio fisiko eta soziofuntzional berbera okupatu: ez dago munduan adibide praktiko bakar bat, konpartimentaziorik gabeko funtzionamendu hori belanez belauen bizirik mantentzen duenik. Kontua ez da enpirismo hutsekoa: hizkuntza-soziologiaren oinarri teoriko seguruenetarikoa da, belanez belauen perspektiban ezinezkoa dela horrelako moldaerarik. Erreduantzia hutsa litzateke hori. Zer leku opa diogu hortaz euskarari, eta zer leku gaztelaniari? Zer leku opa diogu bakoitzari espazio fisikoan, eta zer leku espazio sozio-funtzionalan? Eztabaida eta adostasun-bilaketa hori ez da batere erraza. Hizkuntza ahula bizirik aterako bada behar-beharrezko bilaketa da hori, ordea: hil ala biziko egitekoa da hori euskararentzat. Ez, aldiz, gaztelaniarentzat: pasatzen den egun bakoitza bere (gaztelaniaren) aldeko eguna izaten da maizago, kontrakoa baino. Euskaldunok eta euskaltzaleok izan behar genuke egia horren inor baino jakitunago. Ez dirudi hala denik, ordea: beldurra diogu, zorabioa ez bada, konpartimentaziozko formula bat bilatzeari. Beldurra diogu horri eta, beldur horren barruan, ele biko hezkuntza-molde egokiena adosteari: hori da nire ustea, mende-laurden honetako ibiliak erakutsia³⁰⁴.

³⁰³ Gehiegizko flagelaziorik ez da, noski, bidezko: beste lekuetan ere gordin samarrik dago, aukeran, jakintza-alor hori. Besteren hutsarteak nekez indartuko gaitu ordea. Besteak beste direla gurea da, partez, ez jakite horren errua: saio handirik ez dugu egin, galdera horri zientzi arauzko erantzunik emateko. Hartarako proposamenik egin denean ere, bestalde, ugariagoak izan dira traba-eragozpenak lagungarriko pausoak baino.

³⁰⁴ Konpartimentazioaren soluzioa, hemen eta orain, ez da *apartheid* printzipioa aplikatzea. Ezin da halakorik egin, nahita ere, batetik. Eta, ahal izanik ere, ez nuke halakorik aholkatuko: gizajendearen eta giza-taldearen askatasun-esparruan izango lukeen erabateko galera ezin onartuzkoa litzateke bizi garen

Bistan da, bestalde, irtenbide hori bezain elkorra dela kontrako punta-muturreko filosofia tradizionala, inplizituki bederen EEN legeak bere egiten duena: denok denokin era inkonpartimentatuan, gogoak hala emate hutsaz, ele batean egin ordez ele bitan egingo dugu, gaur ez bada bihar. Ez dago munduan halako adibide ezagun bakarrik, eta hizkuntzen atzera-aurrerak arakatu dituen aditu-jendeak aho batez dio erredundantzia funtzionaleko elebitasun sozial hori bidera ezina dela belaunez belauneko perspektiban.

X.4. Perspektiba horretan txertatu behar da eskolako jarduna

EEN legearen hezkuntza atalak ez du etorkizun handirik, perspektiba zabala-go horretan txertatu gabe. Eskolak neska-mutilei eransten dien *plus*-a (etxetik euskaldun direnak alfabetatzea; gehiengo erdalduna euskalduntzea) galdu egingo da eskola ondoko gaztaroan eta heldu-aldian euskarazko harreman-sareetatik deskonektaturik bizi badira. Erdal familia eratzen badute gazteok, esate baterako, berriro ere hutsetik hasi beharko da euskalduntze-lanean. Erdarazko irakurketa-idazketak baldin badira nagusi, eskola-urteak amaitu ondoan, etxetik euskaldun ziren gazteen artean, eskolako irakurmen-idazmen haiek galdu egingo dira: kasu batean zein bestean probetxu eskasekoa gertatuko da hainbat urtetako hezkuntza-saioa. Eskolaren hizkuntza-garaipena edo -porrota ez dago eskolan bertan: eskolatik kanpora dago hori, nagusiki. Hori da inor gutxi entzun nahi duena eta are gutxiagok onartzen eta kontuan hartzen duena. Noiz arte segitu behar du ez-ikusiarrena egin nahi horrek? G. H. Jenkins-ek (2000) galesarentzat aurreikusia duen *terminal decline* hori azken hiztun-talde euskaldunoi zeharo gaineratu eta guztioz erabat jabetu arte? Lagunarte eta familia euskaldunak sortzea, euskaldun-jende horrek lan-esparruan (partez bederen) euskarazko harreman-sareak eratu eta haientan txertatzea, mila aldiz garrantzi handiagokoa da, Errioxako edo ez dakit nongo A ereduko ikasleak (are Bko askotxo) itsu-itsuan Dra eramatea baino. Hori ez da D ereduaren kontrako alegatua, D eredia bere neurrian eta bere kontestuan kokatu behararen argudio-bide sotila baizik. Behar-beharrezkoa du euskaldungoak, mende berrian bizirik aterako bada, euskarazko eskola. Ingurumen-baldintza batzuen barruan bakarrik emango du, ordea, eskola horrek bere fruitua. Hain zaila al da hori ententitzea?

Erazegi ahaztu dugu guraso euskaldunen garrantziaren kontua: egindakotzat ematen dugu sarri, guraso euskaldunek etxe-giro euskalduna osatuko dutela, lagunarte euskalduna eratuko ere dutela oro har eta auzo-bizitza arruntean bertan euskarazko harreman-sareak indartzen ahaleginduko direla. Badakit bertsio ofizialak zer

gizarte moderno-mendebaleko honetan. Ez dago beraz inolako motiborik, konpartimentazio fisiko, demografiko eta laboral hertsiko *Apartheid*-bideak *bemen eta orain* emaitza onik emango lukeela uste izateko. Babes-oinarri juridikorik are gutxiago izango luke, euskararen aldeko neurrietan. Eta ez dago, batez ere, hartarako gogo-girorik txikiena gizartean. Bide horrek ez du beraz irtenbide onik. Konpartimentazioa eta *Apartheid* ez dira ordea sinonimo. Posible da lehen bidea, bigarrena gabe.

dioen: guraso euskaldunen belaunez belauneko hizkuntza-transmisioa altua edo oso altua dela eta, beraz, familia-bizitzaren (eta, horri gehi eskolari eskerrak) gazte-gaztetxoek euskal-elebitasuna segurtaturik dagoela. Dakigun neurri mugatuan, ez dago batere garbi hori horrela denik: ezagunenetik hasita, eskola da gaur egun, haur horiek hiruzpalau urte dutenean, erdalduntze-gune masiboetako bat. Behin eta berriro frogatutako datua da hori: begiak erne izan nahi dituenak ahaztu behar ez lukeen datua. Handik hasita, erdal lagunarteak eratzen dituzte sarri haurrek, adinean gora egin ahala. Bertsio ofizialaren oso bestelako ikuspegia ematen du gertaera horrek, eskola-mundutik bertatik atera gabe. Hurbileko gizarte-bizitzan euskarazko jardunguneak eta harreman-sareak eratu gabe alferrik dira, ordea, eskolaren ahaleginik handienak. Konparaziorako ikus Galesko *Twf* proiektua (V. K. Edwards, eta L. Pritchard Newcombe 2003, 2005 eta 2006).

Eraztegi ahaztu ditugu, orobat, garai batean garrantzi handia aitortzen genien jarrera eta motibazio kontuak. Motibazio integratiboa eta instrumentala bereizten ahaztu egin zaigu, antza³⁰⁵. Funtsezkoa da orain ere bereizketa hori, hiritarren herri-gogoa eta euskaltzaletasuna bere neurrian baloratu nahi badira eta onarpen zabaleko formulazioak hobetsi. Funtsezkoa da hiritarren gogo-giro eta babes hori, bereziki, eskola-esparruko hizkuntza-politika definitzerakoan.

X.5. Legearen baitan gehiegizko konfiantza jartzeko arriskua

Legearen mende-laurdeneko ospakizunaren kariatz egin ditugu gure gogoetak. Bidezko da, hortaz, legezko ikuspegiari leku nagusia aitortzea. Ez genuke geure burua engainatu behar ordea: eztabaidan dagoena ez da legezko formula perfektua bilatzea, gizarte-giroan gehiengo zabal batentzat gogozkoa edota, gutxienez, onargarria izango den euskara-erdaren elkar hartuzko bizibide-formula asmatzea baizik. Elkar-hartuzko bizibide-formula da, askogatik, eskuratzen zailena. Oso da zaila, handia eta txikia harmonia oneko elkarbizitzan mantentzea. Arrain handiak txikia jatea, *the survival of the fittest* edo, gordinago esanik, *oihaneko legea* ondo ezagunak ditugu hemen eta nonahi, hizkuntza bik espazio fisiko bera okupatzen dutenean. 1982ko EEN legea ondorio lazgarri hori *ez gertatzeko* asmo zabalaren oihartzun juridikoa izan zen. Gizarte-sail zabalen eta elite zahar-berrien konpromisozko asmoa eta jarduera. Asmoa (zeinahi asmo dela ere) eta gizartearen jarduera izango da, gero ere, funtsezko. Arriskua dago, alde horretatik, hizkuntza kontuan dauzkagun gizarte mailako arazoak lege bidez konpondu nahi izateko. Bistan da une batean, lehenxeago edo geroxeago, batek ez bada besteak legez askatuko duela korapiloa. Gauzak iraungo badu asmo adostuak, onargarrizko adostasun sozialak, eutsi beharko dio ordea lege berri horri: “*Leges sine moribus vanae*”. Behar-beharrezko elementua da legea. Dena ez da legea, ordea: ikus anglosaxoien tradizioa, frantses-espainolen aurrez aurre-

³⁰⁵ Motibazio integratiboaren azken berrikustapen-saioaz ikus R. C. Gardner 2001.

koa³⁰⁶. Legea idatzi aurretik, ez horren ondoren, iritsi behar da ahal delarik eztaba-
da eta onarpen sozial sendora³⁰⁷.

X.6. Ofizialtasunaren kontzeptua argitasun eske

Mende-laurden honen ibiliak gauza bat erakutsi du, besteak beste: konstruktu juridikoei dagokienez ofizialtasuna (bakarra eta, batez ere, bikoitza) emendiozko klarifikazio kontzeptualaren beharrean dagoela. Nola ulertu behar da, preseski, EAEko hizkuntza-ofizialtasun bikoitza? Zer ondorio praktiko ditu hizkuntza bat (euskara zein gaztelania) ofizial izateak? Itxuraz Kanadatik etorritako definizio-bide pragmatiko (jadanik klasiko)ari heltzen bazaio, A hizkuntza ofiziala da baldin eta soilik baldin:

- a) ofizialtasun-esparruan (esparru fisiko-geografikoan) A hizkuntzako herritarrek beren artean A hizkuntzaz jarduteko eskubidea izateaz gainera funtsezko hainbat zerbitzu (hezkuntza, justizia, osasungintza, irrati-telebistak eta, oro har, komunikazio publikoa,...) A hizkuntza horretan jasotzeko eskubidea baldin badute, eta
- b) Hala aukeratzen duten herritarrei zerbitzu hori A hizkuntzan eskaintzeko eta emateko obligazioa baldin badute Herri-aginteeak.

Egia al da EAEko (eta itxuraz, inplizituki bederen, Espainia osoko) ofizialtasun bikoitzeko formulazio globala marko kontzeptual horretan oinarritzen dela? Horretan ez bada, zertan oinarritzen da? Hartigarria da, nolana ere, mende-laurden luzea pasa ondoren oinarri-oinarrizko kontzeptua (bertako hizkuntza-marko osoa zurkaizten duena) klarifikatu gabe edukitzea. Norbaitek esan dezake, jakina, zientzia-esparru gehienetan gertatzen dela hori eta, beraz, ez dagoela horretaz zertan harritu. Ez dut uste gauzak horrela direnik. Har dezagun, konparazioz, hizkuntzalaritzaren esparruko “trantsitibo” kontzeptua, aditzak tipifikatzeko orduan erabiltzen dena. “Aditz *trantsitibo*”-ak aski ezagunak dira gure artean: ondo zehazturik dago, espezialistarentzat, *trantsitibo* hitza³⁰⁸. Funtsezko kontzeptu dikotomiko baten bi izendapen

³⁰⁶ Estatu Batuen hizkuntza-politikazko tradizioa (azken hamabost urteko *English Only*-k besterik iradoki badezake ere) ez da itxura denez oso interbentzio-zalea (cf. Heinz Kloss 1965, Joshua A. Fishman 1965, 2006b, Shirley Brice Heath eta Frederick Mandabach 1983). Australiakoaz ikus Joe Lo Bianco 1997 eta Uldis Ozolins 2002. Legearen presentzia glotopolitiko aski zabala izana da aldir Frantzia eta Espainian, Hizkuntza Akademien eta XVIII. mendean geroztikako status-plangintzaren legezkatze-saioen ildotik besteak beste. Belgika, Kanada (bereziki Québec) eta herrialde baltikoak (Estonia...), azkenik, jurilinguistikazko ekintza-bidearen erakusleku argiak dira.

