

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

Mikel Zalbide

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 urte-muga hori dela-eta. Balantze moduko azterraldia egin nahi zaio legeari, Jagon-jardunaldi honetan. Lege horren sorrera, hezkuntza alorreko ibilera eta eskola-emaizak azalduz ibilera horren balio-irizpena egitea eskatu zait Jagon Saitetik. Baiezkoa eman diot gonbita prestuari. Ez beldurrik gabe, ordea: zuzenbidezkoetan ez naiz aditua. Eragozpen larria dut hori, jasotako mandatua 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 jurilinguistiko hutsa azaldu nahi izatekotan badira noski adituak eta jakitunak, gure artean eta are kanpoan, lan hori mila aldiz kunplituago bete dezaketanak (2). Ez dagokit niri, jakina, aditu horien esparruan sartzea.

Eskatu zaidan balantzea ez da, ordea, zuzenbidezkoa. Jurilinguistikoa edo glotopolitikoa ere ez, kontua estu-estu hartu nahi bada. EEN legeak euskal

(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 artean 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 Milian i Massana (1983, 1984, 1988, 1994, 1995, 2006) eta Santiago Petchen (1990). Mundu mailako jakin-iturriak ere ez zaigu, azkenik, falta: aspaldiko Lukas eta Kloss moduko bidegile zaharrez gain, erdi-etxeko 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).

gizartean oro har, eta EAEko eskola-munduan bereziki, izan duen gizarteragina aztertzea izan da antolatzaileen asmo nagusia. Legeak begiz jotako xedeak zenbatean hezurmamitu 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. Lasaixeago hel diezaioket 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 hainbatean (3). Ezaguera horren laguntzaz, eta han-hemengo bibliografia teknikoaren informazio osagarriaz (4), EEN legearen ibileraz eta orain arteko emaitzez dudari iritzia ematen saiatuko naiz beraz. Hezkuntza-mundura mugatuko dut, esan bezala, azalpen-saioa: irakasmila 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 are beharrezkoa da hortaz garai hartako egoeraren arakatzeko itxurazko bat egitea. Hel diezaiogun beraz, atzera-aurrera handiagorik gabe, EEN legea onartu aurreko egoera linguistikoren eta edukatiboaren azteraldiari.

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

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

(4) Beste dokumentu askorekin batean lagungarri gertatu zaizkit, alde horretatik, Quebec-eko *Charte de la Langue Française*-ren 25. urteurreneko 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 Paillé-ren *L'enseignement en français au primaire et au secondaire pour les enfants d'immigrants: un dénombrement démographique*. Europako hiztun-herri txikietarako ikus Ó Riagáin-en *Voces Diversae* 2006. Katalunyarako ikus, adibidez, *20 Anys* liburuxka (Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1998). Bertako balorazioei dagokienez, 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.

oso diferenteak dira, bilakaera horren ondorioz. Ele bakarrekoa izana da, funtsean eta urte luzez, EAEko eskola: gaztelaniaz ikasten ziren orduan asig-natura guztiak. Hori dela medio gaztelania hutsez (5) alfabetatzen zituen eskolak, oro har, bertako haurrak: bai etxetik erdaldun 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 pribatuan (6). Egoera hori zen nagusi, zertxobait aldatzen hasia bazen ere tartean, 1975ean, aurreko agintekera politikoa amaitu zenean.

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, labur-labur izango bada ere, txostenaren lehen parte honetan.

I.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.

I.1.1. Euskara-erdarak gizarte-bizitzan

Nondipait hasi behar eta, galdera honi erantzuten saia gaitzke lehen-lehenik: EEN Legea onartu aurretik, 1975ean edo 1980 inguruan, zenbatek zekien euskaraz eta zenbatek gaztelaniaz? Iturri bi erabil ditzakegu horretarako, bere-

(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, xeheago. Handik hona izan duten ibileraz informazio zabalago dago han-hemen. Hogei urtetako ibileraz etxe barrutik egindako gogoeta-lanari dagokionez ikus, bereziki, Iñaki Etxezarreta 1998.

ziki: Siadecoren 1975eko datu-multzo zabala batetik (7), eta 1981eko biztanle-entsua (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 gorabehera (8). 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 bien ezarpen-espektro hori, edota aldatzen ari zen? Hala izatekotan, nor ari zen besteren 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 *erabilera* (ez *eza-guera*) normaltzeko legea dela EEN.

Ahuldurik iritsia zen euskal hitzun-elkartea hogeigarren mendearen bigarren erdira: eremuz urritua (9) eta espazio soziofuntzionalaz aski mugatua (10). 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 hitzun-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 bizigirotan oparota: arnagune (11) jakinetara mugatua. Urola bailara (12)

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

(8) Sinesgarriago dira 1975eko datuak, motibo bategatik baino gehiagorengatik, bestek baino: euskaldun alfabetatuaren 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 neurtzaile trebatuarentzat, eta are zailagoa kasuan kasuko zentso-erantzulearentzat. Xehetasun gehiagotarako ikus txosten honen 5. eranskina.

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

(10) «Espazio soziofuntzionalak» diogunean, hitzun-elkartek hizkuntza baten edo bestearen bidez eratzten dituen jardun-esparruak aipatu nahi ditugu: familia, lan-mundua, lagunartea, eliza, eskola,...

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

(12) Demagun lan honetan, arnagunearen 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 arnagune genituen 1975

eta Tolosaldeko hainbat herri-herrixka (13), Goierriko albo-herri gehienak (14) eta Deba ibarraren hiruzpalau bazter-herri (15), Lea-Artibai (16) eta Busturialde gehiena (17), Uribe-Butroeren ekialdea (18) eta Arratia gehiena (19). Horiek ziren funtsean, 1970-80 epean, euskararen EAEko arnasgune nagusiak. Lanbidez eta bizimoduz, gizarte-molde zaharraren errainu ziren, hainbatean, arnasgune horiek. Urola aldeko Azpeitia eta bere gerri-buelta alde batera uzten bada, industriak sarbide handirik egin gabeko herri-herrixkek osatzen zuten nagusiki, ez osorik, arnasgune hori. Oinarri sozioekonomikoari dagokionez, beraietan zirauen baserri-bizitzak indartsuen. Demografiak gero eta pisu gehiago zuten, bestalde, herri-herrixka horietariko gehienek. Arnasgune horietatik kanpora ere bazen euskal giro jatorrik Bizkaiko eta, bereziki, Gipuzkoako beste hainbat udalerritan (20): udalerrri horietako bizigune berezietan, batez ere. Etxean eta auzoan, baserri-giroan bereziki, euskaraz egiten zen

inguruan. Ez, aldiz, Urola garaiko Zumarraga, Urretxu eta Legazpia. Erdibidean gelditzen ziren, gero eta erdaldun-kopuru zabalagoaz, Kostaldeko Zumaia eta Zarautz.

(13) Aduna eta Asteasu, Larraul eta Alkiza, Albiztur eta Legorreta, Elduain eta Hernialde, Belauntza eta Berastegi, Leaburu eta Gaztelu, Legorreta eta Ikaztegieta, Alegi eta Altoz, Lizartza eta Oresa, Baliarrain eta Abaltzisketa, Amezketeta eta Bedaio. Hortik kanpora zeuden dagoeneko, aldiz, biztanle gehieneko Tolosa herriburua alboko Ibarra eta Berrobirekin, eta N-Ieko 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 arnasgune 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-Gesaltza eta Elgeta. Arabakoa izan arren multzo horretan sartzekoak genuke osorik, ikuspegi geolinguistikotik, Aramaio. Goien-barren harturik Deba bailararen bizkarrezurra osatzen duten udalerrri industrialdu ugariak, aldiz, arnasgune horretatik kanpoan zeuden dagoeneko. Bergarak eta Antzuolak bakarrik eusten zioten aski euskaltasun-maila ohargarriari. Egia da, aldiz, udalerrri horietako zenbaitek (Debak eta Elgoibarrek, Eskoriatzak eta Aretxabaletak kasu) nekazari giroko auzo euskaldun petorik bazutela. Udalerririk berak, bere osoan hartuta, galduta zuen ordea arnasgune izaera hori.

(16) Ondarroa eta Berriatua izan ezik udalerrri guztiak hemen sartzekoak dira: Izpaster eta Lekeitio, Mendexa eta Gizaburuaga, Amoroto eta Murelaga, Markina eta Etxebarria, Mallabia eta Ziortza.

(17) Bermeo, Forua, Gernika, Kortezubi eta Arratzu arnasguneetik 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 Ibarri.

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

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

(20) Demagun, adibidez, Legazpia: udalerrriaren erdi- eta behe-aldea zeharo industrialdurik zuen bertako enpresa nagusiak, 50eko hamarkadatik aurrera, eta langile-auzo trinkoaz horniturik. Industrializatze 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 udalerrriaren urrutia egokiko baserri-eremuetan, batez ere Telleriarten eta Brinkolan, euskal-giro tradizionalak nagusi izaten jarraitu zuen.

bizigune horietan ere. Udalerria bere osoan hartuta, ordea, gero eta nekezago kaleratzen zen halakoetan euskarazko jardun bizia.

Kalea bere mende hartua zuen erdarak, arnagune nagusietatik kanpora. Hartara iritsi gabe ere, arnaguneetan bertan bietariko bizimodua gailentzen ari zen. Gero eta normalagoa zen, halakoetan, ohiko lanbideari eusteaz gainera baserriar jendeak fabrika lan egitea. Baserrian, baina ez baserritik, bizi izatera pasa zen arnagune horietako euskaldun asko (21). Ahultze-lan hori bortitzagoa izan zen, bestalde, arnagunetik 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 gotor-leku izandako baserri-giroa, bizigune eta lanleku integratu gisa, ahulduz joan zen horrela (22). 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 baserritik kalera jaitsitako euskaldun horiek eta beren seme-alabek. Modernizazio ekonotekniko eta soziokulturalaren zurrumbilano sartu ziren bete-betean, eta ondorio jakinak ekarri zituen horrek: euskal arnaguneak mehartzten hasi ziren, eta bizitza urbanoa zabalduz joan zen han-hemen. Demografiar, oinarri sozioekonomikoz eta pautar 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 gerribuelta. 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-gune (23). 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 gaztelaniarazko kale-giro horretan murgil egin zuen zeharo, hori dela-eta, batek baino gehiagok (24).

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

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

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

(24) Giroak beharturik egin zuen hainbatek translinguifikazio hori. Izan zen ordea tartean, orduko zenbait testigantzar kontuan hartzen bada, ezinbesteko beharrik gabe ere hala egitea nahiago izan zuenik. Hobeto aztertu beharreko gaia da hori: inor gutxi saiatu da, gure artean,

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 Gipuzkora 1950etik aurrera (25): ia 700.000 lagun. Ondoko taulan ikus daitekeenez, 1975eko udal-padroiaren arabera EAeko biztanleen herena inguru etorkina zen. Hots, EAetik edo Nafarroatik kanpora jaioa (26). Euskararen presentzia demolingüistikoa nabarmen ahuldu zuen bigarren immigrazio-aldi horrek: euskara aski ahuldurik zegoen etorkinon harrera-leku askotan, eta besteetan gizarte-bizitzaren esparru formal, gora-bidezkoetatik baztertuta, eta ez zuten beraz euskaraz egiten ikasi beharrik izan. Etorkin horietariko gehienek, eta haien ondorengo askok, erdaldun elebakar izaten segitzen zuten (27).

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

language shift edo luze-zabaleko mintzaldaketaren konkomitante psikologikoak eta soziokulturalak zor zaien arduraz azterten. Kasu batean zein bestean, Joshua A. Fishmanek egokiro azal dutako gertaera bikoitza ageri da oinarrian: a) «Es más probable que se vean alterados los repertorios verbales de las comunidades o retículas 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 desuellan más en lo económico, político u otro tipo de status sociocultural». (Biak in Fishman, 1982)

(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, Bizkaian bereziki kopuru ohargarria osatzen zutenak.

(27) Ikus, adibidez, Gaur S.C.I. 1971.

(28) «Etorkinak» esaten denean esan nahi da hemen: EAetik edo Nafarroatik kanpora jaiok zirela biztanle horiek.

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. Demografiak 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 Probintzietan (29), eta Nafarroa ez zebilen oso atzetik. Ekonomiako alde nabarmen horiek ere bazuten zerikusirik populazioaren bilakaeran (30). Industrializatzeko 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-bizitzak arruntean egin zuten topo lehendikako kaletar erdaldunek, azken orduko etorkinek eta berrikitan 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, soziolinguistikazko egokitze-lan nagusia. Lehendik zetorren joera indartzeko eta zabalduz, EAEko euskaldun gehienak (ia guztiak) elebidun bihurtu ziren une batetik aurrera (31). Erdaldun gehien-gehienak, aldiz, ez ziren euskaldunak: ez zuten beharrik izan (32). 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,

(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. Iturrria Banco de Bilbao-ren *Renta nacional de España y su distribución provincial* (1969, 50-51).

(30) Ikus bosgarren eranskinen bi taulak, diogunaren erakusgarri.