³⁰⁷ Hala gertatu zen, funtsean, 1982an: aurreko hamar urteetako bibliografia beterik dago, EEN legearen oinarritzko paradigma osatzen duten irizpide nagusiez.

³⁰⁸ Ez naiz kontu horietan aditua eta ez dakit, beraz, munduko hizkuntza guztien unibertsal baten aurrean gauden, edota bere eragin-esparrua ondotoz mugatuagoa den. Azalpen jantziatarako ikus, adibidez, Lyons 1968 (1977ko gaztelaniazko itzulpena) 362.-4., 371.-2. eta 393.-401. or.

polarretako bat da hori: aditz batzuk *trantsitiboak* dira, eta besteak (*intrantsitiboak*) ez. Morfosintaxiazko azalpenetan milaka matiz eta ñabardura ematen zaizkio, eta gehiago emango zaizkio aurrerantzean, dikotomia horri. Bereizketa ez da hizkuntza guztietan berdina, eta hizkuntzalaritzaren enfoke diferenteez ere beren marka-seinalea eransten diote *trantsitibo/intrantsitibo* terminoen kontzeptualizazio horri. Mendeetako erabilerak ezinbesteko erreferente bihurtu ditu biak, ordea, hizkuntza askoren analisian edo trataera formalean. Aditz *trantsitiboak* eta *intrantsitiboak* ez dira gauza bera.

Antzeko neurrian kontzeptualizaturik eta semantikoki definiturik al dago *ofizial* hitza, hizkuntza *ofizialez* eta *ez ofizialez* ari garelarik? Legelariarentzat, jurilinguistikan aditua den legelariarentzat batez ere, “euskara eta gaztelania EAEn *ofizialak* dira” esaten duenean *ofizial* terminoa ez da edergarri soila. Ezin da ornamentu hutsa izan, inolako ondorio praktikorik gabea. Zerbait esan nahi da hitz horrekin: bestela ez litzateke hor egongo, hain leku gailen eta agirian. Konstituziotik hasi eta Autonomia Estatutueta barrena, lekuan lekuko hizkuntzen erabilera normaltzeko lege gehienek bizkarrezurra osatzen iritsia dago *ofizial* izate hori. Jurilinguistikazko kontzeptu klabe edo giltzarria da hori. Horrela eratu zen *ofizial* kontzeptua orain dela mende-laurden inguru, eta horrelaxe tratatua dago egungo egunean. Non dago ordea esplizituki definitua, hizkuntza bat *ofizial* izateak zer esan nahi duen? Hiritarren eskubideei eta herri-aginteen eginbeharrei dagokienez nola bereizten dira, praktikan, hizkuntza *ofizialak* eta *ez-ofizialak*? Zer-nolako ezaugarri juridiko-formal eta operatibo datzekio hizkuntza *ofizial* bati? Zer ezaugarri dagozkio *ofizialtasunari* oro har, gizar-te-bizitzan? Zer ondorio praktikoa dagozkio, bereziki, eskola-alorrean?

Harrigarria bada ere, hizkuntza biren *ofizialtasuna* oinarri duen marko instituzional honetan *ofizial* terminoaren esanahiaz ez dago zehaztasun kontzeptual handirik: ez formulazio teorikoaren aldetik eta ez, bereziki, bere inplikazio praktikoen ikuspegitik. Dauden definizioak aski inplizituak eta jenerikoak dira oro har, eta administrazio-esparruko jardunari begira emanak daude gehienetan³⁰⁹. Ezer gutxi dago esplizituki zehaztua, aldiz, eskola-munduko *ofizialtasunaren* izaeraz eta irispeiaz. Zer ondorio praktikoa ditu, eskola-munduaren eguneroko praktikan, hizkuntza bat *ofizial* izateak? Gaztelania eta euskara hizkuntza *ofizialak* dira EAEn; italiera eta ingelesa, aldiz, ez. Gaztelaniari eta italierari trataera bera zor al zaie EAEko eskoletan? Euskara eta ingelesa berdin trata al daitezke gure irakaskuntzan? Posible al da seme-alabek hizkuntza batean (euskaraz, gaztelaniaz) ikas dezaten nahi duten gurasoei har-

³⁰⁹ Adierazgarria da, alde horretatik, Konstituzio Epaitegiak bere garaian esana (Tribunal Constitucional, 1986): “Aunque la Constitución Española no define, sino que da por supuesto lo que sea una lengua oficial, la regulación que hace de la materia permite afirmar que es oficial una lengua, independientemente de su realidad y peso como fenómeno social, cuando es reconocida por los poderes públicos como medio normal de comunicación en y entre ellos y en su relación con los sujetos privados, con plena validez y efectos jurídicos”. Orobat beste hau “En los territorios dotados de un estatuto de cooficialidad lingüística (..) el derecho de las personas al uso de una lengua oficial (es) un derecho fundado en la Constitución y el respectivo Estatuto de Autonomía”. Azalpen osorako ikus Eusko Legebiltzarra 1991: 475. Bistan da Konstituzio Epaitegiak 1986an egindakoa “bide batez”ko definizio-saioa dela, ez aurrez aurrekoa eta luzera begira moldatua.

tarako eskubidea ukatzea? Ukatu ezin bazaie, nolatan pentsatzen da A edo D ereduak debekatzea?

Behar den bezala klarifikatu gabe dago, ene ustez, hizkuntza-politika instituzionalaren esparruan *ofizialtasuna* zer den. Klarifikazio kontzeptual hori garrantzi handiko eginkizuna da. Argitze-lanaren beharra bereziki da handia eskola-esparruan. Jurlinguistikari adituak direnek egin beharreko lana da hori, batez ere. Ez beraiek baka-riek, ordea: hizkuntza-soziologiak (hizkuntza-plangintzak edota glotopolitikak konkretuki) eta beste zenbait jakintza-eremurik ere baditu gai horretaz beren ekarpenak eginik, atzerrian bereziki: Heinz Kloss-en 1969koa paradigmatikoa da alde askotatik. Ekarpene horiek guztiak aintzakotzat hartzea komeni da³¹⁰. Hizkuntza-politikaren sailean *ofizial* hitzak mundu zabaleko bibliografian (batez ere jurilinguistikakoan eta glotopolitikakoan) dituen esanahiak aztertu beharra dago. Hitz horrek gure artean (EAE-n eta estatuko herrialde elebidun gehienetan) izan duen aplikazio konkretuan terminoari eman zaizkion definizio operatiboak ere bildu eta mundu zabaleko formulazio nagusien argitan kontrastatu beharra dago bestetik³¹¹. Besterik uste badu ere gure arteko hainbatek, premia larriko eginkizuna da hori. Eztabaida askok baino gehiago lagundu dezake horrek, lana ondo eta garaiz egiten bada noski, hezkuntza-alorreko hizkuntza-normalkuntzaren hainbat buruhauste bere onera ekartzeko. Ondo eta garaiz egin behar: gaizki egiten bada, aurrera ordez atzera joan gaitzke. Presa du kontuak, bestalde: beranduegi izan liteke argitze-saio hori, une batetik aurrera.

X.7. Azken hitz

Nahi adinbat datu dago eskueran, hemen eta hemendik kanpora, L2 (eta are L1) alorreko eskola-lorpenak nahi eta nahi ez gizarte-bizitzaren kontestuan txertatu behar direla dioena. Hori gabeko programazioak hutsalak direla gogorazten digute, oro har, azalpen horiek. Joshua A. Fishman-en idazlan ezagun batzuk baizik ez aipatzearren, hor daude 1976ko *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*, John Lovas-ekin 1970ean (gero 1972an) argitara emaniko *Bilingual education in sociolinguistic perspective*, 1985eko *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, 1989ko *Language and Eth-*

³¹⁰ Erreferentzia moduan ikus, Heinz Kloss-en 1969koaz gainera, Kanadako William F. Mackey-ren 1983koa. Kataluniako ikuspegitik Branchadell-ek 2005ean esandakoak ere garrantzizkoak dira oso. Ikus bestalde, McRae-ren definizio seminalaz gainera, Pool-en 1990 inguruko zehaztapenak, Albert Branchadell-ek ongi jasoak. Konparatu definizio-bide horiek eta beste zenbait (Stewart 1970, Cooper 1989) EEN legearen argudio-oinarriarekin. Ikus, orobat, Kymlika-ren eta Lijkhart-en azalpenak.

³¹¹ Garrantzi handia du klarifikazio kontu honek, ez baitirudi oinarri-oinarritzko irizpideetan ere beharrezko bateratze-maila eskuratzea lortu denik mende-laurden honetan. Aplikazio mailako ondorio sakonak ditu, edo izan ditzake, zehaztapen kontzeptual horrek. Zehaztapen horren eskasiaz Konstituzio Epaitegiaren beraren Sententziak ez dira beti, itxuraz, bide beretik joan (Urrutia, 2005: 375): horrela, 1981eko otsailaren 22ko 6/1982 sententzia, Estatuaren hezkuntza-alorreko goi-ikuskaritza dela-eta emandakoa, norabide batean doala dirudi eta, aitzitik, 337/1994 sententzia beste norabide batean. Tartean dago, gainera, 1986koa, ofizialtasunaren zenbait ezaugarri zirriborratzen dituen.

nicity in minority sociolinguistic perspective, 1990eko *Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan* eta 1991ko *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Hor daude Bernard Spolsky-ren lanak (1972, 1995), Nancy Hornberger-en eta Kendall A. King-enak (lehenengoarena, 1988; bigarrena, 1995) eta, azken ordukoetara bilduz, Edwards eta Newcombe-renak (2005).

Guztiak bat datoz puntu zentrolean. Besterik gustatuko balitzaigu ere eskola ez da, gurea bezain ahuldurik dauden hizkuntzak indarberritzeko orduan, benetako motor ahalguztidun. Eskolak ezin du, bere baitarik eta bere kabuz, belaunaldi berrien erabateko elebitasuna (are nekezago gizartearen luze-zabaleko mintzaldaketa) lortu. Ezinbesteko (gurea bezalako kontestu modernizatuetan ezinbesteko) lagungarria da eskola. Ezinbesteko lagungarria bai, baina hizkuntza ahula indarberritzeko prozesu osoaren *primum mobile* ez da eskola. Hori da ententitu eta onartzea izugarri kostatzen zaiguna. Baina hala dira kontuak, bai hemen eta bai munduko lau hegoaldean, gurea bezalako kontestuetan.

Status-plangintzan bezala corpus- eta acquisition-plangintzan ere gogoan izatekoa da hori guztia. Corpus-plangintzari dagokionez ikus, adibidez, Fishman-ek aspaldi esana³¹²: “Dans l’ensemble (...) il semble qu’il serait préférable de considérer l’école comme un facteur important à la disposition des planificateurs-linguistes, plutôt que comme une force indépendante décisive devant garantir l’implantation de l’aménagement linguistique. On charge souvent de donner suite aux efforts de normalisation, mais elle est sans doute beaucoup trop faible pour y parvenir. Si, dans le mythe populaire, cette distinction n’est pas évidente, elle doit l’être pour les spécialistes de la politique linguistique. Peut-être, en effet, vaudrait-il mieux considérer l’école comme un instrument secondaire de valorisation au service de systèmes sociaux plus fondamentaux et plus puissants”.