(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 bihurtzeko 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, arnagune «bizi» eta «babe»-enetan.

euskal hiztun-elkarte gehienez (33). 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 zabalkundea, 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 bezala etxean ikasiko zuten haurrek, aurrerantzean, erdaraz egiten (34). Komunikabideen (bereziki irrati-telebisten) 1960tik honako leher-eztanda gehitu behar zaio horri: gero eta aukera zabalagoak izan ziren irratia lehenik, eta telebista gero, etxeratze eta hartaz baliatzeko. Agintearen erabakiz ia erdara hutsean antolatu zen irratia eta, eskolaren pare, erdara huts-hutsez telebista. Irrati-telebisten eta eskolaren eragina ohargarria izan zen lagunarte arrunta eta etxea, euskararen azken gotor-lekuak, erdalduntzeko orduan (35). 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

(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.

(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 FOESS*aren 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 zernolakoaren 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 erdalduntzeko orduan. 1960tik aurrera gero eta eragin biziagoa izan zuten, gainera, komunikabideek.

berezia egin zuen 1937tik aurrera, komunikabideen eta hezkuntzaren alorrean bereziki, euskaltasunari gizarte-molde berrirako garapen-aukerak mugatzeko, oztopatzeko 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 hiztun-elkarteetan etxe-barneak eta auzo-giro hurbilak, eskolak eta eguneroko gizarte-bizitzak behar adina segurtatu ohi dutena (36), nabarmen ahuldu zen euskaldunen artean XX. mendeak aurrera egin ahala (37). Ahuldade hori larritu egin zen XX. mendearen bigarren erdialdean. Dena ez zen galera 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 lanean eta herriko jai-ospakizunetan. «Betiko bizimodu»ari bere osoan eutsiz edo, maizago, kale-bizitzarekin konbinatuz (senarrak fabrika jardunez eta andrea merkatura joanez, adibidez) moderno eta jator bizi izaten segitzeko oinarri sozioekonomikoa eratan asmatu zuen arnasgune askok. Oinarri horri eskerrak, eta immigrazioak zein hirigintzak inpaktu minimoa zuteneg ingurumen horretan, euskaldun-belaunaldi berriak sortuz jarraitu zuten arnasgune horiek. Familia zabalak izanik askotan, eta etxerako seme edo alaba bakarra gelditzen zenez, kalera jaisten ziren gainerakoak eta bertako euskaltasunaren indargarri bihurtzen (38).

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

(37) Gipuzkoa izana da, eskuera 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 berritik urrun (gero eta baztertuago) gelditzen ari zen euskaldun asko. Ikus horri buruzko bibliografia espezializatua.

(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 guztiek, hainbatean

- 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 Altxan 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 ikustea (39). Euskarak bizirik jarraitzen zuen, oro har, han-hemengo feria-egunetan ere: bai asterokoetan (Hernanin, Tolosan, Ordizian,..) eta bai aldian 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 jardungune eta harreman-sare tradizionaletan ere bai: merkatuan eta tabernan, behinik behin, «bere lekua» zuen euskarak. Leku mugatua baina ohargarria: hainbat tabernatako zerbitzari izateko euskaraz jakin behar zen, *de facto*, Donostiako Parte zaharrean.
- c) Kaleko euskara-erdaren kontua ez zen jardungune 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, jatoriasun 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. Euskaltzasetasunak indar bizia hartu zuen kaletar horien artean, euskalgintzaren gurgilari molde berriz eragiten hasiz. Euskara ahaztu samarrik edo aurreko belaunaldi(et)an galdua zuen erdal (elebi)dun askotxo (40) bildu zen, gainera, euskalgintza horretara (41). Jatoriasun

(39) Donostiako Bretxa, esate baterako, euskara-erdaren parez pareko jardungune aparta zen, astean sei egun. Euskaraz egiten zuten tratuan baserritar saltzailleek eta kaletar euskaldunek, eta erdaraz egiten zen euskararik ez zekiten «señorekin». Antzera, baina ahulxeago, gertatzen zen arrandegian.

(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

etnokulturala eta modernizazio ekonoteknikoa uztartuz, ez «bat ala beste» aukeratuz, euskarazko bizibide berria eratu eta elkarlanean zabaldu nahi izan zuen (42) 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. Dedikazio horren fruitu dugu, aski neurri zabalean, egungo euskara batua: batez ere bere arkitektura nagusia (43).

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 freno jartzen zioten ordea ekimen horiek, partez behintzat: euskarazko harreman-sare berriak eratzen zituzten kale-giroan, eta belanez belaneko transmisio-bidea indartzen zuten nonahi. Euskaltzaletasun modernoaren bideragarritasun faktuala erakusten zuten aldi berean, garai bateko zenbait aurreiritzi euskal-galgarri ekinaren ekinaz indargabetuz eta belaunaldi berriaren euskal hazia ereiten lagunduz.

- d) Kale-giroan, oinarritzeko 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 esaneginak aski neurri mugatuan ezagutzen zituena (44) eta, batez ere, aurrekoek egindakoaz aski iritzi etsia zuena (45).

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).

(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 nabarmeneko. Aurreko belaunaldiak egin dako gehiena okerra iruditzen zitzaion euskaltzale-multzo horri. Mitxelenaren aitormen mingotsez esateko, «exkaxtatz hartu gaituzte, eta kitto».

- e) Bizkaian eta, batez ere, Gipuzkoan gertatu zen kale-giroko buru-jasotze etnokultural hori (46). Bertsolaritza berriro zabaltzen eta asentatzen ari zen unean *kanta berria* sortu eta zabaldu zuen, bestelako asmoz eta bestelako bezeria batentzat, kaleko euskaltzale-jendeak. Euskara indar-berritzeko saioa ahozko jardunera mugatu gabe gazte-jendearen alfabetatze-lana hartu zuen xede, bestalde. Alfabetatze horretan oinarrituz 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 atek zabaldu nahi izan zizkion ekimen horrek guztiak, sinbologiaz eta egitez. Ez zen batere lan erraza, eskuartean zuena. Euskara-erdare buruzko iritziak ogor polarizatuzatzen zuden 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 demolinguistikoarekin, euskaldun-jendearen kontzentrazio- edo dispersio-mailarekin eta urbanizazio berriak eragindako pauta soziokulturalekin. Horrek guztiak eragin bizia zuen mintzajardunaren lekuan lekuko gizartemoldaera nagusian. Leku batean euskaraz egiten zuenak erdaraz egiten zizun bestean, solaskide euskaldunik eskuera 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.

1.1.2. Euskara-erdare buruzko jarrerak

Iritzi eta jarrera, ikuspegi eta balio-irizpen diferentek sortzen zituen euskara-erdaren egoera horrek. Iritzi diferentek 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 xaharkituaren kale-ikuspegi estereotipatua*. Erdarazko kaletar euskaldunak, nolabait esateko *vasco*-ak, kopuruz eta posizio sozialez nagusi ziren EAEko hiriburuetan eta herriburu askotan. Erdarazko jardunaren

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

nagusitasun numeriko eta status-mailako horrek ikuspegi ezkorra erantsia zion han-hemen, euskarazko jatortasun *residual*-hondakinezkoari. Bai hemen, EAEko kale-giroan bereziki, eta bai (lehenagotik) Espainia osoan. Estereotipo jakina osatua zegoen Espainian euskaldun «leial baina gizagaixo»z. Estereotipo hori aski barneratua zeukaten bertako *vasco-euskaldunek* 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 eskasena eta bizimoduz zaharkituenak ziren askotan, batzuen lotsagarri eta askoren irri-eragile, erdaraz ondo egin ezinik kalean eta lantokian nabarmentzen ziren euskaldun gizagaixoak (48). *Pellokirten*-en eta *Chomin del Regato*-ren antzik ez zitzaien falta, askotan, euskaldun elebakar edo euskal elebidun horiei: beraiek ziren, sarri, kale-giro erdalduneko pobre-arlote-xahar-ezjakin nagusiak (49). Bestelako euskaldunek, bizian aurrera (eta gizarte-staturean gora) egiten asmatu zutenek, erdaraz ikasia zuten aspaldi (50).

(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 aitorenak (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 eratorri dirudi, zenbaitetan, *autoodio* delakoak ere. Aldiz beste zenbaitetan, Siadeco-Euskaltzaindiak (1979: 52) aipatzen duen kasuan adibidez, burla ez baina beldur fisikoa izana omen da autogorroto horren motibo nagusia.

(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 sozio-profesionalari eta estratifikazio sozialari zegokionez. Baserritar euskaldun peto horiek bezain maila apalekoa, edo apalagokoa, Bustintzak eta abarrek argi azaldua zuten. 1950etik aurrera, batez ere 1960tik 1970era, etorritako inmigrazio 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 saiatuz, euskal *deja* ere estaltzen.

Euskararen (eta euskal kulturaren) estigmatizazioa eragiten zuen asoziazio horrek, ezinbestean (51). Mundu markatua zen euskaldun horiena: kaletar *vasco*ek 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*. *Maitechu mia* modukoak erdaraz, kaletar erdaldunen gozagarri, kantatzen ziren: kantuko baserri-bizia ez zetorren bat beren bizi-proiektuekin. Kanpotik, banalero etnokulturalaren beste aldetik, eratua zegoen *vasco*-en mundu-ikuskerara. Etxerako, norberaren proiektu familiar eta kolektiborako, ez zen hiritar *vasco* gehienen artean euskararen beharririk 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 gaztelania 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 euskara (52): arrisku potentzial edo erreal, baina arrisku. Gerra-garaian eta gerraondo bizian agertu zen gaitzespen-ikuspegi hori gordinen (53). Kaltegarri jotzen zuen halakok euskal hizkuntzari eta bertako kultura bereziari eustea (54). Zenbat eta euskara ahulago, galduago eta itoago, hobe. 1955 ingurutik aurrera, hainbaten esanean beste giro bat hasi zen han-hemen

(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, gaztelaniaren 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.

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

zabaltzen (55). Giro lasaiagoa, euskara eta katalana (berdin gainerakoak) errazago onartzen zituena. Gaztelaniaz aparteko hizkuntzek halako egonezin bat sortzen zuten ordea, gero ere, hainbatengan (56). 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 bat (57) 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 erauzi 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, egunero (58). Erabat ahultzen ari zen euskara: hori ez zen beraiek asmatutako ipuina (59). Arrisku bizian, ezintasun nabarmenez inguratutako zegoen euskaltasun etnokultural osoa, hizkuntza barne.

(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. Estatu indartzuz joan zen tarte horretan, barne-merkatua trinkotzen eta, komunikabideen eraginez besteak beste, elarteko 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) Aztertzen 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 urruti ere (Mezo, 1996: 519-40).

(58) Ikusi eta nozitu: nork 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.

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

Arrisku eta ezintasun hori guztia adierazten zuen erdarak, euskaldun (eta erdal-dun) 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 jarretan (60). Euskaltzale guztiak ez ziren hizkuntza bakarraren aldeko. Herritar askok ez zuten euskararen defentsa erdararen galerarekin lotzen. Hizkuntza bietan, ez bakarrean, oinarritutako bizimodu berria nahi zuten euskaltzaleen beste multzo horrek. Hala nahi zuten iritzi moduan eta, batez ere, hala ziharduen eguneroko bere praktikan: euskaltzale elebidun gehientzat atributu baliotsua bihurturik zen gaztelania, eta horietariko hainbatek halaxe baliosten ere zuten esplizituki. Begien bistako etorkizunean (ez, ezinbestean, urrun-urruneko formulazio idealetan) ezinbesteko tresna zuten gaztelania: hizkuntza horretan alfabetatua zegoen beti, eta kosta egiten 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 xaharkituaren kale-ikuspegi estereotipatuak («euskara berdin *Pellokirten*» zioenak) atzera egin zuen nabarmen (61). Euskal hizkuntza *per se* arrisku-iturri definitzen zuen ikusmoldea ere ahuldu (edo isildu) egin zen jendaurreko azalpenetan. Ikuspegi horiek ahultzearekin batera aparteko ikusgarritasuna eskuratu zuten era bateko eta besteko planteamendu euskaltzaleek: bai elebakar zorrotzak, bai baterabilduz-

(60) Oker legoke, ordea, euskararen aldeko jarrera agertu zuten herritar guztiak hain ikuspegi zorrotzekoak zirela uste lukeena. *Continuum* zabala zegoen euskaltzaleen artean ere, erdararekiko jarrean: zabalero horretaz jabetzeko aukera paregabea eman dute hurrengo urteek eta hamarkadek. Euskara-erdare buruzko jarreak *aldeko/kontrako* dikotomietara biltzen dituzten galdeketa gehienak ahul gertatu ziren (eta orain ere ahul gertatzen dira), EAEko hizkuntza-jarrean 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-betan, bideragarritasun-irizpidea zurkaiztera zetorren bide batez.

ko elebidunak eta bai tarte-bitarteko konpromisozkoak. *Language loyalty*-ren adaska horiek (62) nagusituz joan ziren gizartean, euskararen berezko duintasuna seinalatuz 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 bestera (63). Aginte-molde zahar-joanaren 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 gordetzeko 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 inkestean) fidagarritasuna auzipean egon liteke, jakina. Arrisku hori onartuz ere sendo-egiak 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

(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 esanguratsuz 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.

beharra dago eskolan, euskara betiko galduko ez bada. Eskolak eman biezagu, eskolak kendu ziguna eta kentzen diguna» (64). Euskal eskolaren aldeko gogonahi 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 kokatzea, funtsezko elementua izan zen giro-berritze horretan (65). 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 ententitu nahi badira.