Euskaldunek euskaldunekin euskaraz (euskara hutsean edo batez ere euskaraz) jarduteko esparruak, harreman-sareak eta situazio komunikatiboak ez dira azken mende-laurdenean nabarmenki indartu. Izatekotan, ahuldu egin dira. Galdu-irabaziaz gertatu dira hor, dudarik gabe. Horrela, eta irabaziei gagozkiela, lehenagoko konpartimentazio funtzionala birrindu ahala dibertsifikatu egin dira euskarak sarbiderik duen jardun-gune horiek: lehen erdaraz bakarrik egiten zen hainbat esparrutan ele bietan, gaztelaniaz zein euskaraz, egiten da orain. Hori dela medio inor gutxi harritzen da gaur egun udal-bulego batean norbaitek bere eskabide-orria euskaraz betetzen duelako, aurrezki-kutxako diru-makina automatikoarekin hainbatek euskaraz dihardugulako edo, are, bertako zenbait unibertsitarik bere tesi doktoralak euskaraz egiten duelako. Zabaldu egin du euskarak bere presentzia, lehen debeku (agintaren erabakiz edo konbentzio sozialez debeku) zituen H esparruetara. Baina zer prezioztan? Hasteko, dibertsifikazio soziofuntzional (hots diglosia-galtze) hori partziala izan da oro har: nagusitasun argia du gaztelaniak gaur egun ere, lehen jaun eta jabe zen esparruetan; eta, bereziki, esparru-irabazte mugatu horren trukean, lehen euska-

³¹² Ikus Fishman (1983).

rarenak ziren esparru informal-arruntetan ere berdin-berdin gertatu da dibertsifikazioa. Berdin-berdin ez, justu alderantziz baizik: lehen euskara zegoen lekuan (etxean eta familian, auzo-bizitzan eta lagunarte hurbilean) euskara eta gaztelania daude orain. Diferentzia batekin, gainera: erdarak L esferan egin duen irrupzio hori euskarak H esferan egindakoa baino sendoagoa izan dela. Eta ez dezagun ahaztu, L esferako mintzajardun arrunt-egunerokoa dela, hamarretik bederatzietan, hizkuntzen belaunez belauneko transmisioa (eta, beraz, gurea bezalako hizkuntza ahul-txikien biziraupena) segurtatzen duena.

Eskuaratean zer dugun, eta nola jardun nahi den, argitu beharko da lehenik eta behin. “Lehendabizi ikasi, gero erabili” paradigmaren mende gauden artean jai dugu. Erabiliz ikasten da, hemen eta nonahi. Hori baino ikuspegi integratuagoa behar da, ezer lortuko bada euskalduntze-alorrean: bai azken orduko etorkinekin eta bai, nola ez, hasieratik vasco-erdaldunekin. Etorkinen eskola bidezko euskalduntze-saioen eragimena mugatua da oso, eta hala izango da gero ere, saio horrek beren bizi- eta lan-ingurumenetik deskonektaturik jarduten duen artean. Euskaldunek euskaldunekin euskaraz egiten duten jardun-guneak, harreman-sareak eta mintzagaiak indartzen ez diren artean, eta erdaldunek (tartean etorkinek) euskararen beharra edo mesedea nabaritzen ez duten artean, nekez (estatistikoki, ez kasu bakanetan, nekez) egingo dute aparteko saio gogorrik euskara ondo ikasi eta jardun-gune zein harreman-sare horietan euskaraz jarduteko. Nahikoa lan dute bestela ere bertako pauta nagusietan integratzen, beren ingurumen hurbilean eragin efektiborik ez duten jakite-kontu hutsei aparteko esfortzua dedikatzeko: behar ez dena ez da behar. Aldiz etorkinen potentzial humanoa, kulturala eta ekonomikoa eguneroko euskalgintza biziaren gurpilean txertatzen bada, bistan da lagungarri sendo gerta litekeela uhin berri hori hizkuntza-normalkuntza kopuruz eta barne-komplexutasunez osatzeko. Betikora goaz: euskarazko jardun-gune, harreman-sare eta solasgai arruntak bizirik mantendu eta, ahal delarik, indartu behar dira horretarako. Errazago da hori esaten, halere, egiten baino.

ERANSKINAK

Lehenengo eranskina:

EEN legearen bigarren kapitulua, bezkuntzari buruzkoa, eta beste zenbait atal

CAPITULO SEGUNDO

Del uso del euskera en la enseñanza

Artículo 15

Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.

A tal efecto, el Parlamento y el Gobierno adoptarán las medidas oportunas tendentes a la generalización progresiva del bilingüismo en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Artículo 16

1. En las enseñanzas que se desarrollen hasta el inicio de los estudios universitarios, será obligatoria la enseñanza de la lengua oficial que no haya sido elegida por el padre o tutor, o, en su caso, el alumno, para recibir sus enseñanzas.

2. No obstante, el Gobierno regulará los modelos lingüísticos a impartir en cada centro teniendo en cuenta la voluntad de los padres o tutores y la situación sociolingüística de la zona.

3. Los centros privados subvencionados con fondos públicos que impartan enseñanzas regladas tomando como base una lengua no oficial en la Comunidad, impartirán como asignaturas obligatorias el euskera y el castellano.

BIGARREN KAPITULUA

Euskararen erabilera irakaskuntzan

15. artikulua

Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaila guztietan.

Horretarako, Legebiltzarrak eta Jaurlaritzak neurri aproposak hartuko dituzte Euskal Herriko Autonomia Erkidegoko irakaskuntzan elebitasuna gero eta orokorragoa izan dadin.

16. artikulua

1. Unibertsitate-hezkuntza hasteraino egiten diren ikasketetan derrigorrezkoa izango da ikasketok hartzeko guraso edo kuradoreak edota, hala denean, ikasleak berak, aukeratu ez duen hizkuntza ofiziala irakastea.

2. Dena den, Jaurlaritzak ikastetxe bakoitzean irakatsi beharreko hizkuntza-ereduak finkatuko ditu, guraso-kuradoreen nahia eta tokian tokiko egoera soziolinguistikoa kontutan.

3. Ikasketa arautuak Erkidegoan ofiziala ez den hizkuntza batean irakasten duten diru publikoz lagundutako ikastetxe pribatuek euskara eta gaztelania irakatsiko dituzte derrigorrezko ikasgai gisa.

Artículo 17

El Gobierno adoptará aquellas 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 los estudios de enseñanza obligatoria y asegurará el uso ambiental del euskera, haciendo del mismo un vehículo de expresión normal, tanto en las actividades internas como externas y en las actuaciones y documentos administrativos.

Artículo 18

Los planes de estudio se adecuarán a los objetivos propuestos en los artículos 15, 16 y 17.

Artículo 19

Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, adaptarán sus planes de estudio para conseguir la total capacitación en euskera y castellano de los docentes, de acuerdo con las exigencias de su especialidad.

Artículo 20

1. El Gobierno, a fin de hacer efectivo el derecho a la enseñanza en euskera, establecerá los medios tendentes a una progresiva euskaldunización del profesorado.

2. Asimismo determinará las plazas o unidades docentes para las que será preceptivo el conocimiento del euskera, a fin de dar cumplimiento a lo previsto en los artículos 15 y 16 de la presente Ley.

17. artikulua

Jaurlaritzak, derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri guztiak hartuko ditu; halaber, euskal giroa ziurtatuko du, euskara [ikastetxeetako] barne- nahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz.

18. artikulua

Ikasketa-planak 15, 16 eta 17. artikuluetan finkatutako helburuei egokitu-ko zaizkie.

19. artikulua

Irakasleen prestakuntzarako unibertsitate-eskolek beren ikasketa-planak egokituko dituzte, irakasleek euskara eta gaztelania erabat menperatu ditzaten, nork bere espezialitatearen eskakizunen arabera.

20. artikulua

1. Jaurlaritzak, euskarazko irakasuntzarako eskubidea gauzatzeko, irakasleria gero eta euskaldunagoa lortzeko bitartekoak jarriko ditu.

2. Halaber, Lege honen 15. eta 16. artikuluetan aurrikusitakoa betetze aldera, euskara jakitea zein irakaspostu edo ikasgelatarako izango den derrigorrezko zehaztuko du.

CAPITULO CUARTO

Del uso social y otros aspectos institucionales del euskera

Artículo 26

Los poderes públicos vascos tomarán las medidas oportunas y los medios necesarios tendentes a fomentar el uso del euskera en todos los ámbitos de la vida social, a fin de posibilitar a los ciudadanos el desenvolvimiento en dicha lengua en las diversas actividades mercantiles, culturales, asociativas, deportivas, religiosas y cualesquiera otras.

Artículo 27

1. Los poderes públicos vascos fomentarán el uso del euskera en la publicidad.

2. Asimismo, impulsarán el uso ambiental del euskera y su empleo en la rotulación de todo tipo de entidades mercantiles, recreativas, culturales y asociativas de carácter no oficial.

CAPITULO QUINTO

Del uso del euskera como lengua escrita oficial

Artículo 30

El Gobierno velará por la unificación y normalización del euskera en su condición de lengua escrita oficial común en el ámbito territorial de la Comunidad Autónoma del País Vasco, sin perjuicio del respeto a los diversos dialectos, parte esencial del patrimonio cultural del País Vasco, en las zonas en que son hablados.

LAUGARREN KAPITULUA

Euskararen gizarte-erabilera eta erakundeen alorreko beste zenbait alderdi

26. artikulua

Euskal herri-aginteek neurri ego-kiak hartuko dituzte eta beharrezko bitartekoak jarriko gizarte-bizitzako alor guztietan euskararen erabilera sustatzeko, herritarrek salerosketako, kulturako, elkarreentako, kiroletako, erlijiozko edota beste edozein motatako jarduera guztiak euskaraz garatu ahal izan ditza-ten.

27. artikulua

1. Euskal herri-aginteek euskararen erabilera sustatuko dute publizitatean.

2. Halaber, euskal giroa eta euskara errotulazioan erabiltzea bultzatuko dute, era guztietako entitate komertzial, atsedenerako, kulturarako zein ofizialta-sunik gabeko elkarreentan.

BOSTGARREN KAPITULUA

Euskararen erabilera, hizkuntza idatzi ofizial gisa

30. artikulua

Jaurlaritzak euskararen batasuna eta normalizazioa begiratu du, Euskal Herriko Autonomia Erkidegoaren lurralde osoan idatzizko hizkuntza ofizial komun denez, Euskal Herriaren kultura-ondarearen funtsezko zati diren euskalkiei bizirik diren tokietan zor zaien begirunea gora behera.

DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.-El Gobierno, en el ámbito de sus competencias, establecerá vínculos culturales con aquellas instituciones o poderes que, actuando fuera del ámbito territorial de la Comunidad Autónoma, realicen actividades de investigación, protección y fomento del euskera.

XEDAPEN GEHIGARRIAK

Lehenengoa.- Jaurlaritzak, bere eskumenen esparruan, Autonomia Erkidegoaren lurraldetik kanpo-jardunik, euskararen ikerketan, babesean eta sustapenean lan egiten duten erakunde edo agintekiko kultura-harremanak bideratuko ditu.

Bigarren eranskina
A, B eta D ereduaren bedadura: 2007-08 ikasturteko matrikula-datuak

2007/08 ikasturteko iraileko matrikula					
<i>Araubide orok orrek o irak askuntza, hezkuntza berezia sartzen da baina helduen hezkuntza ez.</i>					
Guztira			319.587		
Publikoa			157.553		
Pribatua			162.034		
Ereduak	A		65.563	20,51%	
	B		73.666	23,05%	
	D		178.408	55,82%	
	X		1.950	0,61%	
Haur eta Lehen Mailako Hezkuntza					
Ereduak	A		15.665	8,05%	
	B		54.440	27,98%	
	D		123.234	63,33%	
	X		1.252	0,64%	
Publikoa	Ereduak	A	4.522	4,65%	
		B	13.714	14,11%	
		D	78.946	81,24%	
		X	0	0,00%	
Pribatua	Ereduak	A	11.143	11,44%	
		B	40.726	41,81%	
		D	44.288	45,47%	
		X	1.252	1,29%	
Bigarren Hezkuntza (DBH, Batxilergoa, Lanbide Heziketa eta Zereginen Kaskuntza)					
Ereduak	A		49.898	39,92%	
	B		19.226	15,38%	
	D		55.174	44,14%	
	X		698	0,56%	
Ereduak		DBH	Batxilergoa	Lanbide Heziketa (*)	Bigarren Hezkuntza
	A	14.947	14.949	20.002	49.898
	B	18.139	390	697	19.226
	D	35.566	14.275	5.333	55.174
	X	504	194	0	698
	Guztira	69.156	29.808	26.032	124.996
<i>Lanbide Heziketa eta Zereginen Ikaskuntzak o ikasleak sartu dira.</i>					
Publikoa	Ereduak	A	21.617	35,81%	
		B	4.201	6,96%	
		D	34.553	57,23%	
		X	0	0,00%	
Pribatua	Ereduak	A	28.281	43,76%	
		B	15.025	23,25%	
		D	20.621	31,91%	
		X	698	1,08%	

Hirugarren eranskina
Ereduen diseinu-fasea: zenbait ezaugarri eta eragile

Lau eredu diseinatu ziren hasieran, 1978-79 inguruan. Orduko diseinuaren zenbait ezaugarri ondoko tauletan emanik dago³¹³:

A EREDUA

Norentzat: 3 (5) urteko haur erdaldunak. Ingurune soziolinguistiko erdalduna. Ikasketa guztiak erdaraz. Euskara 2. hizkuntza
Prozesua eta begiz jotako emaitza: ikus ondoko taula:

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
ESKOLAURREA	Hizkuntzara jolas bidez hurbiltzea	
EGB I	Euskara hasiera-mailan lantzea	Hasierako maila
EGB II	Euskara: oinarrizko maila Euskal kultura: erdaraz	Oinarrizko maila
BUP-FP	A taldeak: Hobekuntza-maila. B taldeak: Oinarrizko maila	A taldeak hobekuntza-maila. B taldeak oinarrizko maila

B EREDUA

Norentzat: Erdara nagusi den taldeetan, orobat inguru soziolinguistikoa erdalduna denean eta C tipologia aplikatzeko modurik ez dagoenean. 3 urteko haur erdaldunak (5 urteko haur erdaldunak).
Prozesua eta begiz jotako emaitza: Ikus ondoko taula:

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
ESKOLAURREA	Erdara nagusiki. Kanta eta jolas bidez euskara ezagutzea.	Hasierako maila.
EGB I	Ikasgaiak erdaraz. Eduki nagusiak erdaraz. Eduki praktikoak euskaraz.	Euskara: oinarrizko maila

³¹³ Taula hauek orduko dokumentu (agian probisional)etatik jasoak eta txukunduak daude, eta bidean okerren bat itzuriko zitzaidan agian. Hala baldin bada nirea da errua. Ez dut uste, halere, taula-laburpena oso oker jaso denik.

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
EGB II	Ikasgai gehienak (eduki nagusiak) erdaraz. Batzuk euskaraz (euskaraz kultura; gai praktikoak).	Euskara: hobekuntza-maila Terminologia zientifikoa
BUP-FP	1. taldea: C-D tipologietara aldatzeko aukera 2. taldea: C-Drako aldaketa lortu ez dutenek EGB II-ko plana jarraitzea	

C EREDUA

Norentzat: 3 (2) urtetako haur erdaldunak. Haur elebidunak, baina erdara nagusi dutenak.

Prozesua eta begiz jotako emaitza: Ikus ondoko taula:

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
ESKOLAURREA	Euskara-erdaren erabilera orekatua: erdi eta erdi gai guztietan. Erdara nagusi.	Hasiera-maila eta oinarritzko maila
EGB I	Irakurketa-idazketa euskaraz egiteko gai direnek lehen aldaketa D eredura. Irakurketa-idazketa erdaraz. Ikasgaiak euskaraz eta erdaraz, erdi eta erdi. 3. urtean, irakurketa-idazketa euskaraz.	Oinarritzko euskara eta hobekuntzako euskara guztiek menderatzea.
EGB II	D ereduan bezala	
BUP-FP	D ereduan bezala	

D EREDUA

Norentzat: a) 3 urteko haur euskaldunak; b) Haur elebidun orekatuak
 Prozesua eta begiz jotako emaitza: Ikus ondoko taula:

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
ESKOLAURREA	Euskara hutsez. Euskalkitik euskara batu mintzatura, mailaka	
EGB I	Irakurketa-idazketa euskaraz. Ikasgai guztiak euskaraz. Erdara mintzatuaren sarrera mailakatua. Irakurketa-idazketa, 3. urtetik	
EGB II	Ikasgai guztiak euskaraz. Euskal kultura (geografia, historia, literatura). Erdara sakontzea. Gramatikalizazioa/Literatura Terminologia zientifikoa	
BUP-FP	Ikasgaiak euskaraz eta erdaraz, erdiz erdi	

Argi antzematen denez, irakastereduen tipologia laukoitz hura definitzerakoan honako faktore eta berezitasunok hartu nahi izan ziren, besteak beste, kontuan: haurra etxetik euskaldun ala erdaldun den (hots, ikaslearen ama-hizkuntza); ikaslearen eta ikastetxearen ingurumena, euskara-erdarek etxean eta auzoan, herrian eta bailaran duten pisuaren arabera (hots, zonalde soziolinguistikoa); eskolara hasteko adina; eredu bakoitzarentzat begiz jotako hizkuntza-gaitasunezko lorpen-mailak; bigarren hizkuntza irakasteko metodologia (gaztelania edo euskarara, kasuan kasuko ama-hizkuntzaren arabera); orientabide didaktiko orokorrak; irakurketa-idazketak lehenik zein hizkuntzatan landu eta, azkenik, urterik urteko programazioan zehar bi hizkuntzak irakaspide gisa nola erabili. Legez 1983koak badira ere, 1978-79raino eraman liteke, gutxienez, egungo A, B eta D irakasteredu elebidunen jatorria.

Eredu-prestaera horretan, diseinu teknikoari dagokionez funtsezko eragile izanak dira honako pertsona hauek: Mikel Lasa, Pakita Etxeberría, Karmele Atutxa, Tomas Uribe-etxeberría, M. Carmen Garmendia, Lontxo Oihartzabal eta Xabier Mendiguren. Beste zenbaitek ere parte hartu zuen langintza horretan: Itziar Idiazabalena parte-hartzea, esate baterako, garrantzi handikoa izan zen 1983 ingurutik aurrera; hasiera-hasierako diseinatzaile eragileenak zazpi horiek izan zirelakoan nago ordea. Zazpiak izanik ere garrantzi handiko, aparteko erantzukizuna izan zuen hasierako diseinu-lanean, 1977tik 1980 ingurura, Mikel Lasak: bereak dira hasiera-

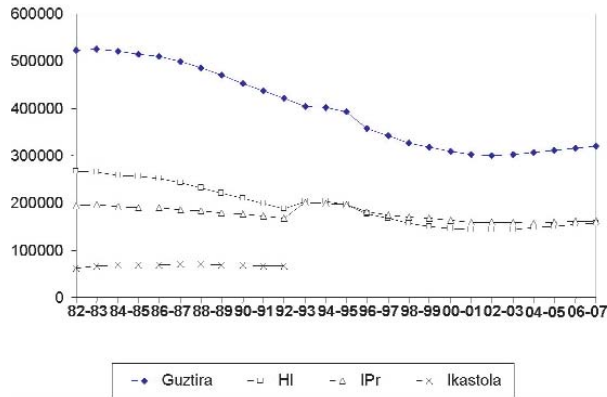
ko hainbat diseinu-lan. Lontxo Oihartzabal izan zen horren ondoren, ordura arteko diseinuari aplikazio praktikoa erantsiz, eredu en gairi Hezkuntza Sail sortu berritik indartsuen heldu ziona. Mari Carmen Garmendiak, azkenik, lan ohargarria egin zuen aginte-esparrutik, eredu en berrazterketa nazioarteko kontestuan txertatuz (Jim Cummins eta beste zenbait aditu Euskal herriratuz horretarako, besteak beste).

Nola definitu ziren ereduok? Zertan oinarritu ziren erabaki-hartzaille nagusiak? Zer konstruktuko teorikoz baliatu ziren, horretarako, batzuek eta besteak? Has gaitzen teoriarako iturburuetatik. Kanadako jakitun handi batek, William Francis Mackey irakasleak, eragin bizia izan zuen irakasteredu elebidun horien definizio kontzeptualean. Aski litzateke, horretaz jabetzeko, 1976ko bere *Bilinguisme et contact des langues* arakatzea. Bai liburu horretan, eta bai Euskal herrira etorri eta aurrez aurre emandako azalpenetan, argitasun ugari eskaini zuen Mackeyk. Eredu en aukera-molde diferenteak diseinatzeko irizpide posibleen sailkapen-saioak, bereziki, ezin ukatuzko eragina izan zuen gure artean. Badakigu gero, eguneroko ibiliak eta bertako gizarte-moldearen hainbat ezaugarri aski bide jakinera eraman dituela hasierako kontsiderazio jeneral haiek. Dokumentazio tekniko-administratiborik ez da falta, ordea, diodan horren bermagarri. Mackeyren aukera-aniztasunaren aldeko formulazio global hori garrantzitsua da hortaz, orain ere, egungo eredu en moldaera eta urterik urteko bilakaera entenditzeko.

Mackey-rena ez zen gainera, ele biko hezkuntza-sistema eratzerakoan, kanpoko adituen ekarpen bakarra izan. Renzo Titone italo-amerikarrak ere oihartzun zabala izan zuen gure artean, hasierako urte haietan. Mackey-k bezainbatekoa ere bai, glotodidaktikazko aplikazio konkretuen eremu liskartsuan lan egin beharra izan zuten artean bereziki. Psikolinguistika aplikatuaren ildotik, eta linguistika kontrastiboaren laguntzaz, Titonek formulatutako zenbait irizpide operatibo (L1en eta L2ren eskuratzeko-prozesuaz azaldutakoak, bereziki) aski ezagun eta erabakigarri gertatu ziren hemen, eredu en diseinua Eskolaurtean eta OHOkoko hasiera-zikloan aplikatzerakoan batez ere. Begiak hain urrutira eraman gabe, azkenik, bide-erakusle katalanak ere gogoan izan behar genituzke hasiera-aldiko eramolde hura azaltzerakoan. Gainerakoak gutxietsi gabe Miquel Siguan irakaslearen eragina azpimarratu beharra dago, lehenik eta behin. Azken mende-laurdeneko hezkuntza elebidunak gure artean izan duen bilakaera nekez esplikatu liteke Miquel Siguanen (eta, bereziki, Sitgesko bere jardunaldien) aipamen espresa egin gabe. Eredu en horiek guztiak bereziki erabakigarriak izan ziren.

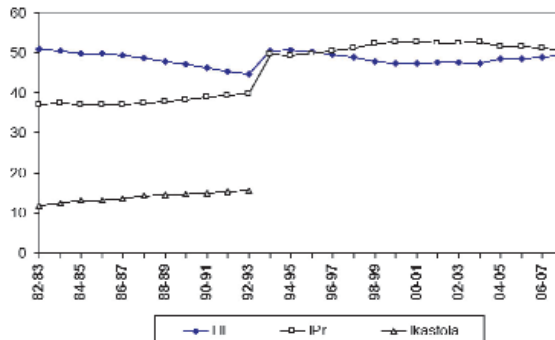
Laugarren eranskina Ikasle-kopuruen bilakaera, sareka

Aski berezia da Euskal Autonomia Erkidegoa, ikastetxe publikoek eta pribatuek bertan duten hedadurari dagokionez. Sare bien arteko zatibitze tradizionalak beraiazko osagarria izan du gurean, ikastolak direla medio. Legezko trataerari eta azalpen estatistikoiari dagokionez hiru multzo berezi izan dira 1993ra arte, eta bi multzo handik aurrera. Horra ikasle-kopuruen bilakaera, gutzira eta sareka:



35. irudia: ikasle-kopuruak 1982-83tik 2007-08ra, EAEko ikastetxe publiko, pribatu eta, 1993ra arte, ikastoletan. Iturria: HUISeko Informazio Sistemen Zerbitzua

Goiko informazio hori portzentajeetara itzuliz, honako emaitzok ditugu eskueran:

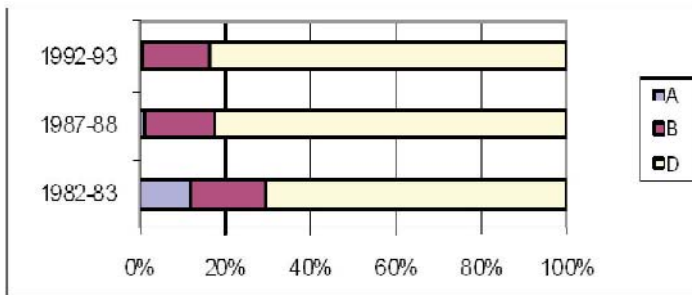


36. irudia: ikasle-kopuruen portzentajeak, 1982-83tik 2007-08ra, EAEko ikastetxe publiko, pribatu eta, 1993ra arte, ikastoletan. Iturria: HUISeko Informazio Sistemen Zerbitzua

Ikastetxe pribatuek herri-ikastetxeek baino sendoxeago eutsi izan diote, hainbat urtez, hasierako ikasle-kopuruari. Gauzak berdinduz-edo joan dira ordea. Gaur egun, ikuspegi globaletik begiratuta, ikasle-kopuruei dagokienez bi sareak parean daudela esan liteke.

Ikastoletako ikasleek, irudian agertzen den bezala, proportzioz gorantz egin zuten 1982tik 1993ra artean. Publiko- edo pribatu-bidea aukeratu behar izan zuten azken urte horretan, eta handik aurrerako datu beregainik ez dago. Aukera egiterakoan, bistan da ikasle gehien berekin zuten ikastolek hitzarmenezko pribatu-bidea hautatu zutela.