1.1.2. 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-mutilen eta azken mendi-zokondoetako bizilagun zaharrenen artean izan ezik, nekez bila zitekeen elebakarreko 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; arnaguneetan askotxo zen halakorik. Beste zenbait hiztun, berriz, elebidun «orekatu»tzat har zitekeen: parez pare moldatzen ziren hauek hizkuntza batean zein bestean, eguneroko jarduera arruntean. Eta beste batzuk, azkenik, erdal-elebidun: bazekiten euskaraz, eta egin ere halaxe egiten zuten hartarako beharra edo komenentzia suertatzen zitzaionean, 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.

(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.

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 elebazarreko *standard*-en argitan aski atipikoa. Eskola-garaiko (zer esanik ez unibertsitateko) formazioa erdaraz jasoa zuten euskal-elebidunek eta elebidun orekatuek (66). 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 idazten (67). Hartarako aukera fisikorik ere ez zegoen praktikan: eskola, lan-mundua, dokumentazio administratiboa eta produkzio kulturala erdarazkoa zen ia ehuneko ehun.

Aldi berean, aski bestelako fenomeno hasi zen gizartean zabaltzen. Une batetik aurrera *euskaldun berriak* sortzen eta ugaltzen hasi ziren han-hemen (68). Hiriburuetan (edo hiri nagusien inguruan) antzeman zen berrikuntza hori argienik, lehen hamarkada haietan, eta alde askotara zabaldu zen gero. Hiriburueta-ko eta unibertsitate-esparruko panorama soziokulturalaren osagai ezagun eta goranzkoa bihurtu zen euskaldun berri landua, une batetik aurrera (69). Elebidun aktibo ziren, oro har, euskaldun berri horiek: ahoz ez ezik idatziz jarduteko ere euskarari beldur handirik ez ziotenak. Beren ekarpena gogoan izatekoa da,

(66) Zehatzago esanik, hala jasoa zuten hogeita bost urtetik gorako euskaldunek.

(67) Zentsoko erantzun-emaitzak (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 EIMA leko lehen koadroa in 58. or).

(68) Euskaldun berrien fenomeno 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 hogeit bat urte beranduago jaiotako Federiko Krutwig, Jon Mirande, Txillardeggi, 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 berri zen aztergai dugun epealdian: euskaldun berri soziokulturaliki aktiboen 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 eskuera. Aztertzen ari garen garai hartako euskaldun berriez informatzeko, honako liburu hau izan liteke orain ere argigarrien: *Euskaldun berriekin euskaraz* (Xabier Kintana eta Joseba Tobar arg. 1975. Bilbo: Ekin)

kulturgintzaren 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 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 gora behera, 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 bakarra 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 bakarra (70). Hain bakarra non, euskaldun askoren esanean, eskolan ikasi zuten erdaraz. Erdaraz non ikasi zuten galdetu zitzaieanean 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 han (71). Lautik hiruren (%73ren) esanean, hortaz, eskolan ikasten zuten euskaldunek erdaraz (72). Eskola zen, euskaldun haien ustean, jendea masiboki erdalduntzeko fabrika. Hain fabrika indartsua non euskaldun elebakarrik ia gelditzen ere ez zen (73). Sentimendu eta ikusmolde zabal hori oinarri izanik ekin zitzaion, gogo esanenez, euskal eskola eraikitzeari. Ikastolen hasierako esperientzia

(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 zehatzagoetarako ikus Eusko Jaurlaritzako GAL, 1983: 12.

(72) Horrela al ziren gauzak? Inola ere ez, kontua bere osoan hartuta. Bai ordea, itxuraz, askoren sekuentzia biografikoa. 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 gazetako kontaktu formal nagusia eta kontaktu formal horri egozten zioten, nagusiki, beren L2ko biografia linguistikoa zatirik handiena.

(73) Inkesta egin zenean, euskaldunzaharren 1,4k bakarrik zioen ez zekiela erdaraz. Gainerako guztiek bazekiten dagoeneko gaztelaniaz. Aitormen hutsezko inkestean 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.

(1960 ingurutik aurrerakoa) garrantzi handikoa izana zen: hainbat alorretan bide-urratzaile gertatua zen, bereziki, ikastolen hogeitun bat urteko esperientzia. Garrantzitsua izanik ere minoritarioa zen, ordea, kopuruz. Ikasleen %10 inguru eskuratua zuten ikastolek 1976-77an. Nahiz eta proportzio hori (Gipuzkoan bereziki) goranzko bidean zihoan, Eskolaurrean eta Lehen Hezkuntzan (geroko OHOn) zentratuak zeuden ikastolak, hasiera hartan.

Bestalde, «lengua nativa» edo gaztelaniaz aparteko beste ama-hizkuntzen aipamena eginik zuen 1970eko *Ley General de Educación*-ek. Oso era murritzean izanik ere, lehen onespenezko edo aitormen-modu bat zekarren horrek estatuen filosofia sozioedukatibora. Filosofia horren ildotik 1433/1975 dekretua eman zuen Gobernuak aditzera (74), handik lau urtera. *Transitional Bilingual Education*-en filosofia zaharrean oinarritzen zen dekretu hori, Frantziako 1951-46 «Deixonne» legearen pare (75): haur euskaldunak lehenago eta oso-ago 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 eratzeko 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 politikoa nabarmenak zeuden horretarako. Hasieran, ikastolen 1960tik 1975era arteko sorreran eta lehen hazkundearen, lau elementuok ziren eragozpen larriak: martxan zeuden eskoletan euskara edo euskaraz irakasteko baimen ofizialik eza, ikastola zabaltzeko baimenik eza, ikasleak atenditzeko eraikuntzarik eza eta andereñoen soldata eta gainerako gastuak ordaintzeko diru-laguntza publikorik eza (76). Eskola-etxerik ez izatea, eta halakorik zabaltzeko baimenik lortu ezina, oztopo larria zen noski. Dударik 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.

(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 Zalbide (1990).

(76) Hiru ezintasun horiez ere hasieran bertan jabeturik zen zenbait euskaltzale: bada horren testigantarik, 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.

- 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 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 pribatuak 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 irakasleak (77). Datu zehatzik ezagutzen ez bada ere, uste izatekoa da ikastetxe pribatuak eagoera, Batxilerraren edo Lanbide Heziketa mailakoa bezala, ez zela arraz 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 arte (78).
- b3) Euskara edo euskaraz ikasteko ikasmaterial gutxi zegoen eskuleran. Bai ikasleentzat testu-liburuak falta ziren eta bai, oro har, irakasleen formaziorako erreferentzia-material gutxi zegoen (79). Euskara-metodoak ere 70eko hamarkada hartan hasi ziren kalera-tzen: gutxienak zeuden, hasierakoetan, zuzen-zuzenean eskola-umeentzat pentsatuak. Hiztegiak ere orduantxe hasi ziren prestatzen: bai orokorrak eta bai eskola-mundura zuzenduak.

(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 atentituko ziren normalean, eta hori dela medio baliteke irakasleen hizkuntza-tipologiaren azken balantzea negatiboa gertatu izana.

(78) Irakasle-eskola «paralelo» baten moduko saiorki 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 bakarrik izan, halere, bi horiek. Beste zenbaitek ere indarrez heldu zion eginbeharrari: Ikastola Elkarteak, esate baterako, buru-belarri jardun zuen une batez Espainiako erdal testu-liburuaren euskal bertsio gintzan eta zabalkundearen. *Elhuyar* ere testugintzan hasi zen aski goiz; beste zenbait ere (*UZEL*, esate baterako) horretan saiatu zen.

- b4) Hizkuntzaren idatzizko erregistro formal-espositiboa eta hainbat alorretarako terminologia teknikoa, azkenik, inor gutxi menderratu 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, goragoko ikasmailetan jarduteko bereziki, dentsitate kontzeptual handiko azalpenetarako behar baino gordinagoa. Euskara batu eta, hainbatean, «landu» bat eskatzen zuen eskola-munduak (80).

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.

I.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, apirilko dekretu horren garapen gisa. Arauzko erabaki bion bidez, aspaldiko ibilbide instituzionala aldatuz sarbide zuzena eman zitzaion euskarari bertako

(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 pasarte (ikus Larresoro 1974: *Euskara batua zertan den*. Ikus bereziki 22. orrialdea, II.1.1 puntua).

irakas-sisteman. Sarbide mugatua, hori bai (81): 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 Mistoa eratu zen, batetik, MECen eta Eusko Kontseilu Nagusiko ordezkari-kopuru berberaz, lehen pausoak ematen hasi ahal izateko: irakasleen hizkuntza-prestaera bideratzea, aurreraxeago aipatuko den *Euskararen Irakasle Diploma* nori eman proposatzea, euskarazko ikasmaterialen onspen-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 eskumen nagusiak Gobernu Zentralarenak zirenez artean, Batzorde Mistoa 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 nonahi (82). Eredu bakoitzak begiz joak zituen helburuen, kasuan kasuko ikasleei eskuratu nahi zitzairen euskara-mailaren eta berauen artean bultzatu nahi zen erabileraren arabera bereziak ziren ereduak (83). Eusko Kontseilu Nagusiak eraturiko lan-batzordea aski eragingarri gertatu

(81) Zonalde soziolinguistikoei garrantzi handia aitortzen zitzairen une horretan eta, lehen-tasun nabarrienak kontuan izanik, zonalde euskalduneko Eskolaurreko eta OHOKo 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.

(82) 1978-79 inguruan egin zen, funtsean, ereduaren diseinu-saio sendoena. Mikel Lasa, Karmele Atutxa, Lontxo Oihartzabal, Mari Carmen Garmendia, Xabier Mendiguren, Feli Etxeberria eta Tomas Uribeetxebarria eman litezke, oker ez bagaude, diseinu-lan horren arduradun tekniko nagusizat. 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 praktiko 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 orduko eta oraingo definizio operatiboak aski diferentek dira, horrezaz gainera, puntu batean baino gehiagotan: eredu bakoitzaren xede-ikaslegoan eta eredu barneko hizkuntza-trataeran, besteak beste.

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 titulatua euskaldun; horien faltan irakasletza ikasten ari zirenetara jo zen lehen aldi hartan.
- d) *Irakasle-eskola publikoen birmoldatzea*. Eusko Kontseilu Nagusiko Hezkuntza Sailaren 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: 4. eta 5. kurtsoetako alfabetatze teknikoak asinaturak 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 diru-bideak 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 betea emateko lehen pausoak bideratzen hasi baizik ezin egin izan zen abialdi hartan. Gabezia guztiekin ere funtsezko fasea izan zen hura, ordea. Orduan plazaratu ziren eungo hezkuntza-moldearen oinarri sozioedukatibo gehienak. Bada hori zerbait.

1.4. 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 garantizatuko 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-ikastetxeetan, aurrez aurreko ekimenez, eta halatsu ikastegi pribatuetan, arauak eta laguntza-bideak ezarriz.

1.5. EEN legea, Legebiltzarrean eta Konstituzio Epaitegian

Oinarri-legea da EEN. Euskal Autonomia Erkidegoak inoiz eman duen oinarri-lege bakarra, oker ez banago (84). Garrantzi bereziko legea egin nahi izan zuten EAeko herritarren ordezkari demokratikoei, EEN prestatu eta onartu zutenean. Dakidala, «oinarri-lege»rik ez da geroztik egin (85). Trami-tazio 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 berezia (86).

(84) Konstituzio Epaitegiak indargabetu egin zuen, oker ez banago, «oinarri» termino hori. Zehazkiago esanik, eta legetariek 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 legetariek argituko digute gaia, lehendik argitua ez badute.

(85) Espelikazioa garbia da: hartarako ahalmena espreski 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.

Gobernu Zentralak errekurritu egin zuen legea, Eusko Legebiltzarrak onartu eta handik gutxira. Ez lege osoa, bertako zenbait artikulua edo pasarte baizik. Artikulu eta pasarte horiek ez ziren, funtsean, hezkuntzakoak. Bai, ordea, EAEko euskara-erdaren 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 (euskara hutsezkorik) ez zuen onartu zonalde euskaldun itxietan (arnasguneetan 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 IKUSPEGITIK

Inoiz esan izan denez buru biko formulazioa du, funtsean, Euskararen Erabilera Normaltzeko 10/1982 Oinarri Legeak, azaroaren 24ak. Ikasle guztientzako elebitasun-maila bereko azken xedea ezartzen du, batetik; euskara-erdarek 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. Ondotxoz 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

(87) Aurreraxeago azalduko ditudan kontzeptuetara hurbilduz, diogun hizkuntza-eskubidenean 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-organoena dela berretsi izana, bestalde, funtsezko aitormena da. Geroztik (espreski, behintzat) gutxitan aintzakotzat hartu izan den irizpidea, oker ez banago. Beti harritu izan naiz ikusteaz, epai hura zein gutxi baliatu izan den eskumen-auziai erabakitzerakoan.

behar dute: elebidun funtzionalak 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 guztiei (88). 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 elebidun funtzionalak, 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 jakintzagai izan behar dute, gutxienez, eskola-aldi osoan.

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

II.2. Nork du eskola-hizkuntza erabakitzeke 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 terminologiaz eta bere formulazio dikotomiko famatuaz baliatuz (89) non kokatzen da EEN legea, hizkuntza-eskubideen norbanako eta lurralde-irizpideen artean?

(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 besteak «enseñanza» dio; berak dioenez, «la enseñanza» eta «enseñanza» ez dira gauza bera, ondorio praktikoei dagokienez.

(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.

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

Lehenengo bi kasuetan bageunde (eskubidea EAEk balu bere osoan, batetik; Lurralde historikoek edota zonalde soziolinguistikoek, bestetik) McRae-ren lurralde-irizpidea genuke 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 gaitezen errazenetik. Ikus dezagun nori ez dion EEN legeak eskubide hori berariaz aitortzen. Ez dago lege-xedapenik, EAEko ikasle guztiak eskola-hizkuntza bakarra izatera behartzen dituenik. Beste horrenbeste gertatzen da Lurralde historikoen (90) edo zonalde soziolinguistikoen (91) kasuan. Era berean, ez eskolari eta ez Sailari aitortzen dio lege horrek ikasleek (EAEko ikasleek) euskaraz ala gaztelaniaz ikasi behar duten erabakitzeo eskubidea. Bai Sailak eta bai ikastetxeek hainbat neurri har ditzakete, eta hartu behar izaten dituzte, legez aukeran dauden ereduie buruz. Indarrean dauden aukeran 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:

Artículo 5	5. artikulua
2. Se reconocen a los ciudadanos del País Vasco los siguientes derechos lingüísticos fundamentales:	2. Euskal Herriko herritarrei honako funtsezko hizkuntza-eskubide hauek aitortzen zaizkie:
b) Derecho a recibir la enseñanza en ambas lenguas oficiales.	b) Irakaskuntza hizkuntza ofizial biotan izateko eskubidea.
Artículo 15	15. artikulua
Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.	Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaila guztietan.

(90) Ezin erabaki liteke, adibidez, «Arabako haur guztiek A ereduan ikasiko dute, Bizkai-guztiek B ereduan eta Gipuzkoako guztiek D ereduan».

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

Artículo 16	16. artikulua
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.	1. Unibertsitate-hezkuntza hasteraingo egiten diren ikasketetan derrigorrezkoa 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 ikaslek 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 administrazioak. 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 / Herri-tarren 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 seinalatu 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 berekin (92).

(92) Lurralde- eta norbanako irizpideen kontu hori osatze aldera ikus, bestalde, Plourd 1970. Europako (batez ere ekialdeko Europako) perspektiba historiko zabalagoaz jabetzeko ikus

Norbaitek esan dezake, hori dela medio, lurralde- eta norbanako irizpide horiek ez direla txuri eta beltz moduko zati bi, *continuum* baten bi puntamutur baizik. Honako hau ere esan dezake halakok: *continuum* baten puntamuturrak direla irizpide horiek eta, beraz, ez dutela irizpide posibleen espektro osoa estaltzen. Urrunagorik ere esan liteke noski, hartara jarriz 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 soziolinguistikoaren 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 homogeneousan posible dela hiztun-talde osoen eta, are, «hiztun-elkarte osoaren ama-hizkuntza»z hitz egitea. Baina formulazio deribatua 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.

- a) Eskubideei dagokienez, ama-hizkuntzaren printzipioa baino zabalagoa (inklusiboagoa 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

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.

osoa aitorzen die norbanako irizpideak. Ama-hizkuntzak, aldiz, ez die hartarako aukerarik ematen. Aukeratzeko askatasunaren aldetik ama-hizkuntza baino zabalagoa, oro-hartzaileagoa da norbanako irizpidea.

- b) 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 *eskubidea*, 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-bidea 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 soziolinguistikoarena 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 formulatu ohi da sarri lurralde-irizpidea. Halaxe egin ohi da, konkretuki, zonalde soziolinguistikoaren 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 eskaintzen, «hemen euskaraz bizi(ko) gara» baieztatze eta bai-etapen horretatik ondorio eragile sendoak erartzeko. Malguagoa da ordea, eta larri ahuldutako hizkuntza indarberritzeko hainbat eskubide-aukera praktikoa eskaintzen du norbanako irizpideak. Konstruktua honen arabera herritar-hiztunei dagokie, zinez hala nahi badute, eskubide-aukerak hezurmamitzea (93).

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

II.3. Pausoz pauso eta epe-muga jakinik gabe garatzekoa

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 espreski:

TÍTULO PRIMERO. CAPÍTULO ÚNICO	LEHEN TITULUA. KAPITULU BAKARRA
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.	3. Herri-aginteez 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	15. artikulua
Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.	Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaila guztietan.
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 Jaurlaritzak 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 orokorrigo izateko neurriak» hartzera beharturik daude EAEko herri-agintek. Ez, ordea, legea jakinarazi eta hurrengo egunean, hiritarren eskubideak burutik burura betetzera. Hertsiki inperatiboa baino gehiago deklaratihoa eta progresiboa da EEN legea (legearen zenbait alor), oker ez

banago. Berriro diot: ez naiz legelaria eta ez dakit deklarazio-asmu 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. Hezkuntzari dagokionez, jeneralista

Xehetasun gutxi dakar legeak, hezkuntza kontuez diharduen 2. kapitulu-an. 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 praktikoa hiru bideak erabili behar izan dira, ordea, luze-zabal: bai Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasle euskaldun berrien kontratazioa (horretarako aurreikuspen zehatza egina zuelarik legeak), bai Bigarren Hezkuntzarako irakasle euskaldun berrien kontratazioa eta bai lehendik lanean ari ziren edo euskara-eskakizunik gabe eskoletaratu ziren irakasleen euskalduntzea.

Beste horrenbeste esan liteke euskarazko ikasmaterialgintzaz, euskarzko gaitasun-agiriez eta hizkuntza-eskakizunez: mende-larden luzean hain lan zabalak eskatu duten esparru horiek aipatu ere ez ditu legeak egiten. Ez da «xehetasun» horietan sartzen (94).

II.5. EENren ezaugarriak, laburbilduz

Hezkuntza-munduari dagokionez lau ezaugarri nagusi ditu EEN legeak, esan berrienez: izaera jeneralekoa eta helburu bakarrekoa da hiritar guztien-

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

tzat; norbanakoari (ikasleari berari, edo bere gurasoei) uzten dio/e ereduaukeratzen; pausoz pausoko ezarpena planteatzen du (95) 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 amaitzean (96). «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 diferenteak 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-hizkuntza* nagusia (euskara, gaztelania edo erdibana) *aukeratzeko eskubidea*. Eskola-hizkuntza nagusi gisa aukeratzeko ez den beste hizkuntza ofiziala, berriz, derrigorrezko ikasgai izango da ikasmila guztietan.

Pausoz pauso aplikatzeko legea da EEN: legeak ez du espreski esaten, Herri Agintek 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 aurrera, 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 jestore publikoei, iritsi beharreko helmugara iristeko zein bide hartu eta zein ez aukeratzeko.

III. EEN LEGEAREN APLIKAZIO NORMATIBOA

Hogeita bost urte bada denbora aski, lege baten araubidezko garapena eta aplikazio modua perspektiba historikoz baloratzen hasi ahal izateko. Balora-

(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-presentziari 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 legermarkoarekin, esparru instituzionalari dagokionez eta bere esangura hitzez hitz hartzen baldin bada. Errazegi ahaztu ohi da bigarren puntu hori ere, zenbaitetan.

zio-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? Esana dago, goraxeago, aski lege jeneralista dela EEN. Xede nagusiak markatzen dituela oro har, zehaztopen 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 emanaz Legebiltzarrak; dekretu eta agindu bidez osatuz Eusko Jaurlaritzak. Honela dio EEN legeak, konkretuki, atariko tituluaren 1. artikuluan:

TÍTULO PRELIMINAR	ATARIKO TITULUA
Artículo 1.º	1. artikulua
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.	Euskararen eta gaztelaniaren erabilera 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-aginteez, 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 nork sortu duen kontuan izanik: Zer egin dute Madrilgo Gorteek? Zer egin du Legebiltzarrak, bere aldetik? Has gaitetzen lehenengotik.

III.1.1. Madrilgo Gorteen legeztatze-lana

Oro har eta aurrez aurre ezer gutxi esan eta egin dute Madrilgo Gorteek, EAeko eskola-munduaren hizkuntza-normalkuntzari dagokionez.

Konstituzioak eta Autonomia Estatutuak garbi diote, Estatuak ezartzen dituen oinarrizko baldintza jakinen barnean jardunez gero bertako (hots, EAEko) herri-aginteei dagokiela hizkuntza-politika erabakitzea, ez Madrilgo Aginte zentralari. Gauza bera esana du, funtsean, Konstituzio Epaitegiak (97). 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 Gorteek lege orokorrik (minimoen legerik-edo) eman ezin dezaketarik gaztelaniari dagozkionetan, ez eta Gorteetako hainbat legek zeharkako eraginik izan ez duenik EAEko eskola-munduaren hizkuntza-politikan. Bistan da eragin ohargarria izan duela zenbait legek, eta zenbait artikuluk erabatekoa (98) 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 legeztatze-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 legea (99). 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 legerari eusten dio hortaz 1/93 Legeak, puntu horretan ere (100). Beste hitzetan esanik, oinarrizko arkitektura jurilinguistikoari dagokionez 1982ko EEN-ren 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, ikasmaterialen onspen kontuarekin gertatu dena. Ondo ulertzen badut EAEko erabakimen esklusibo zena aginpidez hustu da, nabarmen, azken urteetako hezkuntza-legeria estalarekin.

(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 teknikoak 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 bareiz litezke hemen ere, legeen alorrean bezala Ikus ditzaugun 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-indarrik izan. Autonomia Estatu-tuak Legebiltzarraren (edo EAeko erakunde amankomunen) eskumen bihurtu zuen gai hori eta, horregatik seguruenik, Gobernu zentralak ez du berariazko garapenik eragin hizkuntza-marko nagusi horretan (101).

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 sendoa: 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

(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)

(E.H.A.A., 1983-VII-19). Beste arauzko erabaki asko ere kontuan hartzeakoak dira, ordea. Horrela, eta besteak beste, gogoan izatekoak dira honako hauek:

Noizko EHAA	ZERTAZ ZER
1981-VI-25	1981eko maiatzaren 25eko Agindua, Eskolaurreko eta OHoko hasiera-zikloko ikasketak arautuz eta helburuak ezarriz.
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 ezarriz.
1982-VI-26	1982ko ekainaren 7ko Agindua, euskara edo euskaraz irakasten duten ikastetxeentzat laguntzak ezarriz
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 gutxieneko 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 ezarriz
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 10eko 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, 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 zehaztapena

Eredu-sistema hirukoitza arautu zen 1983an, uztailaren 11ko 138/83 dekretuaz (EHAA, 1983-VII-19), unibertsitate aurreko ikasmaila guztietarako. Arautze-lan hori are xeheago osatu zen hurrengo hilean, abuztuaren leko aginduaz (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 ezarri (102). 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 sozioedukatioari 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 agindua (103).

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 betetzetik: 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 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-opinarrizko beharretara egokitu eta, horrela, B eta D erduko lerro gehiago zabaltzeko autorizazioa eman. Eztabaida horren emaitza

(102) EEN legeari aurpegiratu 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 espreski, ez dakit justu zergatik, dekretu-agindu bi horien zentraltasun normatiboa EAEko hezkuntza-munduan. Ez da ahaztea komeni, ordea, mende-laurdenaren balantze orekatua egitekotan.

1986an estabilizatu zen aldi baterako, «4/4 dekretu»az: hots, B eredia ezartzeko euskara aldetik bete beharreko kopuru-baldintzak zehaztu zituen 1986ko uztailaren 10eko Aginduaz (104). 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 eredu-ko ikaslerro batean zenbat irakaslek euskaldun izan behar zuten 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 zen (105). Gero, 1982tik aurrera EGA agiria bihurtu zen nagusi. EGA eta bere baliokideak edo parekoak. Uztailaren 11ko 138/83 dekretuak 1983ko abuztuaren 1eko aginduak zehaztu zuten alor hori ere, gehienbat. Irakasmaila ertainetarako, halere, osagarrizko 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 espreski, arauzko xedapen mailan, euskal hizkuntza eta literaturaren ikasketaplanari 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.