	1982-83		1987-88		1992-93	
	kopurua	%	kopurua	%	kopurua	%
A	7.313	11,79	1.013	1,43	457	0,69
B	10.914	17,60	11.269	15,95	10.386	15,78
D	43.785	70,61	58.380	82,62	54.965	83,52
Guztira	62.012	100,00	70.662	100,00	65.808	100,00



Bostgarren eranskina:
Hasierako eta azken aldiko zenbait datu demolinguistiko

I. Hasierako egoera

Probintzia	biztanleak	euskaldunak	%
Araba	238.262	18.863	7,9
Bizkaia	1.152.394	174.366	15,1
Gipuzkoa	682.517	307.279	45,0
EAEEn	2.073.173	500.508	24,1
Nafarroa	483.867	53.340	11,0
Hegoaldea	2.557.040	553.848	21,7
Iparraldea	227.280	78.453	34,5
GUZTIRA	2.784.320	632.301	22,7

Siadecoren 1975eko datuak

	Euskaraz badakite, %		
	hitz egiten	irakurtzen	idazten
Arabian	11,46	10,31	9,34
Bizkaian	25,25	21,37	18,99
Gipuzkoan	53,33	43,58	39,38
EAEEn	32,71	27,25	24,45

1981eko biztanle-zentsuaren datuak

Alde handia dago, iturri batetik bestera. Motibo asko dago, bigarren iturriko emaitzak puztuak daudela uste izateko. Hiritarrak ez zeuden ohituak, itxuraz, horrelako galderei erantzuten: hori izan liteke gain-balorazio horren motibo bat. Beste aldetik, Eusko Jaurlaritzaren Gizarte Azterketarako Lantaldeak egindako estudioak (GAL, 1983: 43) beste taula hau ere eskaintzen zuen:

	EAE	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
Euskaldun alfabetatuak	24,45	9,34	18,99	39,38
Euskaldun erdialfabetuak	2,80	0,97	2,38	4,21
Euskaldun ez-alfabetatuak	5,46	1,16	3,89	9,74
Euskara ulertzen dutenak	2,62	1,60	2,49	3,21
Erdaldunak	64,67	86,93	72,26	43,46

Bigarren taula horretan, euskaldunen atala hiru zatitan banaturik dago eta horko lehen lerroa, "euskaldun alfabetatuen" a, hurbilxeago dabil Siadecoren euskaldun-portzentajetik. Ez dirudi, ordea, konparagarri direnik. Horra nire ondorioa: aski ilunak dira orain dela 30 urte inguruko datu haiek, konparazio eta hipotesi sendoe-girik egin ahal izateko. Ez dira alde batera uztekoak halere, beren muga-baldintza guztiekin ere.

2. Azken aldiko egoera: 2001eko zentsuaren arabera datuak

EAEko hiztunak hiru kategoriatan banaturik datoz:

- a) Elebidunak: beren esanean ondo edo nahiko ondo hitz egiten dute euskaraz;
- b) Elebidun hartzaileak: nekez egiten dute euskaraz, baina ondo ulertzen dute beren ustean, eta
- c) Erdaldunak: ez dakite euskaraz hitz egiten.

Kategoria horien arabera, hau da EAEko biztanleen 2001eko egoera:

Biztanleen %49,6 erdalduna da.
Elebidun hartzaileak % 18,2 dira.
Elebidunak, biztanleen %32,2 dira.

Seigarren eranskina:*EGArak aurkezteko matrikulatzen diren azterketarien zenbait ezaugarri soziolinguistiko*

Umetan, etxean, zer hizkuntza ikasi zenuen lehenik?

	euskara	biak	gaztelania	bestela
2003	38	18	46	0
2004	37	19	43	1
2005	38	20	42	0
2006	36	18	45	1
2007	34	20	45	1
B. b.	36,6	19,0	43,8	0,6

Eskolan zer eredutan ikasi zenuen?

	D	B	A	X
2003	62	13	20	5
2004	64	13	19	4
2005	66	13	17	4
2006	66	12	17	5
2007	67	12	16	5
B. b.	65	12,6	17,8	4,6

Etxean zer hizkuntzatan egiten duzue?

	euskaraz	bietan	gaztelaniaz	bestela
2003	28	27	45	0
2004	27	26	47	0
2005	27	27	46	0
2006	26	26	48	0
2007	25	26	49	0
B. b.				

Lagun artean zer hizkuntzatan egiten duzue?

	euskaraz	bietan	gaztelaniaz	bestela
2003	29	37	33	0
2004	29	36	35	0
2005	28	37	35	0
2006	27	36	37	0
2007	25	36	39	0
B. b.				

Zazpigarren eranskina:
Gaiarekin barreman zuzena duten legeak, sententziak eta arauzko xedapenak

Espainiako, EAEko eta, konparazio- edo harreman-bideei dagokienez, Nafarroako herri-aginteen esparruko legeak eta arauzko xedapen nagusiak aipatuko dira hemen, hurrenez hurren.

1. Espainia osoko aginte-organismoak

1.1. Espainiako Gorteak:

Espainiako Konstituzioa, 1978ko abenduaren 27koa (B.O.E., 1978-XII-29)

Euskal Herriko Autonomia Estatutua: 3/1979 Lege Organikoa, 1979ko abenduaren 18koa (B.O.E., 1979-XII-22)

Nafarroako foru-aginpidetaren Berreskuratzea eta Amejoramientua: 13/82 Lege Organikoa, 1982ko abuztuaren 10ekoa.

1.2. Espainiako Gobernua:

Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas (de los centros de Educación Preescolar y General Básica (B.O.E., 1975-VII-1)

Real Decreto 1049/1979 de 20 de abril (B.O.E., 1979-V-10), *que regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco.*

Real Decreto 955/1988, de 2 de septiembre, del Ministerio de Educación y Ciencia, que introduce el euskera en las pruebas de aptitud para acceso a la Universidad del País Vasco (B.O.E., 1988-IX-8)

1.3. Ministerio de Educación y Ciencia

Orden del Ministerio de Educación, de 3 de agosto de 1979, de desarrollo del Real Decreto 1049/1979, de 20 de abril, de incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza (B.O.E. de 22 de agosto)

Nafarroari buruz, ikus orobat 1987ko irailaren 10eko Agindua (ikus Petchen, 1990: 466)

1.4. Espainiako Konstituzio Epaitegia

Sentencia 82/1986, de 26 de junio, en relación con el recurso de inconstitucionalidad nº 169/83, promovido por el Presidente del Gobierno contra la Ley 10/1982, básica de normalización del uso del euskera. In B.O.E., 159. zkia., 1986ko uztailearen 4koa.

2. Euskal Autonomia Erkidegoaren aginte-organismoak

Eskuartean dugun gaiarekin, batez ere lehen hamarkadako antolamendu-neurriekin, harreman argiena duten legeak, dekretuak eta aginduak aipatzen dira hemen. Bistan da horiezaz gainera multzo zabala osatzen dutela beste hainbatek. Arauzko erabakia nork emana duen kontuan hartuz prestatu da, hemen ere, zerrenda. Horrela,

2.1. Eusko Legebiltzarra:

Euskararen Erabilera Arauzkotzeko 10/1982 Oinarri Legea, 1982ko azaroaren 24koa. (E.H.A.A., 1982-XII-16)

Euskal Eskola Publikoaren 1/1993 Legea. (EHAA, 1993-II-19)

Irakaskuntza ez unibertsitarioko irakasle-kidegoen 2/1993 Legea. (EHAA, 1993-II-19)

2.2. Eusko Jaurlaritza:

Jaurlaritzaren aurrekoa, Eusko Kontseilu Nagusikoa: Normativa de titularidad oficial de las ikastolas, aprobada por el Consejo General del País Vasco (B.O.C.G.P.V., 1980-I-24)

Uztailaren 11ko 138/1983 Dekretua, Hezkuntza eta Kultura Sailarena, hizkuntza ofizialek EAeko unibertstategen kanpoko irakasmaitan izatekoa duten erabilera arautzen duena (EHAA, 1983-VII-19)

2.3. Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila:

Orden de 25 de mayo de 1981 sobre la regulación de la enseñanza en el nivel preescolar y ciclo inicial de EGB y fijación de sus objetivos (BOPV, 1981-VI-25)

Orden de 8 de marzo de 1982, del Departamento de Educación, por la que se convocan oposiciones para proveer plazas de profesores de EGB (BOPV, 1982-III-25)

Orden de 9 de marzo de 1982, del Departamento de Educación, por la que se convocan oposiciones para proveer plazas de profesores agregados de Bachillerato (BOPV, 1982-III-27)

Orden del Departamento de Educación, de 22 de Abril de 1982, por la que se crea el Certificado de Aptitud del Conocimiento del Euskera (BOPV, 1982-V-4)

Orden de 11 de mayo de 1982 sobre la regulación de la enseñanza en el ciclo medio de la EGB y fijación de sus objetivos (BOPV, 1982-VII-1)

Orden de 7 de junio de 1982, del Departamento de Educación, de convocatoria de ayudas a los centros que imparten enseñanzas en/del euskera (BOPV, 1982-VI-26)

Orden de 10 de agosto de 1982 sobre la regulación de la enseñanza de la lengua y literatura vasca en BUP (BOPV, 1982-IX-10)

Orden de 20 de septiembre de 1982, del Departamento de Educación, regulando el Certificado de Aptitud de Conocimiento del Euskera (BOPV, 1982-XI-8)

Orden del Departamento de Educación y Cultura, de 1 de agosto de 1983 que desarrolla el decreto 138/1983, de 11 de julio, del Departamento de Educación y Cultura por el que se regula el uso de las Lenguas Oficiales en la enseñanza no universitaria del País Vasco (BOPV, 1983-VIII-19)

Orden de 13 de octubre de 1983, del Departamento de Educación, de convocatoria de ayudas a los centros que imparten enseñanzas en/del euskera (BOPV, 1983-x-y)

Orden de 26 de diciembre de 1983, del Departamento de Educación y Cultura, regulando el programa de capacitación idiomática del profesorado (IRALE) (BOPV, 1984-I-27)

EIMAKo lehenengoa sartu.

Orden de 10 de mayo de 1985, por la que se convocan ayudas a libros universitarios publicados en euskera

Orden de 4 de julio de 1986, del Departamento de Educación, Universidades e Investigación sobre requisitos de implantación de modelos de enseñanza "B" de euskera (BOPV, 1986-VII-9).

Hizkuntza Eskakizunen arauzko erabaki nagusiak ondoko hauek dira:

- Martxoaren 9ko 47/1993 Dekretua, 1993ko apirilaren 2ko EHAAn: sorrera
- Urriaren 6ko 263/1998 Dekretua, 1998ko urriaren 23ko EHAAn: baliokidetzak
- 1994ko urtarrilaren 10eko Agindua, 1994ko urtarrilaren 26ko EHAAn: irizpideak etab.
- 1995eko apirilaren 10eko Agindua, 1995eko maiatzaren 11ko EHAAn: kalifikazio-sistema deialdi itxietan
- 1996ko azaroaren 14ko Agindua, 1996ko abenduaren 5eko EHAAn: HBLE-Men sorrera
- 1998ko urriaren 22ko Agindua, 1998ko azaroaren 5eko EHAAn: kalifikazio-sistema irekietan

2.4. Euskararen Aholku Batzordea

Euskararen Aholku Batzordea, 1983: Euskararen politikarako oinarriak. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza

BIBLIOGRAFIA

- ADURIZ, Jose Antonio et al 1972: *Gure ikastola*. Oñati: Jakin.
- AGIRRE, J. M., I. EGUZKITZA, I. IDIAZABAL eta L. M. LARRINGAN, 1985: Euskarazko irakaskuntza Bizkaian. Arazoak eta zenbait proposamen. Bilbo: Desclée de Brouwer.
- AGUIRRE ELUSTONDO, José Antonio 1969: *Así está la enseñanza primaria. Hablan los maestros*. Donostia: GAUR.
- AGIRREAZKUENAGA, Iñaki 2001: "Educación y lengua: reflexiones jurídicas sobre el modelo vasco", in *Revista Vasca de Administración Pública*, 61. zkia. (II).
2003: *Diversidad y Convivencia Lingüística. Dimensión europea, nacional y claves jurídicas para la normalización del euskara*. Donostia: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- ALBA, Eli, 1990: "Irakaskuntza aldatzea posible al da?", in *Hik Hasi* aldizkariaren 1998ko abenduko ale berezia, 13-7 or.
- ALDEKOA, J. eta GARDNER, N. 2002: "Turning Knowledge of Basque into Use: Normalization Plans for Schools." In the *International Journal for Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 6, 339-354.
- ALONSO ZAMORA, Vicente 1966: *Lengua, literatura, intimidad* in *Ninyoles* 1977, 181
- ARACIL, L. V. 1982: *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- ARGENTE, J. D. 1988: Language Contact, Language Conflict and Generalized Bilingualism Policies, in *II. Euskal Mundu Biltzarra. II. Atala: euskara eta gizartea*, 131-44 or. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- ARGENTER, Joan A. 2000: "Kodifikations- und Normalisierungsprozesse: Wechselverhältnisse und Widersprüche", in *Grenzgänge* 14 (Thema: Neue Herausforderungen für die Katalanische Soziolinguistik), 96-115.
- ARNOLD, J. (arg.) 1999: *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARPAL, Jesús, Begoña ASUA eta Paulí DAVILA 1982: *Educación y Sociedad en el País Vasco. Historia y sociología de un proceso*. Donostia: Txertoa.
1983: "Ikastolas: un fenómeno social, un problema educativo, una cuestión política", in *Cuadernos de Pedagogía*, 101?, 53-7.
- ARZAMENDI, J. and GENESEE, F. 1997: "Reflections on Immersion Education in the Basque Country". In K. Johnson and M. Swain (eds) *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 151-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- AZPEITIALDEKO APAIZAK. 1967-II-22: "Documento dirigido al Ministerio de Educación por un grupo de sacerdotes del Arciprestazgo de Azpeitia", in Aguirre Elustondo, 1969, 195-6.
- AZURMENDI, Joxe 1972: "Sarrera politikoa", in J. Torrealdy (arg.) *Rikardo Arregi, Herriaren lekuko*, 15-75.
- AZURMENDI, Maria Jose, 1976: "Algunos aspectos sociolingüísticos del bilingüismo", in *Mundaiz*, 5. zkia (ekaina).
- BAETENS BEARDSMORE, Hugo (arg.) 1993: *European models of education*. Clevedon, Multilingual Matters.