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

(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.

bederen aipatzekoak dira: *Glotodidaktika* eta *HGA* programa batetik, *IRALE* programa bestetik, *EIMA* program hurrena eta, azkenik baina ez azken, *NO-LEGA* programa eta *ULIBARRI* proiektua. Ikus ditzagun laurak.

e1) *Glotodidaktika* eta *HGA* programa. Ikasleen, irakasleen eta, oro har, hiritarren euskara-maila neurtu eta ziurtatzeko mekanismo akademiko-administratiboa sortu zuen Hezkuntza Sailak Euskara Zerbitzuan, 1982an, Euskaltzaindiak ordura arteko «D titulua» emateari utzi (106) eta langintza hori Eusko Jaurlaritzari eskuratu zionean. EGA agiria izan zen, urte luzez, arautze-lan horren lehen emaitza (107). Bera da orain ere, kopuruz (108), lurralde-hedaduraz eta homologazio-ahalmenez, euskarazko gaitasun-agiri nagusia. Etengabeko 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?-12?), 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 euskaltegiertzako deialdiak, urtero argitara eman ohi direnak, izan litezke arautze-lanaren emaitza argiena (109).

e3) *EIMA* programa. Euskarazko ikasmaterialgintza babestu, indartu eta garatzeko eratu zen *EIMA* programa. 1981-82an ekin zitzaion langintza horri, aurrez (Autonomiaurrean, batzorde mistoan) emandako lehen pausoen garapenez. Pausoz pausoko prozedura izan

(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-multzoz. Nafarroan beranduago egin zuten 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: martxoaren 30ekoa (EHAA, 2007-IV-4) eta apirilaren 23koa (EHAA, 2007-V-6).

zen EIMA programaren osatze-lan hori, eta urteroko agindu-ebazpenez mamitzen da geroztik. Agindu bidezko deialdi bakarraz hasi zen programa, 1983an. Eskola-munduaren beharrak kantitatez eta kalitatez gora egin ahala, eta ikasbideen aldakuntza teknologikoen ildotik, sofisticatuz 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. XX Dekretuaz egin izan da, batez ere, *ULIBARRI* proiektuaren arautze-lan hori.

Hori da, labor bilduz, EEN legea garatzeko lehen urteetan sortu zen programa-egitura eta egitura horren arautze-lana. Bada azkenik, horrezaz gainera, Eusko Jaurlaritzatik kanpora egon arren hezkuntza alorreko hizkuntza-normalkuntzan eragiten duen beste zenbait aginte-organo. Foru Aldundiek eta, azken aldean, udalek, nork bere alorrean, ekarpen ohargarriak eginak dituzte oro har Jaurlaritzaren 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 kapitulua, hezkuntzari buruzkoa, hartu behar da kontuan aplikazio operatibo hori aztertzeko (110). 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 bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izateko eta eskola-giroa euskaldunduz euskararen erabilera indartzeko? Funtszko hiru puntu horiei helduko zaie, beraz, atal honetan.

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

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

Aurreko agintealdian 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, esku-bide hori bermatzeko zer neurri hartu diren aginte-esparrutik. Hiru neurri hartu dira, nagusiki, alor horretan: ereduak diseinatu eta aktibatu dira, batetik; irakaslegoa 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 ordez hiruzpalau 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 definitua (111). Zehaztaper hori ez zen bat-batean osatu: EEN Legea onartu zenerako eginga zegoen, funtsean, A, B eta D ereduen 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. Biderakusle 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 eskuratzea espero zen eta lerro batera edo bestera joateko zer aurrealdintza eskatzea gomendatzen zen: hori ere ezaguna da (112).

Ereduen 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 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 zitzaion diseinu-fase hartan (113). Eguneroko

(111) Horrek ez du esan nahi, beste hiztun-herrietako praktika linguo-edukatiboa 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 batere urruti. Valentziakoak ere aldaera bat baino gehiago du, eta abar. Diferentzia bat dago, halere, kanpoko kasu askoren eta EAEko lege-markoaren artean: EAEko eredu-aniztasun edukatiboa esplizitua da, besteetan baino esplizituagoa. Aniztasun horren arbitro ez da, gainera, aginte-egitura bera: aitizitik, *bottom-up* plangintzari atek 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

(113) Oraingo B eredua orduko C eredutik hurbilago dago berez.

ibiliak bultzatu ditu irakasleak, eskolak, aholkulari pedagogikoak eta, azkenean, hezkuntza-administrazioa beraharian-harian aldaketa horietriko gehienak (ez guztiak) egitera. Gizarte-bizitzaren altzoan gertaturiko aldaketak izan dira, oro hark, irakastereduen diseinu-berritze horren abiaburu: familia askoren izaera heterolinguistikoak, zonalde soziolinguistikoen gesaltzeak eta, bi faktore horien ondorioz, gela barruko ikasleen izaera soziolinguistiko nahasiak aparteko garrantzia izan dute horretan. Ibilian-ibilian, 1980 ingurutik 1990 ingurura artean gertatu ziren eredu-egokitze horietariko gehienak, goitik behe-rako 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 geroko legeek eta dekretu-aginduek bere horretan mantendu izan dute EAEko eredu-markoaren osaera hirukoitza (114).

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-klaustroak eta ikastetxeak bidegile artez izan dira ereduaren bilakaera horretan. Hiru ereduak aktibaturik daude gaur egun, oro har, EAEko irakas-sisteman: ikasmaila gehienetan aukera erreala dute gurasoek, beren seme-alabentzat A, B edo D ereduko ikasbidea aukeratzeko (115).

IV.1.2. Irakasleen hizkuntza-osaera egokia segurtatzea

Hasierako hamarkadan, askotan gertatu zen B edo D ereduko ikasbideen eskabidea eskaintzaren aurretik joatea. Horrexek ekarri zuen, besteak beste, hainbat ikastetxek 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 utzita (116) ez zegoen irakasle askorik euskaraz zekienik eta, beraz, klase-

(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.

ak euskaraz eman zitzakeenik. Irakasle euskaldun horien falta izan da, hainbat urtez, hezkuntza-administrazioaren (beste neurri batean, ikastetxeen) buru-hauste 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 direnak, 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 geroztik (117). 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) oinarritzko 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 8aldi 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 balio-kideren 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 asko (118).

IV.1.3. Euskarazko ikasmaterialgintza

Irakasteredu elebidun-euskaldunez gainera beste zerbait 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, eskuera 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 tekniko 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 hezurraitzeko? Zer egin da EAEko ikasleak, gurasoek aukeratzen duten eredu aukeratzeko dutela, derrigorrezko ikasketen amaieran benetako elebidun izan daitezeko?

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

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-esparruari 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 espreski agindua. Honela dio Estatutuak bere 6. artikuluan, 2. pasarteak: «EAEko erakunde amankomunek, egoera soziolinguistikoaren ñabardurak kontuan izanik, bi hizkuntzen (..) ezagutza segurtatzeko behar diren neurriak eta medioak erabaki eta baliaraziko dituzte». Autonomia Estatutuaren agindu espresua 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-markoak. Ez hori bakarrik: EAEko erakunde amankomunek, 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 pasarteak:

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 guztietan (119). 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 handiena (120). Zer neurri

(119) Mendi-zokondoetako azken baserri galduetako seme-alaben euskal elebakartasuna ere joanik da erabat, bizpahiru urtekoak alde batera utzita. Gaztelaniaz (momentuz) ez dakiten baka-rrak, 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 pretaera-alor horretan dena egina dagoenik: gaztelaniaz ongi irakurtzen eta zuzen idazten erakustea EAEko eskola-munduaren eginbehar zentrala da, beste ezein erakundek egin ezin duena. Hori

hartu dituzte EAEko herri-aginteez, bertako ikasle guztiek hizkuntza ofizial bien ezagutza praktikoa eskuratu ahal izango dutela segurtatzeko? Bost 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 hizkuntza-maila neurtu eta aditzera eman da eta, azkenik, euskararen erabilera indartzeko neurriak hartu dira. Banan-banan ikusiko ditugu bost puntuok:

a) Euskara, ikasle guztien asignatura

EAEko ikasle guztien asignatura bihurtu da euskara, Lehen eta Bigarren Hezkuntza osoan (121). Etxetik erdaldun diren haurrek L2 moduan eskuratzeko, eta etxetik euskaldun direnak L1 horretan alfabetatzeko, nahitaezko asignatura bihurtu da (122). 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 inoiz (123). 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 denez (124). 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

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.

(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 hori ñabardura askotxo erantsi beharko litzazkiokioke, 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 egina dut halako saiorik: horren gogoia duenak bertara jo beza. Ikus, esate baterako, Zalbide 1990. Nolanahi ere, ñabardurak ñabardura ezin ukatzeko datua da berritasun historiko hori.

(124) Hamar urtez edo gehiagorik astean bizpahiru orduz euskara ikastea hutsaren hurrengo baldin bada, zertara datoz AEK, HABE 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 distorsionatzen, L2 ikasteko edo eskuratzeko orduan eskola-orduez gainera gizarte-ingurumenak, motibazioak eta beharrianak duten eraginaz ahaztuz.

aterako direnik eskolatik (125). Hori ez da lortzen. Baina ez da egia, ezer lortzen ez denik: aurrerapauso bat da hori, lehengo egoerarekin konparatuta, eta horrela seinlatu behar da.

b) 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-emankizunei (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 Saila (126).

c) 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 gero

(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 sari, orain dela 30 bat urte. Ikus, esate baterako SIADECOn txosten famatua (Siadeco, 1978). Eztabaida nagusia honako hau izan ohi zen hasiera hartan: zenbat ordu behariko ote ziren, euskara-asignaturaren bidez ikasle euskaldunak alfabetatzeko eta, batez ere, ikasle erdaldunak euskalduntzeko.. Egia ere da, bestalde, 1977 inguruko ez jakite hura urte gutxiren buruan uxatu zela eskoletan, administrazioan eta hainbat gurasoren ikusmoldean. Egoskogarregia zen eguneroko praktika, gertaera horri ez ikusia egiteko.

(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 gutz-tien) prestaera glotodidaktikotik hasita.

baino su biziagoa izan zuela esango nuke (127): B eta D ereduko murgiltze-bideak zabaltzarekin batera irakasleen glotodidaztikazko 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 Glotodidaktika Atala sortu izana hasieran bertan, Sailaren egoitza nagusian, eta geroztik gai hori lantzeko hainbat plaza sortu izana Berritzeguneetan.

d) Ikasleen hizkuntza-maila neurtu eta aditzera ematea

Emandako pausoeekin 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 Saisetetik beretik, Hizkuntza Politikarako Idazkaritzarekin batera. Horrela sortu ziren EIFE azterlanak, esate baterako. Geroztik beste neurketa-lan asko egin da. Unibertsitate-munduak 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. (Eskolaurea)	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

(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

– 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.

e) 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. Lagun-garria 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 baino (128). 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 egin dezaten: bai eskola-giroan, eta bai eskolaz kanpoko zenbait

(128) Behin eta berriro agertu den emaitza da hori, orain arte egindako ikerketa-lanetan. Bertako eta atzerriko formulazio teorikoekin 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.

jardun-esparrutan (kirolean, txangoetan, bestelako ikasbideetan, etxean, lagun artean eta abar). Horretan saiatu dira Herri-agintek ere: Hezkuntza Saila, Foru Aldundiak eta hainbat udal, besteak beste. Hurrengo atalak ematen du, gain-giroki, 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 iratzaririk dagoen orduen %14 inguru pasatzen ditu ikasgelan, ez gehiago, euskararekin kontaktuan. B ereduaren kasuan %8 ingurura jaisten da kopuru hori, eta A ereduarenean %3 ingurura (129).

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 ezagutza (130). 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 zaratatsuan). 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 (espreski 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 dabilta (131). 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-

(129) Horretaz informazio zabalagoa nahi duenak jo beza iturri honetara: «Hasi-masiak» in Mikel Zalbide, 1991, *Eskola hiztun bila*.

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

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

kontestuan pasatzen ditu, horrela, EAEko hainbat ikaslek (132). Hori da, se-guru asko, ikasleen artean euskararen erabilera indartzeko eskola-munduan hartu den neurririk zabalena.

Euskararekiko kontaktu-orduen igoera hori ohargarria da kopuruz. Bere zernolakoa ere kontuan izan behar da, ordea. Eskola-ordu gehienetako jardura, 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 irakurmen).

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

(132) Ez dago dudarik igoera ohargarria dela hori: ohargarria kopuruz eta ohargarria, batez ere, ikasle-jendearen hizkuntza-input eta -output horren zernolakoari dagokionez. Ikasgaia esku-ratuko 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.

tan, dagokion ardura eskaintzen. Horretarako eratu da HAE programa: hezkuntza-administrazioa euskalduntzeko. Pauso bat baino gehiago eman da alor horretan. Ondotxo pauso eman beharko da ordea, euskaraz esparru horretan normaltasunezko erabilera modua eskuratu ahal izateko. Orain arte ikusi denaren argitan erabilera hori nekez areagotuko da aginte-erabakimen argirik hezurmamitzen ez bada, batetik, eta euskarazko jardunguneen eta harreman-sareen gutxienezko dentsitate bati eta oinarritzko 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 horiei (133). Saileko Euskara Zerbitzua ez da langintza horretan bakarrik ari. Aitzitik, lankidetzan estuan ari izaten da hiru lurraldeetako Hezkuntza-Ordezkaritzekin, Berritzeguneetako Hizkuntza Normalkuntzako teknikariek, IRALERen lau irakastegiekin, Euskal Girotzeko bost barnetegiekin eta beste hainbat lan-talderekin. Horren guztiaren koordinazioaz lortzen da lau atal nagusi horien eguneroko jostio teknikoaren hezurmamitzea. Ehun eta berrogei bat lagun dira guztira, langintza horretan buru-belarri ari direnak. Administrazioaz kanpoko lankidetzak ere badira tartean. Unibertsitate eta ikerketa alorreko aholku-elkarteak bidelagun ditu Euskara Zerbitzuak jostio-lan horretan, lau programa horien hainbat eginkizunetan. Euskalgintzaren alorreko eta Jaurlaritzaren esparruko beste hainbat entitaterekin (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, jostio-maila teknikoan Euskara Zerbitzuak koordinatzen dituen lau atal edo programa nagusi horiek. Horrela azalduko da argien, EEN legearen oinarritzko lan-prozedura teknikoak nolakoak diren.

(133) Bestelako eginbeharrik 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, bakarrik. 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 teknikoaren sailean ere aspaldidanikoak 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.

V.1. Gaitasun-agirien jestioa (HGA)

Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila da euskara-mailaren neurtzailer 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 dagokionez (134). 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 jestionatzen dira, azken mende-laurdenean, hizkuntzazko gaitasun-agiriak (HGA) (135). Horri guztiari, bestalde, HUISen menpeko hizkuntza-eskola ofizialen langintza erantsi behar zaio. Ekintza horien berri ematen da, labur-labur, hurrengo lerroetan.

V.1.1. Euskararen Gaitasun Agiria (EGA)

Euskararen Gaitasun Agiria 1982an sortu zuen Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak (136). «Euskaltzaindiaren D titulua» esan ohi zitzaion euskara-agiriaren oinordeko gisa sortu zuen (137). Erreferentziatzatkoa da EGA, harrez gero, euskara-agiri guztietan (138). EAEn eta Nafarroan parez pare

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

(135) Zortzi dira funtsean, hezkuntza-sistemaren mailaz mailako edo aldi 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 IRALAREN 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: gizartearen 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) Erreferentziatzko 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 zein Fakultate batean espezializatuak, EGADUNTZAT jo ziren uztailaren 11ko dekretuz (EHAA: 1983/7/19);

bideratzen dute bertako Hezkuntza Sailek EGA, nor bere eskumen-esparruan. Iparraldean Euskaltzaindiak bideratzen du, aspaldidanik, EGAREN pareko agiria. Hamasei urte baino gehiagoko herritar guztiei irekia dago EAEn. Hona EGAREN zenbait ezaugarri:

- a) Harrera ona izan du EGAK, sortu zenetik beretik. Agiria lortzeko matrikula-kopuruen urtez urteko bilakaerari dagokionez, ezaugarririk 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.
- b) Hazkunde horrekin batera azterketariaren nolakoa ere aldatuz joan da: Euskaldunzahar euskaltzalea eta sarritan euskal kulturaren hone-tan 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, matrikulatuen artean bere lanpostua lortu, gorde edo hobetzeko hizkuntza-agiria behar zuen irakasle euskaldunberri ugari zegoen ere. 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 gutxi-asko onartua duen euskara-agiri baten bila doana.
- c) Aldaketa horiek euskara-mailaren aldetiko jaitiera 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 batetik; bestetik, azterketara aurkezten direnean duten adina dela-eta, ez dira hasierako haiek bezain helduak ere. Hori guztia gainditze-tasan islatzen da. Euskaltzaindiaren *D* tituluaren garaian gainditze-tasa lehenengo zortzi urteetan %57 inguru izan bazen, gaur egun %20-30 inguruan dabil.

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-ikasketek 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 nor bere agente-esparruan bestearen EGA baliodun definitu zuten eta, horrekin batean, besteak bere agente-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. Azkenik, 1997an, Barakaldoko eta Durangoko Hizkuntza Eskola Ofizialek emandako gaitasun-mailari EGAREKIKO baliokidetzak aitortu zitzaizkien (EHAA: 1997/3/24).

Urtea	Matrikula	EGAdun	Urtea	Matrikula	EGAdun
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	Guztira	317.365	81.707
1995	13.251	3.034			

6. taula. EGAKo azterketari- eta agiridun-kopuruak, 1982-2007

Azken aldian hamabost edo hamasei bat mila pertsonak egiten dute urtero, deialdi irekiz zein itxiz, EGA azterketa (139). Guztira 300.000 azterketa inguru egin da 1982tik hona. 82.000 hiritar inguruk gainditu du azterketa, eta EGA agiria erdietsi.

2000. urteaz gozotik, 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 hizkuntza-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

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

sortu ziren hizkuntza-eskakizun horiek (140). 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 aho-hizkuntza behar baitute, batez ere, beren lanerako.

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 oinarriko (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-nahi (141) aurkeztu da HE1eko eta HE2ko deialdi irekita:

-
- (140) 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: HBLEMEN sorrera
 - 1998ko urriaren 22ko Agindua, 1998ko azaroaren 5eko EHAAn: kalifikazio-sistema irekietan

(141) Berez, hori baino konplikatuagoa da kontua: ez irakasle diren, 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 beraien aski baldintza argiak jartzen baitituzte irakasleen (edo irakasle-nahien) multzoan zentratzeko.

noiz	aurkeztu	gainditu	%
1993*	3.685	657	17,8
1994*	1.513	439	29,0
1995	1.619	784	48,4
1996	1.953	1.019	52,2
1997	2.389	1.328	55,6
1998	2.667	1.205	45,2
1999	2.457	1.035	42,1
2000	2.572	1.030	40,0
2001	2.538	663	26,1
2002	2.688	681	25,3
2003	1.938	481	24,8
2004	2.294	698	30,4
2005	2.515	682	27,1
2006	3.334	965	28,9
2007	1.342	414	30,8
Guztira	35.504	12.081	34,0

7. taula. HE1, deialdi irekia

noiz	aurkeztu	gainditu	%
1993*	1.554	204	13,1
1994*	1.119	99	8,8
1995	1.412	469	33,2
1996	1.851	410	22,2
1997	2.633	755	28,7
1998	1.162	259	22,3
1999	1.043	137	13,1
2000	1.236	224	18,1
2001	1.010	108	10,7
2002	1.441	142	9,8
2003	2.046	229	11,2
2004	811	90	11,1
2005	891	108	12,1
2006	602	69	11,4
2007	850	129	15,1
Guztira	19.661	3.432	17,5

8. taula. HE2, deialdi irekia

b) deialdi itxiko emaitzak, urterik urte

noiz	aurkeztu	gainditu	%
1994	490	316	64,5
1995	434	272	62,7
1996	665	424	63,8
1997	634	440	69,4
1998	589	364	61,8
1999	533	280	52,5
2000	470	232	49,4
2001	402	194	48,3
2002	317	114	36,0
2003	308	159	51,6
2004	208	88	42,3
2005	211	112	53,1
2006	192	74	38,5
2007	134	65	48,5
Guztira	6.120	3.414	55,8

9. taula. HE1, deialdi itxia

noiz	aurkeztu	gainditu	%
1994	792	452	57,1
1995	506	286	56,5
1996	663	383	57,8
1997	730	420	57,5
1998	786	382	48,6
1999	794	366	46,1
2000	683	284	41,6
2001	520	165	31,7
2002	456	154	33,8
2003	534	177	33,1
2004	366	171	46,7
2005	319	127	39,8
2006	375	167	44,5
2007	265	107	40,4
Guztira	7.789	3.641	46,7

10. taula. HE2, deialdi itxia

Deialdi itxiko azterketak bi proba ditu, ez hiru: idatzizkoa eta ahozkoa; hor ez dago, beraz, alde zurretiko 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, zalantzazko kasuetan hain zuzen ere, baldin eta azterketariak proba idatzia gainditu badu. Sistema hau aplikatzearen ondorioz, zalantza-kasuan dauden gehienek lortzen dute Hizkuntz Eskakizuna, «etengabeko ebaluazioa» gaindituta izaten baitute.

V.1.3. *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, eskuartearen dugun ikuspegitik, bertako 5. maila edo «gaitasun-maila» da. Bi eratara egiten dira HEOetan euskara-maila hori ziurtatzeko azterketak: deialdi ofizialez (kurtsua bertan ikasiz) batetik, eta deialdi librez bestetik. Ondoko taulek erakusten dute azken hamar-hamabi urtean zenbat jende matrikulatu izan den bide ofizialek edo libretik, eta bide bakoitzetik zenbatek *gaitasun-maila* egiaztatu duen (142).

urtea	matrikula	gainditu	%
1996	384	138	
1997	369	148	
1998	409	169	
1999	541	170	
2000	610	173	
2001	714	292	
2002	750	290	
2003	808	353	
2004	878	310	
2005	982	327	
2006	977	324	
2007	914	296	
guztira	8.336	2.990	35,9

11. taula. HEOko deialdi ofizialak, urterik urte

urtea	matrikula	gainditu	%
1998	2.014	493	
1999	2.811	506	
2000	3.548	585	
2001	3.631	651	
2002	4.153	737	
2003	4.330	689	
2004	3.810	538	
2005	3.883	711	
2006	4.223	747	
2007	4.569	876	
guztira	36.972	6.533	17,7

12. taula. HEOko deialdi libreak, urterik urte

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

V.1.4. 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 berrian, 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 aurkeztean ziren hiritarrak balio ofizialaren hainbat alorretatik baztertuz. Arazo larria zen hori. Urteetan ahalegindu behar izan zen administratibotik eta Legebiltzarretik, lehengo sistema eta berria elkarrekin lotzeko (143). Prozesu horren azken urratsa 263/1998 dekretuaren bidez egin zen: EGA eta bere baliokideak behin betiko izaeraz hezkuntzako HE2rekin parekatu ziren. Horrez gain, beste hainbat puntu argitu ziren baliokidetzari begira,

- a) Ordura arteko arautegia baterabildu eta eguneratu egin zen;
- b) Administrazioeko 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 bidez¹ 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 berriro (144).

(143) Hona funtsezko urratsak: lehendabizi, Jaurlaritzaren zenbait dekreturi jarraiki, HAAE-IVAP zenbait baliokidetzaren egiten hasi zen, EGA eta irakasleen HE2 administratibotik 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 Legebiltzarrek, 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 1998ko bukaerara arte.

(144) Marko horretarako oinarritzako funtzionamendu-arau zenbait finkatu zen, eta beste oinarritzako disfuntzio bat konpondu: HABEK erabiltzen zuen euskaltegi-sailkapena (publiko homologatuak, pribatu homologatuak eta pribatu libreak) eta EGAK erabiltzen zuena (azterleku homologatuak eta onetsiak) bateratzea. Oinarritzako irizpide horiei jarraiki honako neurri hauek

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-agiriari marko-berritzea dela-eta. Mende-laurdeneko ibilera dela-eta goian esandako horiek dira kontuan izatekoak: gerokoak gero.

V.2. Irakasleen hizkuntza-prestaera (IRALE)

Gorago esan denez %5 baino gutxiago ziren 1976-77an, EAEko sektore publikoan, euskaraz (zerbait) bazekiten Lehen Hezkuntzako irakasleak (145). 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 aurrea egingo bazuen (146). 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 iritsitakoei hortik aurrerako trebetasunak eskaintzea, hitzekoan 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:

hartu ziren: HABEk proposatutako bi lurralde-arduradun ABOKo Zuzendaritzan sartu ziren; onespren-homologazio sistema kendu egin zen, horren ordez HABEko eroldako 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 aztertzaileren 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, aztertzailen batek ez zituen bere ikasle izandakoen azterketak zuzenduko, zoriz ez bazen.

(145) Datu kontrastaturik ez dago eskuera, sektore pribaturako: ordena erlijiosoen mende-ko ikastetxe pribatueta 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 Herrizaingo Sailaren joku-esparrua. Bai joku-esparrua eta bai jokabidea: ikus aurrerago, txostenaren azken ondorio modukoetan, kontu horretaz esaten dena.

- 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 hilabetez (147) euskara ikasten jardutekoak. Berariazko irakastegiak eratu zituen IRALEk eginkizun horretarako: hiru hiriburuetan egon izan dira irakastegiok oro har (148), eta hor daude orain ere.
- b) Ikasketa-mailari dagokionez, bestalde, bi multzo nagusi izan dira IRALEren mende-laurdeneko ibileran: oinarrizko edo behe-mailako ikastaroak batetik, eta goi-mailakoak bestetik (149). 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 IRALEk. 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 (antzeagoko) 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,

(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 Debaibarrerako 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.

(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.