- BAETENS-BEARDMORE, 2007: "Report on the Revision of the Bilingual Education Models in the Basque Autonomous Community", in *Euskal Irakaskuntza Aztergai* (Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila biltzaile eta prestatzaile). Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- BAUER, L. eta P. TRUDGILL (arg.) 1998: *Language Myths* eta bertako R. Harlow "Some languages are just not good enough". London: Penguin.
- BÉDARD, Édith eta Jaques MAURIS (arg.) 1983: *La norme linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- BERGARA, A. 1996: *Hezkuntza eta hizkuntza-eskubideak indarreango lege-araubidean*. Gasteiz: Arartekoa.
- BOUCHARD, Pierre eta Richard Y. BOURHIS 2002: "L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française", in *Revue d'Aménagement Linguistique*, hors serie, automne 2002.
- BRANCHADELL, Albert, 2000: "La oposición a las políticas de catalanización y los límites de la intervención pública en materia lingüística", in *Grenzgänge* 14 (Thema: Neue Herausforderungen für die Katalanische Soziolinguistik), 65-79.
- CASTELLS ARTECHE, J. Manuel 1985: "Análisis de la educación en el Estatuto de Autonomía del País Vasco", in *Revista Vasca de Administración Pública*, 11. zkia.
- 1990: "Administración pública y doble oficialidad lingüística en la Comunidad Autónoma Vasca", in Edorta Cobreros (arg.): *Euskararen lege araubideari buruzko jardunaldiak. Jornadas sobre el régimen jurídico del euskera*. Oñati: HAEE-IVAP.
- CENOZ, J. (1998: "Multilingual Education in the Basque Country". In *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (J. Cenoz and F. Genesee eds.) (1998: 175-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIOLOGICAS 1994 "Conocimiento y uso de las lenguas en España (investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües)" *Opiniones y Actitudes*. Madrid: CIS
- COBARRUBIAS, Juan 1983: "Ethical Issues in Status Planning", in Juan Cobarrubias eta Joshua A. Fishman (argk.) *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin: Mouton.
- 1988: Normalización y Planificación Lingüística en el País Vasco, in *II. Euskal Mundu Biltzarra. II. Atala: hizkuntza eta gizartea*, 145-72 or. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- COBREROS, Edorta 1989: *El régimen jurídico de la oficialidad del euskera*. Oñati: HAEE-IVAP.
- 1998: "Algunas reflexiones sobre la Ley de Normalización del euskera" in *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 43,2 zkia. Dossier 15 años de la Ley del Euskera en la Educación, Administración y Medios de Comunicación".
- COBREROS, Edorta (arg.) 1990: *Euskararen lege araubideari buruzko jardunaldiak. Jornadas sobre el régimen jurídico del euskera*. Oñati: HAEE-IVAP.
- COOPER, R. L. 1989, *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

- DAVIES, D. (2005) Spread Welsh – persuade the children to use it. In *Western Mail*, 2 August, 14
- DRUVIETE, Ina 2000: “The Latvian Language Law Debate: Some Aspects of Linguistic Human Rights in Education”, in Robert Phillipson (arg.) *Rights to Language. Equity, Power and Education*, 83-6.
- 2002: “La Charte de la Langue française et les lois linguistiques dans les Pays Baltes”, in Pierre Bouchard eta Richard Y. Bourhis: “L’aménagement linguistique au Québec: 25 ans d’application de la Charte de la langue française”, in *Revue d’Aménagement Linguistique*, hors serie, automne 2002, 217-21.
- EDWARDS, J. 1993: “Language revival: Specifics and generalities”. *Studies in Second Language Acquisition* 15.
- 1994: “Ethnolinguistic pluralism and its discontents: A Canadian study and some general observations”. *International Journal of the Sociology of Language* 110, 5-82 or.
- EDWARDS, V. K. eta L. PRITCHARD NEWCOMBE 2003: *Evaluation of the Efficiency and Effectiveness of the Twf Project, which encourages Parents to Transmit the Language to their Children*. Cardiff: Welsh Language Board.
- 2005a: “When school is not enough: New initiatives in intergenerational language transmission in Wales. In *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 8 (4), 298-312.
- 2005b: “Language transmission in the family in Wales: an example of innovative language planning”. In *Language Planning and Language Problems* 29(2), 135-50
- EIZMENDI et al. (2007): Hezitzaileek asko egin dezakete euskararen erabilera sustatzeko. *Bat soziolinguistika aldizkaria*. 63, 117-129.
- ELEXPURU, Juan Martin, 1996: “Herri-euskararen eremua”, in *Euskera* 41. zkia, 523-9.
- ELORDUI, Agurtzane, 2006: “Eskolaren hizkuntza-eredua harreman-sareen trinkotzearen ikuspegitik”, in *BAT soziolinguistika aldizkaria*, 60. zkia, 141-60
- ERIZE, Xabier 2001: “El discurso contrario a la “normalización” de la lengua en Navarra”, in *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 46-2.
- ERRIONDO, Lore, Xabier ISASI eta Fito RODRIGUEZ, 1993: *Hizkuntza, Hezkuntza eta Elebitasuna*. Bilbo. UEU.
- ERRIONDO, Lore, Xabier GARAGORRI eta Xabier ISASI 1998: *Hezkuntzaren normal-kuntza*. Donostia: UEU.
- ESNAOLA, A. eta EGIBAR, M. 2007: “Euskal ludikotasuna erabiliz, euskara indartu”, in *Bat soziolinguistika aldizkaria*. 63, 67-72.
- ETXEBERRIA BALERDI, F. 1999: *Bilingüismo y Educación en el País del Euskara*. Donostia: Erein.
- ETXEZARRETA, Iñaki, 1998: “ikastola, Euskal Eskolaren iturri”, in *Hik Hasi* aldizkariaren 1998ko abenduak ale berezia, 63-73 or.
- EUSKAL BATZAR OROKORRA/CONGRESO MUNDIAL VASCO DE 1956: batzarreko dokumentuak. Dokumentuen liburu moduko argitalpena 1981ean, Gasteizen, Eusko Jaularitzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusian.
- EUSKALTZAINDIA 1977: *El Libro Blanco del Euskara*. Bilbo: Euskaltzaindia
- 1979: “Euskara batua eta euskalkiak irakaskuntzan”, *Euskera* 24, 1979-2, 103-6.

- EUSKARA ZERBITZUA, 2007: *Nondik gatoz? EAEko irakaskuntzaren ibilbidea: zenbait datu eta azalpen*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- EUSKARAREN AHOLKU BATZORDEA, 1998 *Euskara Biziberritzeko Plan Nagusia*. Gasteiz: Kultura Saila. Eusko Jaurlaritzza.
- EUSKO JAURLARITZAKO LEHENDAKARITZAREN GIZARTE AZTERKETARAKO LANTALDEA (GAL) 1983: *Euskararen borroka*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- EUSKO LEGEBILTZARRA / PARLAMENTO VASCO 1991: *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Gasteiz, Eusko Legebiltzarra.
- EUSKO JAURLARITZA, NAFARROAKO GOBERNUA ETA EUSKAL KULTUR ERAKUNDEA 2003: *Euskal Herriko Soziolinguistikazko Inkesta 2001/Euskararen Jarraipena III*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [http:// www.euskadi.net/euskara](http://www.euskadi.net/euskara)
- FERGUSON, Charles A. 1959: "Diglossia" in *Word* 15.
- FERNANDEZ, Itziar 1994: *Oroimenaren bitza. Ikastolen historia 1960-75*. Bilbo: UEU/Bizkaiko Foru Aldundia.
- FISHMAN, Joshua A. 1968: "Nationality-Nationalism and Nation-Nationism", in Joshua A. Fishman, Charles A. Ferguson eta Jyotirindra Das Gupta (arg.) *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley.
- 1976: *Bilingual Education: An International Sociological Perspective*. Rowley: Newbury House.
- 1982: *Sociología del Lengua*. Madrid, Cátedra.
- 1983: "Aménagement et norme linguistiques en milieux linguistiques récemment conscientisés", in Édith Bédard et Jaques Maurais (argk.) *La norme linguistique*. Québec: Gouvernement du Québec.
- 1984: "On the peculiar problems of smaller national languages". In González (ed.) *Panagani: Essays in Honor of Bonifacio Sibayan on his sixty-seventh Birthday*. Manila: Linguistic Society of the Philippines, 40-5 or. Erabilitako iturria Fishman 1989: 368-75 or.
- 1985: "Mother-tongue claiming in the United States since 1960: Trends and Correlates" in Fishman et al. 1985, 107-94.
- 1989: *Language and Ethnicity in minority sociolinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1990: "Eskolaren Mugak Hizkuntzak Biziberritzeko Saioan". In *Euskal Eskola Publikoaren Leben Kongresua* (1, 181-188).
- 1991: *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 1995: "on the limits of the ethnolinguistic democracy", in Skutnabb-Kangas eta R. Phillipson (argk.) *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- 2001: *Can threatened language be saved? Reversing Language Shift revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- 2006a: "Acquisition, Maintenance and Recovery of Heritage Languages", in Guadalupe Valdés, Joshua A. Fishman, Rebecca Chávez and William Pérez *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*, 1-11.

- 2006b: "Imagining Linguistic Pluralism in the United States", in Guadalupe Valdés, Joshua A. Fishman, Rebecca Chávez and William Pérez *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*, 273-88.
- FISHMAN, Joshua A., Charles A. FERGUSON eta Jyotirindra DAS GUPTA (arg.) 1968: *Language Problems of Developing Nations*. New York: Wiley.
- FISHMAN, Joshua A., R. L. COOPER, R. MA et al 1971: *Bilingualism in the Barrio*. Bloomington: Indiana University Press.
- FISHMAN, Joshua A. eta John LOVAS 1970: "Bilingual education in sociolinguistic perspective", in *TESOL Quarterly*, 4. zkia. Erabilitako iturria B. Spolsky (arg) 1972: *The Language Education of Minority Children*, 83-93.
- FISHMAN et al, 1965: *Language Loyalty in the United States*. The Hague: Mouton.
- 1985: *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.
- FISHMAN, Joshua A. eta Gella SCHWEID FISHMAN, 2000: "Rethinking Language Defense" in Robert Phillipson (arg.), *Rights to Language. Equity, Power and Education*, 23-7.
- FLEINER, T., Peter NELDE eta J. G. TURI (argk.) 2001: *Droit et langue(s) d'enseignement / law and language(s) of education*. Fribourg: Helbing eta Lichtenhan.
- FRIEDRICH, Carl, 1971: *Corporate federalism and Linguistic politics*. Quebec, Laval-go uni-bertsitatearen *International Round Table*.
- FUNDACIÓN FOESSA 1970: *Informe sociológico sobre la situación social de España*. Madrid: Euramérica.
- GABIÑA, J. J., GOROSTIDI, R., IRURETAGOIENA, R., OLAZIREGI, I. and SIERRA, J. 1986: *EIFE: Influence of Factors on the Learning of Basque*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaur-laritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (
- GARCÍA, Ofelia, Rakhmiel PELTZ eta Harold SCHIFFMAN 2006: *Language Loyalty, Continuity and Change*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GARCÍA, Ofelia eta Harold SCHIFFMAN 2006: "Fishmanian Sociolinguistics (1949 to the Present)" in Ofelia García, Rakhmiel Peltz eta Harold Schiffman 2006: *Language Loyalty, Continuity and Change*, 3-68.
- GARDNER, N. 2000b: *Basque in Education in the Basque Autonomous Community*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaur-laritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- GARDNER, Nick eta Mikel ZALBIDE, 2005: "Basque acquisition planning", in *IJSL*, 55-72.
- GARDNER R. C 2001: *Integrative motivation: Past, Present and Future*. Ikus [www http://publish/uwo.ca/~gardner/Gardner PublicLecture1.pdf](http://publish/uwo.ca/~gardner/GardnerPublicLecture1.pdf).
- GAUR S.C.I., 1971: *Euskara gaur*. Donostia, Lur editoriala.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. Departament d'Ensenyament, 1998: *Servei d'Ensenyament del Catalá: 20 Anys*. Bartzelona, Servei de Diffusió i Publicacions.
- H. GILES (arg.), 1977: *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. Londres: Academic Press
- GILES, H., Richard BOURHIS eta D. TAYLOR, 1977: "Towards a Theory of Language in Ethnic Group Relations" in H. Giles (arg.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*.