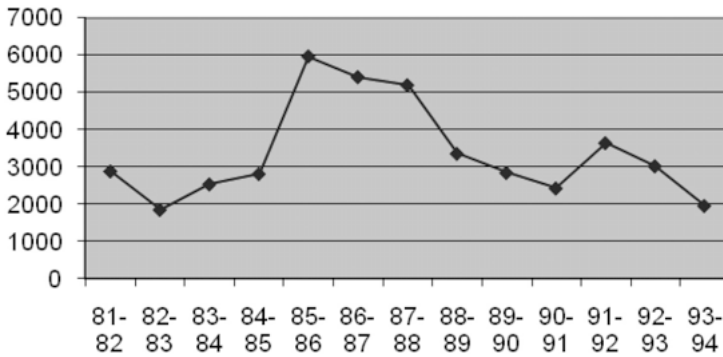
ikasketari gehien atenditu dutenak. Motibo bat baino gehiago zeuden horretarako: kasuan kasuko ikasketariaren agenda profesionala, ikastetxe pribatueta zuzendaritzen ahalmena eta lehentasun-eskema eta abar. Besterik izan zen ordea, lehen hamar urtean bereziki, motiborik ezagunena: plaza gutxi (eskabi-deekin 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 hartutako, 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-hogei 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. 6., 7. eta 8. irudietan irakastorduz kanpoko ikastaroen bilakaera azaltzen da. 9. eta 10. irudietan, aldiz, irakastordu barneko (liberaziozko) ikastaroek izandako eboluzioa islatzen da labur-labur.

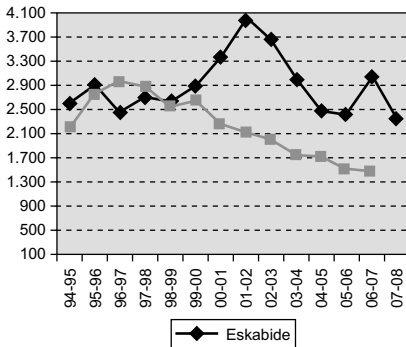
Has gaitezen irakastorduz kanpokoekin. Lehenengo irudian (6.ean) ikastaro horien lehen hamahiru urteetako bilakaeraren berri ematen da (150). Liberaziorik gabeko matrikulazio-kopuruen datuak azaltzen dira bertan. Hurrengo irudiak (7.ak) behe-mailako ikastaroetan (hutsetik hasi eta EGAr arteko ikastaroetan) 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 (8.ak), azkenik, goi-mailako R ikastaroetan (HE2 edo EGAtik hasi eta hortik gorako ikastaroetan) izandako bilakaera agertzen da: EGA edo HE2 eskuratua duen irakasle askok osagarriko 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 6., 7. eta 8. taulak:

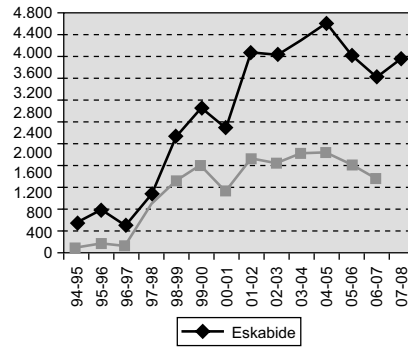
(150) Urterik urte aldatuz joan izan dira IRALeko matrikula-kopuruak, lehenengo hamahiru urte horietan. Irakastorduz kanpoko ekintzak faktore askoren mende egon izan dira, eta faktore-aniztasun horrek gorabehera ohargarriak ekarri izan ditu berekin: izan da urterik, 2000 ikasketari hutsekorik. Baita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



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

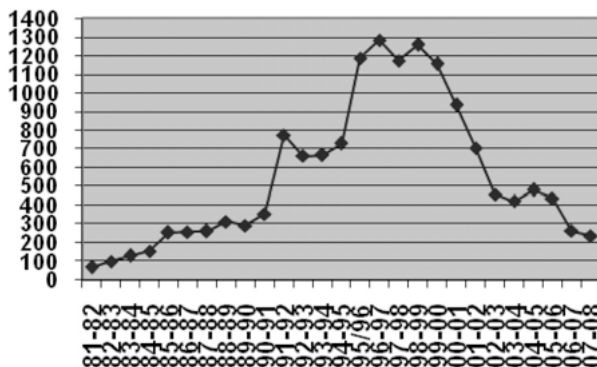


3. irudia. irakastorduz kanpoko goi-mailako ikastaroen eskabide- eta matrikula-kopuruak, 1994-95etik 2007-08ra

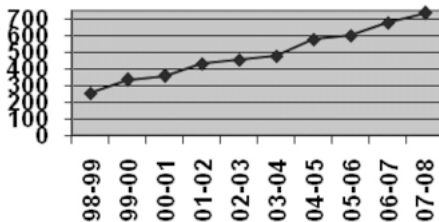
Gatozen orain irakastordu barneko ikastaroetara. Hots, liberaturik egiten direneta. Alor honetan ere bi eratako ikastaroak bereiz litezke: behe-mailakoak, hutsetik hasi eta EGAr (hasieran IGAr, gero HE2ra) eramatekoak; bestetik goi-mailako R ikastaroak, EGA edpo HE2 eskuratua izanik hortik gorako prestaera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

Has gaitez bezala 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. Urterdian, urtebete, urte t'erdian, bi urte... Azken aldia hiru urtez liberatzen dira irakasleak, HE2 edo EGA eskuratzeko.

Milaka irakasle pasa da ikastaro horietatik. Mende-laurdeneko bilakaerak garbi azaltzen du, batetik, oinarritzko 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 hogeai urtez, 1999ra arte, gora eta gora joan izan dira, oro har, behe-mailako ikasketari-kopuruak (151). 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.

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

Aldiz, oso bestelakoa da goi-mailako prestakuntza alorrak ageri duen panarama: EGA edo HE2tik aurrera erazten diren goi-mailako ikastaroetan gora doaz, oro har, ikasketari-kopuruak. Ikus 5. irudia, ondoren eskaintzen dena. Gogoan izan ikastaro hauetan ez dela nahi duen edonor liberatzen, Sailak urtero-urtero ezarritako kupo bat baizik. Oinarrizko mailetan ikasketari-kopuruek 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.

V.3. Ikasmaterialgintzaren jectioa (EIMA)

Ikasmaterialak funtsezko osagaia dira edozein eskola-sistematn. 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-itzalengatik.

Berariazko ezaugarri horiek kontuan izanik, hiru neurri operatibo eratu ditu Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikeketa 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:

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

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. Onesp-en-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 onesp-en-azterketa. Legez, 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 onesp-en-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 onesp-en-azterketa hori.

Hizkuntzazko onesp-en-azterketa. Sailaren diru-laguntza jaso ahal izateko hizkuntzazko onesp-en-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 eratu: Euskaltzaindiak, Euskal Editoreen Elkarteak eta Euskadiko Interpretari-itzultzaileen Elkarteak ordezkari bana dute batzorde horretan. Prosalanketa 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 enkoadernez, irudi-lanketaz eta abarrez ere egokiak. Aurrerago aipatuko diren *Ixaka Lopez-Mendizabal* eta *Migel Altzo* sarien bidez erantzuten dio Sailak orotariko eginbehar 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 ikasmaiterialak sortu, produzitu eta garaiz eskoletaratu direla bermatzea, batetik. Eskoletaratzean, horrezaz gainera, beren merkatu-prezioa erdarazkoaren pareko izan dadin neurriak jartzea (153). Hots, hurrengo pasartean aipatzen diren diru-laguntzak ematea.

V.3.2. Ikasmaiterialak sortzeko eta produzitzeko diru-laguntzak

Euskarazko ikasleei gaztelaniaz ikasten ari direnei adinako ikasmaiterial-
-aukera eman nahirik, eta Euskararen Erabilera Normaltzeko Legeak hartarako ematen duen babes aoinarri harturik, euskarazko ikasmaiterialen 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 ikasmaiterialak sortu, argitara eman eta zabalkundea izateko sustatze-lana egitea. Diru-laguntzak ematen ditu beraz Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak, euskarazko ikasmaiterialgintza bultzatu eta zabaltzeko. Lau deialdi egiten ditu HUISek, urtero: EIMA1, EIMA2, EIMA3 eta EIMA4 deialdiak. Ondoko hauek dira *EIMA* deialdien esparruak:

EIMA I	Ikasmaiterial inprimatuak argitaratzeko diru-laguntzak.
EIMA II	Ikus-entzunezko ikasmaiterialak argitaratzeko diru-laguntzak.
EIMA III	Hezkuntza-softwarearako, hau da, euskarri informatikoan ateratzen diren ikasmaiterialerako diru-laguntzak.
EIMA IV	Mintegien bidez ikasmaiterialen prestakuntza-lana egiten duten egile, mintegi edo egokitzailentzako diru-laguntzak (alegia, argitaratu aurreko fasea).

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

<i>Ixaka Lopez-Mendizabal</i> sari-lehiaketa, ikasmaiterial inprimatu hobereenak saritzeko.
<i>Migel Altzo</i> sari-lehiaketa, ikus-entzunezko eta hezkuntza-software hobereenak saritzeko.

13. taula. urteroko EIMA-deialdiak

(153) Sailaren etengabeko asmoa izan da, euskarazko ikasmaiterialen prezioa erdarazkoen parekoa, ez garestiagoa behintzat, izatea, era horretan euskarazko ikasbidea aukeratzen zuten gurasoei emendiozko diru-kargarik ez eranste. Urtero ematen diren diru-laguntzen funtsezko xedeetako bat da hori.

Ehunka material sortzen da euskaraz, urtero-urtero. Zenbaki soiletara bihurtuz azalpena, diogun adibidez 2000. urtetik 2007.era artean 4000 ikasmaterial inguru sortu dela euskaraz. Lau mila horietariko gehienak ikasmaterial inprimatuak dira, baina badira tartean ikus-entzunezkoak eta (gero eta sarriago) hezkuntza-softwarezkoak 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 ikasmaterialen alorrean. 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 koordinatuetara moldatua da, beste zati batean. Ekarpene 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 eskueran jartzeaz denaz bezainbatean. Produkzioaz gainera zabalkundea eta salmenta-bidea ere kontuan hartzea eskatzen du kate horrek. Gero eta garrantzi handiagoa hartzen ari da, izan ere, ikasmaterialen zabalkunde- eta kontsumo-bide hori. Ikus dezagun hortaz, gaingiroki izango bada ere, ikasmaterialen 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

Hurrengo irudiak eskaintzen du, lehen hurbilketa gisa, ikasliburuaren 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 dirukopuru jakina agindurik izan duten unitate-aleak baizik. Perspektiba zuzenago bat eskuratu nahirik 1970etik honanzko datuak eskaintzen dira bertan, eta ez 1980tik aurrerakoak bakarrik. Hona emaitzak, urtez urte xehekatuak:

Urtea	Liburuak	Ikaslib	%
1970	71	22	30,1
1971	78	22	28,2
1972	89	32	36,0
1973	88	26	29,5
1974	93	33	35,5
1975	154	87	56,5
1976	107	45	42,1
1977	150	92	61,3
1978	191	75	39,3
1979	247	89	36
1980	209	116	55,5
1981	200	95	47,5
1982	316	111	35,1
1983	401	133	33,2
1984	421	223	53
1985	523	204	39
1986	602	185	30,7
1987	606	255	42,1
1988	774	192	24,8

Urtea	Liburuak	Ikaslib	%
1989	732	217	33,7
1990	828	305	31,6
1991	966	272	28,2
1992	980	400	40,8
1993	1.193	312	26,2
1994	1.109	189	17
1995	1.305	175	13,4
1996	x	197	x
1997	x	322	x
1998	x	184	x
1999	x	206	x
2000	x	187	x
2001	x	187	x
2002	x	229	x
2003	x	298	x
2004	x	269	x
2005	x	205	x
2006	x	170	x
2007	x	192	x

14. taula. ikasliburuaren produkzioa eta ezarpen-proportzioa

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

1982an eman zion Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak eskola-bi-deogintzari hasiera: berariazko produkzio-plan baten inguruan eratuz eta zerbitzu publikoaren ikuspegiak banaketa-formulaz eman ere zion, eman, hasiera. Luze-zabalean ezartzen ari ziren irakasteredu elebidunetako haurren hizkuntz 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 zabalduta izan da ikus-entzunezko ikasmaterialen langintza. Ondoko taulak eskaintzen dizkigu, labor bilduz, ihardunbide horren arrasto nagusiak.

Urtea	Guztira	Bideo	Audio	Beste
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

Urtea	Guztira	Bideo	Audio	Beste
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
Guztira	1.592	1.330	256	7

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

c) Hezkuntza-softwarearen produkzioa, 1982-2007 epealdian

Urtea	Guztira	Jator	Itzulp
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	Softw. arrunt	CD-Rom	Inter-net
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. Ikasmaterialen 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 guztiera bidali (154). 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 4318koa da. Katalogoan sailkatutako material-kopurua 5497koa.

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 hor, Sailak Eibarko Hezkuntza-esparruan (bertako Jaizkibel etxean, geroko IRATI izatekoa-edo den atalean) eraturik duen unitate teknikotik. 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.