- GIZARTE AZTERKETARAKO LANTALDEA (J. I. Ruiz Olabuenaga, J. M. Fernandez Cancelo, M. Marañon, eta J. Yarza), 1983: *Euskararen Borroka*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- GOIKOETXEA, Juan Luis, 2003: *Euskalkia eta bezkuntza. Dakigunetik ez dakigunera euskal diglosia irazian*. Iker 13. Bilbo: Euskaltzaindia.
- GÓMEZ-FERRER, R. 1990: "la doble oficialidad y su interpretación por el Tribunal Constitucional", in Edorta Cobreros (arg.): *Euskararen lege araubideari buruzko jardunaldiak. Jornadas sobre el régimen jurídico del euskera*. Oñati: HAEE-IVAP.
- GONZÁLEZ CASANOVA, J. A. 1982: "Derecho a la educación y plurilingüismo", in *Revista de Occidente*, ale berezia II, 10-11 zkia.
- GRENZGÄNGE, 14. zkia. 2000: Kataluniako egoera soziolinguistikoari eta soziolinguistikari buruzko ale berezia: *Neue Herausforderungen für die Katalanische Soziolinguistik*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- GRIN, F. and VAILLANCOURT, F. 1999: *The Cost Effectiveness Evaluation of Minority Language Policies: Case Studies on Wales, Ireland and the Basque Country*. ECMI monograph 2. Flensburg: European Centre for Minority Issues.
- HAMERS, J. F. eta BLANC, M., 1983: *Bilinguallité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga, éditeur.
- HARLOW, R. 1998: "Some languages are just not good enough", in L. eta P. Trudgill (arg.) *Language Myths* Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila 1990: *Euskal Irakaskuntza: 10 urte*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HEATH, Shirley BRICE eta Frederick MANDABACH 1983: "Language Status decisions and the Law in the Unites States", in Juan Cobarrubias eta Joshua A. Fishman (argk.) *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin: Mouton.
- HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA 1982: *Euskararen Erabilera Bizkaiko Irakaskuntzan*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE ETA IKERKETA SAILA 2007: *Euskal Irakaskuntza Aztergai*. Sailak 2006ko abenduaren 20an eta 21ean Miñao egindako Jardunaldietan aztertutako agiriak eta ondorenak. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HIK HASI, 1998: *Euskal eskolaren azken 20 urteak*. Ipar-Hegoa topaketetan aurkeztutako komunikazioen akta-bilduma moduko ale berezia, 1998ko abendukoa.
- HIZKUNTZA POLITIKARAKO SAILBURUORDETZA 2003: *Euskararen jarraipena III (2001eko III. inkesta soziolinguistikoaren emaitzak)*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- HOHL, J. 1996: "Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires", in M. Pagé, M. Mc Andrew eta F. Gagnon (arg) *Pluralism, citoyenneté et éducation*, Montréal/Paris: L'Harmattan, 337-47.
- HORNBERGER, N. H. 1988: *Bilingual Education and Language Maintenance*. Providence, RI: Foris Publications.
2003. *Continua of Bilingual Education. An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. Hornberger, N, (2003).
- HORNBERGER, N. H. and KING, K. A. 1996: *Language Revitalization in the Andes*:

- Can the schools reverse language shift? In *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 17 (6), 427-41 or.
- HUIS, 2007: Hizkuntzak ikasi eta irakasteko marko berria. Hezkuntza, Unibertstitate eta Ikerketa sailburuak 2007ko martxoaren 8an Eusko Legebiltzarrean aurkezturiko proposamena.
- IRAKASLE BI, 2005: *euskal dimentsioaren trataera Euskal Erkidegoan argitaratzen diren giza zientzietako hainbat ikasliburutan. 2004-2005 ikasturtean egindako azterketaren laburpena*. Gasteiz: HUIS. Lan-dokumentua.
- IRAOLA, Joxemari, 1994: *Euskara eta Gazteak Lasarte-Orian. Hizkuntz jokaerak*. Lasarte-Oria: Lasarte-Oriako udala.
- ISEI-IVEI 2005: *Euskararen B2 maila derrigorrezko irakaskuntzaren amaieran (DBH 4)*. Bilbo: ISEI-IVEI.
- JAUREGI, Pello 2003: *Euskara eta gazteak Lasarte-Orian (II). Hizkuntzazko jokaerak*. Lasarte-Oriako udala.
- JENKINS, G. H. 2000: *Terminal decline? The Welsh language in the twentieth century*. Keynote address at the 2000 Conference North American Association for the study of Welsh Culture and History at Brynmawr College, Pennsylvania.
- IDIAZABAL, Itziar eta Antton KAIFER 1994: *Eficacia educativa y enseñanza bilingüe en el País Vasco*. Gasteiz: IVAP.
- KAPLAN, R. B. eta BALDAUF, R. B. 1997: *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon: Multilingual
- KINTANA, Xabier eta Joseba TOBAR (arg.) 1975: *Euskaldun berriekin euskaraz*. Bilbo: Ekin)
- KLOSS, Heinz, 1952: *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen*. München, Pohl.
1965: "German-American language maintenance efforts", in Fishman arg.
1965: 206-52.
1969: *Research possibilities on Group Bilingualism*. Quebec: CIRB. Univ. De Laval.
- KULTURA SAILA 2003: *Euskararen Jarraipena III. Euskal Herriko Soziolinguistikako Inkesta*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
2005: *III. Mapa soziolinguistikoa (2001eko zentsuaren argitan egina)*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
- LAÍN ENTRALGO, Pedro 1955: *las cuerdas de la lira*, in Ninyoles, 1977: 180.
1972: *A qué llamamos España. 2. argitaraldia*. Madrid: Espasa-Calpe
- LAMBERT, W. E. eta TUCKER, G. R. 1972: *Bilingual education of Children: the St. Lambert experiment*. Rowley: Newbury House.
- LARRESORO 1974: *Euskara batua zertan den*. Oiñati: Jakin-Editorial Franciscana Aránzazu.
- LASA, Mikel 1978: "Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeko oinharritzko ideia batzu", in JAKIN 7: 47-60.
1980: "Objetivos lingüísticos de las escuelas bilingües" in *La Problemática del bilingüismo en el Estado español*, 103-11. Leioa: ICE de la Universidad del País Vasco.
- LASAGABASTER, Iñaki 1995: "Irakaskuntza ez unibertsitariko hizkuntz plangintza Euskal Autonomi Erkidegoan", in *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 17. zkia.
- LASAGABASTER, David 2001: "Bilingualism, Immersion Programmes and Language

- Learning in the Basque Country". In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22, 5, 401-425.
- LEGARDA, Anselmo, 1953: *Lo vizcaíno en la literatura castellana*. Donostia. Biblioteca vascongada de los Amigos del País
- LINZ, Juan, 1973: "Early-Building and Late Peripheral Nationalism against the State: the case of Spain", in S. N. Eisenstadt, S. Rokkan (arg.) *Building States and Nations*. London: Sage Publications.
- 1986: *Conflicto en Euskadi*. Madrid: Espasa-Calpe.
- LO BIANCO, Joe 1997: "English and pluralistic policies: the case of Australia", in William Eggington eta Helen Wren (argk.) *Language Policy: Dominant English, Pluralist Challenges*. Amsterdam: John Benjamins.
- LUKAS, J. 1908: "Territorialitäts- und Personalitätsprinzip im österreichischen Nationalitätenrecht" in *Jahrbuch des öffentlichen Rechts der Gegenwart* 2, 333-405 orr.
- LYONS 1968: *Introduction to Theoretical Linguistics*. Londres: Cambridge University Press.
- 1977ko gaztelaniazko itzulpena: *Introducción en la Lingüística Teórica*. Barcelona: Teide.
- MACKEY, William F. 1979: "L'irredentisme linguistique: une enquête témoin" in G. Manessy y P. Wald (argk.) *Plurilinguisme: Normes, situations, stratégies*. Paris: L'Harmattan.
- 1976: *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.
- 1983: "U.S. Language Status Policy and the Canadian Experience", in Juan Cobarrubias eta Joshua A. Fishman (argk.) *Progress in language planning. International perspectives*, 173-206. Berlin: Mouton.
- MACKEY, William F. eta Jacob Ornstein 1977: *The Bilingual Education Movement. Essays on its Progress*. El Paso: The University of Texas at El Paso.
- MACNAMARA, J. 1971: "Successes and failures in the movement for the restoration of Irish". In J. Rubin and B. H. Jernudd (eds.) *Can Language be Planned? Sociolinguistics Theory and Practice for Developing Nations* (65-94 or.) Honolulu, HI: East-West Center, University of Hawaii Press.
- MAIA, Julian 2000: *Eskolako hizkera ereduaz, euskara batuaren eta euskalkiaren arteko harremanen testuinguruan*. EHU. Doktore-tesi argitaragabera.
- 2001a: "Euskara batua, euskalkia eta eskolako hizkera eredu", in *Tantak* 126, 79-101.
- 2001b: "Estandarra eta dialektoak nola ulertu eta tratatu irfakaskuntzan", in *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 239-54.
- MALLEA, John R. 1984: "Minority language education in Quebec and anglophone Canada", in Richard Y. Bourhis *Conflict and Language Planning in Quebec*, 222-60. Clevedon: Multilingual Matters.
- MARTÍ I CASTELL 2003: ¿Es necesaria la lengua catalana?, in *La Vanguardia*, 2003-VI-4, 27. or.
- MARTÍN SANZ, V. 1998: "El empleo del idioma autonómico en el sistema educativo", in *Revista de Administración Pública*, 146. zkia.
- MARTINEZ DE LUNA, Iñaki 2001: "Euskal Herriko gatzetxoek hizkuntz egoera

- aztertzeke eredu orokorraren proposamena”, in *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 40. zkia.
- MAURAI, Jacques (arg.) 1985: *La crise des langues*. Québec: Gouvernement du Québec.
- 1986: *Politique eta Aménagement linguistiques*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MC ANDREW, Marie, 2001: *Intégration des immigrants et diversité ethnoculturelle à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, Marie, 2002: “La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats, in Bouchard, Pierre eta Richard Y. Bourhis 2002: “L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française”, in *Revue d'Aménagement Linguistique*, hors serie, automne 2002, 69-83.
- MC ANDREW, Marie, M. PAGÉ eta M. JODOIN 1999: “Les enfants de la loi 101: identité(s), valeurs et comportements linguistiques”, in P. Bouchard (arg) *Langues et mutations identitaires et sociales*. Actes du colloque des 12 et 13 mai 1998, Université laval, 66^e Congrès de l'ACFAS, “langues et sociétés”, n° 38, 179-94.
- MC ANDREW, Marie eta J.-P. PROULX “Éducation et ethnicité au Québec: un portrait d'ensemble”, in M. Mc Andrew eta F. Gagnon (argk) *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées, Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montréal/Paris: L'Harmattan, 85-110.
- MC ANDREW, Marie, C. VELTMAN, F. LEMIRE eta J. ROSSELL 1999: *Concentration ethnique et usages linguistiques en milieu scolaire*. Université de Montréal, Immigration et métropoles.
- MCRAE, Kenneth 1975: “The principle of territoriality and the principle of personality in Multilingual States”, in *International Journal of the Sociology of Language*, n°4, 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.
- 1992: *Drets lingüístics y dret fonamental a l'Educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònoms.
- 1997: *Conflict and Compromise in Multilingual Societies: Finland*. Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University Press.
- MEZO, Josu 1996: *Políticas de recuperación lingüística en Irlanda (1922-39) y el País Vasco (1980-92)*. Madrid: Instituto Juan March de Estudios e Investigaciones.
- MIGUEL, Amando de, 1970: *Informe sociológico sobre la situación social de España* Fundación FOESSA. Eds. Euramérica.
- 1975: *Manual de estructura social de España*. Madrid, Edit. Tecnos.
- MILIAN I MASSANA, Antoni 1983: “Los derechos lingüísticos en la Enseñanza, de acuerdo con la Constitución” in *Revista Española de Derecho Constitucional*, n° 7, 357-372 or.
- 1984: “De la separació a la conjunció lingüística a l'ensenyament: el títol II de

- la Lley 7/1983, de 18 d'abril", in *Llengua i Dret*, 3. zkia.
- 1988: "La funció pública docent a Catalunya al cap de deu anys de catalá a l'escola", in *Revista de Llengua i Dret*, 11. zkia.
- 1994: *Derechos lingüísticos y derecho fundamental a la educación. Un estudio comparado: Italia, Bélgica, Suiza, Canadá y España*. Madrid: Civitas-Generalitat de Catalunya.
- 1995: "La intervención de los poderes públicos en las determinaciones lingüísticas relativas a la enseñanza: modelos y límites", in *Revista Vasca de Administración Pública*, 42. zkia.
- 2007: "Los límites jurídicos existentes para la configuración del sistema lingüístico escolar del País Vasco y vías para la reforma del sistema vigente, in *Euskal Irakaskuntza Aztergai*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN 1979: *El lenguaje en la educación preescolar y ciclo preparatorio. Vasco-castellano*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MITXELENA 1968: Arantzazuko batasun-txostena. Erabilitako iturria Larresoro 1974.
- 1982: Normalización de la forma escrita de de una lengua: el caso vasco, in *Revista de Occidente*, 10-11. zkia., 55-75.
- MONTEAGUDO, Henrique eta Xan BOUZADA FERNÁNDEZ (argk.) 2002: *O procesos de normalización do idioma galego (1980-2000). Volumen II: Educación*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.f
- NELDE, P., M. STRUBELL eta G. WILLIAMS (1996: *Euromosaic: Production and reproduction of minority language communities in the European Union*. Luxembourg: Commission of the European Communities.
- NINYOLES, R. Ll. 1972 (erabilitako argitaraldia: 1980: *Idioma y poder social*. Madrid: Tecnos.
- 1977: *Cuatro Idiomas para un Estado*. Madrid: Editorial Cambio 16.
- 1981: "Tendencias fundamentales de la política lingüística. Opciones contextuales en el ámbito de la educación bilingüe" in *Revista de Educación*, n° 268, pp. 15-30.
- Ó RIAGÁIN, Dónall (arg) 2006: *Voces Diversae: Lesser-Used Language Education in Europe*. Belfast: Cló Ollscoil na Banríona, Queen's University Belfast.
- OBIETA, José A. 1976: *Las lenguas minoritarias y el derecho*. Bilbao: Mensajero.
- OIHARTZABAL, Lontxo 1987: "Euskara eta Eskola: euskararen bir-hedapenean hainbat arazo" in *JAKIN* 42/43: 73-83.
- OLAZIREGI, Ibon, 2006: "Irakastereduak aldatzeko ordua ote?", in *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 60. zkia, 31-41or.
- OTANO, Luis 1978: *La escuela pública vasca. Una alternativa a la enseñanza en Euskadi*. Bilbao: Cuadernos de Educación Adarra.
- 1998: "Euskal Eskolaren inguruko zenbait hausnarketa", in *Hik Hasi* aldizkariaren 1998ko abenduko zenbaki berezia, 79-85 or.
- OZOLINS, Uldis 2002: "La politique linguistique en Australie. Un modèle non législatif", in Pierre Bouchard eta Richard Y. Bourhis: "L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française", in *Revue d'Aménagement Linguistique*, hors serie, automne 2002, 209-15.
- PAILLÉ, Michel 2002: "L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour

- les enfants d'immigrants: un dénombrement démographique”, in Pierre Bouchard eta Richard Y. Bourhis: *L'aménagement linguistique au Québec: 25 ans d'application de la Charte de la langue française*, in *Revue d'Aménagement Linguistique*, hors serie, automne 2002, 51-67.
- PETCHEN VERDAGUER, Santiago 1990: *las Minorías Lingüísticas de Europa Occidental: documentos (1492-1989)* (bi liburuki). Gasteiz: Eusko Legebiltzarra
- PHILLIPSON, Robert (arg.) 2000: *Rights to Language. Equity, Power and Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum
- PLOURD, Gaston, 1970: *Options Politiques Fondamentales de l'Etat Plurilingue*. Quebec: CIRB, Univers. de Laval
- PRITCHARD NEWCOMBE, Lynda 2007: *Social Context and Fluency in L2 Learners. The case of Wales*. Clevedon, Multilingual Matters.
- RODRIGUEZ, Fito, 1998: “Eskolaren ekarpena hizkuntza gutxituen normalizazio prozesuetan”, in *Hik Hasi* aldizkariaren 1998ko abenduko ale berezia, 99106 or.
- ROLLNERT LIERN, G. 1995: “¿Existe un derecho constitucional a recibir la totalidad de la enseñanza en la lengua española oficial del estado? A propósito de la Sentencia del Tribunal Constitucional 337/1994”, in *Revista General de Derecho*, 607. zkia.
- ROTAETXE, Karmele 1986: “L'aménagement linguistique en Euskadi”, in Jacques Maurais (arg.) *Politique eta Aménagement linguistiques*, 159-210.
- ROTAETXE, Karmele eta Xabier ALBERDI 1985: “La crise de la langue basque”, in Jacques Maurais (arg.) *La crise des langues*, 371-81.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. “Txepetx” 1972: *El estado actual del vascuence en la provincia de Navarra (1970)*. Iruñea: Institución Príncipe de Viana.
- 1974: “Bilingüismo, Disglosia, Contacto de Lenguas”, in *ASFVJUVIII*, 3-79. or.
- 1987: *Un futuro para nuestro pasado. Claves para la recuperación del euskara y teoría social de las lenguas*. Donostia
- SEGURA, Antoni (koord.), Pilar Comes, Santiago Cucurella, Andreu Mayayo eta Francesc Roca 2001: *Els llibres d'història, l'ensenyament de l'història y altres històries*. 22. txostena. Barcelona: Fundació Jaume Bófill.
- SIADeco 1978a: *Bases para un futuro plan de actuación a favor de la normalización del euskara*. (Euskaltzaindiaren eta Lankide Aurrezkiaren babespean eginiko lana).
- 1978b: *Estudio sociolingüístico del euskara* (Euskaltzaindiaren eta Lankide Aurrezkiaren babespean eginiko lana).
- SIADeco-EUSKALTZAINDIA, 1979: *Hizkuntza borroka Euskal Herrian*. Bilbo: Euskaltzaindia.
- SIERRA, J. eta I. OLAZIREGI, 1989: *EIFE 2: Influence of Factors on the Learning of Basque*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (available on request free of charge from huiseus2@ej-gv.es).
- 1991a: *EIFE 3: Influence of Factors on the Learning of Basque*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia (available on request free of charge from huiseus2@ej-gv.es)
- 1991b: *HINE*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

- sia [also in Spanish].
- SIGUAN, Miquel 1982: "Educación y pluralidad de lenguas en España" in *Revista de Occidente*, nº 10-11, 35-53.
- 1985: "Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares: una interpretación sociocultural" in Miquel Siguan (arg.), 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.
- 1992: *España plurilingüe*. Madrid: Alianza.
- 1998: "Significat i perspectives de la immersió" in Joaquim Arnau y Josep M. Artigal (eds.) (1998), 21-32.
- SIGUAN, Miquel (arg.) 1983: *Lenguas y educación en el ámbito del Estado Español*. Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.
- 1985: *Enseñanza en dos lenguas y resultados escolares*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- SKUTNABB-KANGAS, 2004: *Linguistic Rights in Education*. In International Symposium, 3-4 November, Donostia: Hizkuntza Eskubideen Behatokia.
- SKUTNABB-KANGAS eta R. PHILLIPSON (argk.) 1995: *Linguistic human rights. Overcoming linguistic discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter
- SPOLSKY, B. 1995: Conditions for language revitalization: A comparison of the cases of Hebrew and Maori. *Current Issues in Language and Society* 2 (3), 177-201.
- SPOLSKY, B. (arg) 1972: *The Language Education of Minority Children*. Rowley: Newbury House.
- TORREALDAY, Joan Mari (arg.) 1972: *Rikardo Arregi, Herriaren lekuko*. Oiñati: Jakin-Ed. Franciscana Aranzazu.
- 1997: *Euskal kultura gaur: liburuaren mundua*. Donostia: Jakin.
- TOVAR, Antonio 1980: *Mitología e ideología sobre la lengua vasca*. Madrid: Alianza Editorial.
- TÖNNIES, F. 1887: *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Gaztelaniazko itzulpena in 1979 *Comunidad y asociación*. Bartzelona: Península
- TRAVAUX DE LA CONFÉRENCE INTERNATIONALE. LUXEMBOURG 1928: *Le bilinguisme et l'éducation*. Geneve: Bureau Internationale d'Education.
- UNESCO 1953: *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. Paris: UNESCO.
- URRUTIA, Iñigo 2001: "El sistema de perfiles docentes y su técnica de aplicación", in *Revista Vasca de Administración Pública*", 61-II zkia.
- 2005: *Derechos lingüísticos y Euskera en el sistema educativo*. Iruñea: Lete argitaletxea.
- VALDÉS, Guadalupe, Joshua A. FISHMAN, Rebecca CHÁVEZ eta William PÉREZ 2006: *Developing Minority Language Resources. The Case of Spanish in California*. Clevedon: Multilingual Matters
- VALVERDÚ, F. 1972: *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- VEGA, Luis Antonio de, 1937: "Claro idioma, dialecto y jerigonza", in *Donostiako Domingo*, 1937-VIII-15.
- VICECONSEJERÍA DE ECONOMÍA, PRESUPUESTOS Y CONTROL ECONÓMICO 2007:

- Programa de Contexto Económico y Reformas para el Crecimiento y el Progreso Social de Euskadi 2006-2009*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritza.
- WEINREICH, U. 1953: *Languages in contact. Findings and problems*. New York: The Linguistic Circle of New York.
- ZALBIDE, Mikel, 1990: "Euskal Eskola, Asmo Zahar Bide Berri", in *Euskal Eskola Publikoaren Lehen Kongresua* (1. lib., 211-271). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- 1991: "Hasi-masiak: eskola-giroko hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen lehen azalpen-saioa". In Artola, I., Basterretxea, B., Berasategi, J. M., Olaziregi, I., Sierra, J. eta Zalbide, M., *Eskola Hiztun Bila* (17-35). Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- 1993: "Zientzi hizkuntza irakaskuntzan: euskara teknikoaren izaeraz, iturburuaz eta egungo erabilmoduaz", in *Euskal Ikaskuntzak Hezkuntza Sarean. XII Congreso de Estudios Vascos*, 281-90.. Gasteiz: Eusko Ikaskuntza.
- 1994: Eskola-munduan erabiltzen den euskara: "egungo egoera eta zenbait hobekuntza-bide", in *EUSKERA*, 1994,
- 1999: "Normalización Lingüística y Escolaridad: un Informe desde la Sala de Máquinas". In *Revista Internacional de los Estudios Vascos* 43, 2, 1998, 355-424.
2000. "Irakas-sistemaren Hizkuntz Normalkuntza: Nondik Norakoaren Ebaluazio-saio bat", in *Eleria* 5, 45-61.
- 2001: "Fishman-en HINBE edo RLS. Donostia, graduondoko HIZNET ikas-taroaren baitako materiala, orain *erabili.com*-en ere eskuragai.
- 2002a: "Ahuldutako hizkuntza indarberritzea: teoriak zer dio?", in *Ikastolen IX. zdualdi Pedagogikoak*. Donostia.
- 2002b: "Ikasleek ba al dakite euskaraz? Erabiltzen al dute?", In *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 42. Zkia., 43-51.
- 2004: "Hitzaldia", in *Ikastetxea, kalitatearen gune*, 196-212. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- ZALBIDE, Mikel, Nicholas GARDNER, Xabier ERIZE eta Maria-Jose AZURMENDI, 2006: "The Future of Basque in RLS Perspective", in Maria-Jose Azurmendi eta Iñaki Martínez de Luna (arg.) *The Case of Basque: Past, Present and Future*. Donostia: Soziolinguistika Klusterra.
- ZUAZO, Koldo, 1988: *Euskararen batasuna*. Iker-5. Bilbo: Euskaltzaindia.
- 2000: *Euskararen sendabelarrak*. Irun: Alberdania.
- 2001: "Ohar zenbait euskara normaltze aldera", in *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 40. zkia.