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

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

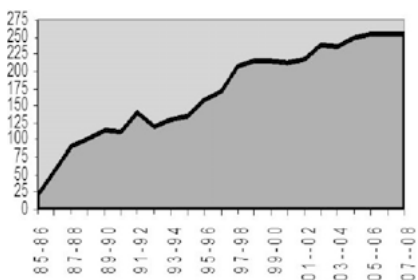
Euskararen *erabilera* normaltzeko legea da EEN, ez euskararen *ezagutza* normaltzekoa. Euskararen erabilera indartzeko eskola-ekimenak eratu ditu horregatik, euskara eta euskaraz ikasteko aukerak emateaz gainera, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailak. Berariazko programa eratu zuen horretarako Sailak 1983an, EEN legea onartu eta handik gutxira: NOLEGA atala. Hots, NOrmalakuntza 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 Rufiniren teorema euskaraz azaltzearekin ez zela aski. Gaztejendearen 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 hel-tzea? Nola lortu eskola-giroan euskarazko jardun-guneak, harreman-sareak eta situazioak eratu, garatu eta sendotzea? Langintza hori ez zitaien 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-barnetegiak (155). Eskola-kantagintza etorri zen handik gutxira, aurrekoen osagarri, gazttxoen jarduna ahozko euskal literatura aberatsaren lantoki bihurtuz. Baita TINKO (euskara zine-aretoetara) eta IKABIL ere (156). Beste hainbat ekimen etorri dira gero: eskola-irratigintza eta kontalaritza izan dira azkenak (orain dela zortzi urte jarri dira azken horiek abian).

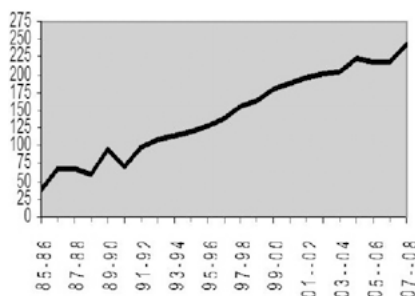
(155) Hasieran barnetegi bat eratu zen, eta azken urteotan bost dira: 57.000 ikasletik gora pasa dira dagoeneko bertatik.

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

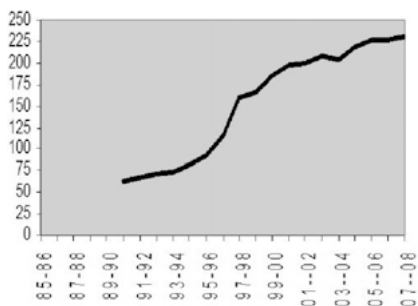
Ondoko sei irudiek (6, 7, 8, 9, 10 eta 11) ematen dute deialdi bidezko ekimen horien berri. NOLEGAko laguntza-deialdiok noiz sortuak diren, eta ordutik hona parte-hartzaile aldetik zer bilakaera izan duten, adierazten digute zehazki. Deialdiek gora egin dute, oro har, parte-hartzaile aldetik. Ehunka 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.



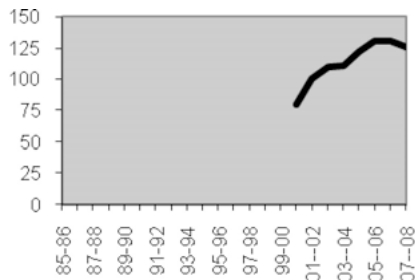
6. irudia. Eskola-antzerkigintza.
Urtero zenbat ikastetxe



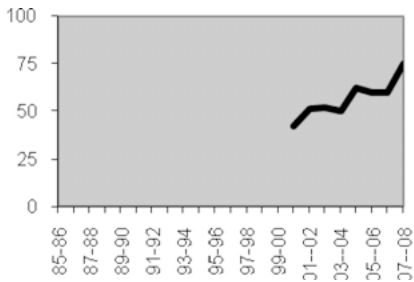
7. irudia. Eskola-bertsogintza.
Urtero zenbat ikastetxe



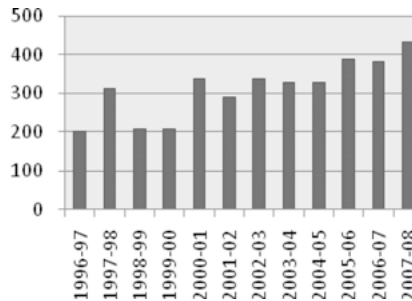
8. irudia. Eskola-kantagintza.
Urtero zenbat ikastetxe



9. irudia. Eskola-irratigintza.
Urtero zenbat ikastetxe



10. irudia. Eskola-kontalaritza.
Urtero zenbat ikastetxe

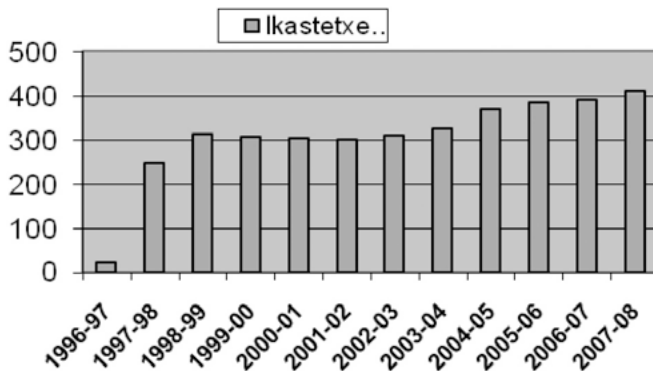


11. irudia. Euskal Idazleak Eskolara.
Urtero zenbat emanaldi

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

Mintzajarduna eta mintzamena, 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 euskarzko mintzajarduna eta ikastetxe 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 ULIBARRI.

Aurreko NOLEGA ekimen guztiak bezala borondatezkoa da ULIBARRI. EAeko ikastetxe guztiak dute bertan sartzeko aukera, hartarako baldintza oinarritzko 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, bederatzi. 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 garenen zabaleriaz jabetzeko: 400 ikastetxetik gora dabil ULIBARRIn, 17.000 irakasle eta 177.000 ikasletik gora. Aplikazio zabaleko ekimenaz ari gara, hortaz.

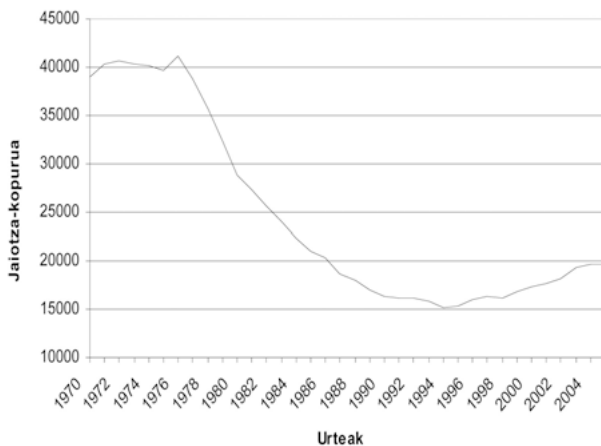
Diogun, azkenik, Hezkuntza-administrazioaren beraren euskalduntzea ere jomuga izan duela NOLEGA programak, hasieratik beretik. Aurrerago azalduko da, labur-labur, alor horretan orain arte zer lortu den.

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 hazkunde hori, eta A ereduaren gainbehera, seigarren atal honetan. Aski atzetik hasi behar da, ereduaren azterketa hori egiten: urterik urteko haur-jaiotzak eta ikasle-kopuruak hartu behar dira kontuan, lehenengo eta behin.

VI.1. Haur-jaiotzak eta ikasle-kopuruak

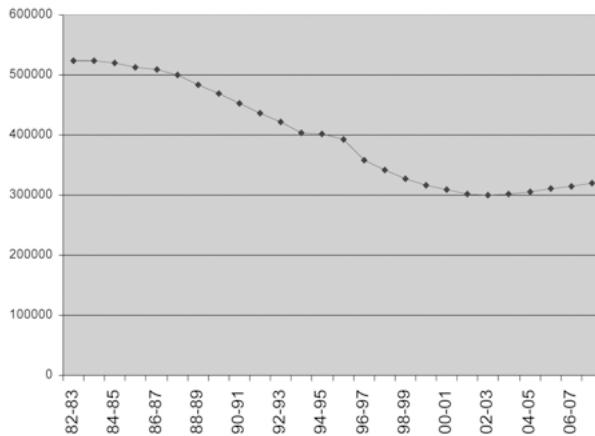
1970etik hona, haur-jaiotzen bilakaera berezia izan du EAEk. Aldakuntza handiak gertatu dira alor horretan, eta aldakuntza horiek oso garrantzitsuak gertatu dira eskola-munduaren bilakaeran. Haur-jaiotzei dagokienez: jaitsiera handia bizi izan du EAEk, oro har, 1978tik aurrera, ia hogeï urtez. Ikasle-kopuruak, hori dela-eta, nabarmen jaitsi izan dira EAEko ikatetxeetan. 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-kopuruek etengabeko gainbehera izan zuten (157); unerik apalenean, 16.000tik behera ibili ziren jaiotza-kopuruak; c) 1996tik hona, azkenik, jaitsiera hori inbertitu egin da zertxobait eta indarberritze edo buru-jasotze apal bat gertatu da azken urteotan (158).



13. irudia. Jaiotza-kopuruak EAEn, 1970-2005

(157) Hogeï 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).

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



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

Gero eta haur gutxiago jaiotzen diren denbora-tarte luzean, eragin zuzena izan du horrek EAEko eskoletan: bai eskola publikoetan eta bai pribatuetan. Hainbat urtez, ikasle-kopuruak murriztuz joan izan dira (159). Unibertsitate arteko ikasmaila guztietan urterik urte ibili diren ikasle-kopuruak 2. irudian ikus daitezke. Funtsezko 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 zertxobait (160). 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 hezurramitu. Pausoz pauso gertatu dira aldaketak. Legeek beraiek transformazio-aldi baten beharra aldarrikatu zuten (161), eta trantsizio-bide etengabe jarraitu du

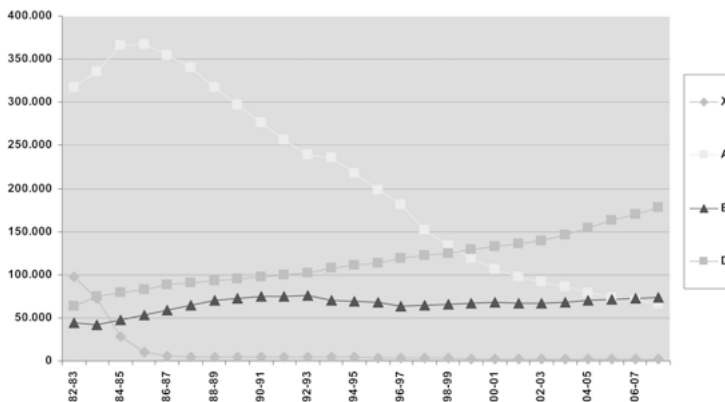
(159) Txosten honen 4. eranskinak ematen du sare bietako ikasle-kopuruaren bilakaeraren berri.

(160) Ez goi-mailetan, Batxilergoa eta Lanbide Heziketa lehenagoko jaiotza-joeren zordun baitira gaur egun; baina bai Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza.

(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 baita eta besteek, eta pausoz pausoko bide hori arau bihurtu da, oro har, ordutik honako ibileran.

oro har, urterik urte eta mailaz maila, EAEko irakas-sistema osoak. Oinarrizko zenbakiak eskaintzeaz gainera koadro-taula sintetikoetan emanik dator bilakaera horren azalpena (162). 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, irakasmaila-ka, 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 hartuta (163)? Ondoko bi irudiek (15.ak eta 16.ak) ematen dute bilakaera global horren berri (164). Lehenengo irudiak EAEko unibertsitate aurreko ikasle-kopuruen bilakaera azaltzen du. Bigarrenak, berriz, bilakaera portzentuala.



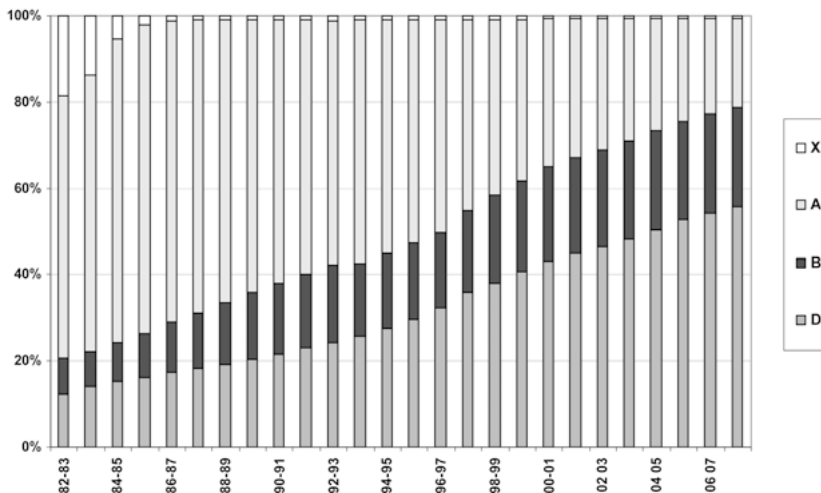
15. irudia. Ereduen bilakaera globala (maila guztiak: HH, LMH, DBH, BATX eta LH).
Zenbaki absolutuak, «X eredu» barne

(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, eredu 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 izazera hori dela-eta, hemen eskainiko den zenbait datu estatistika ofizial eta zehatz osoekin bat ez etortzea. Hala gertatuko balitz, barkamena eskatzeaz gainera datu ofizialelara 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 pribatuetako ikasle-kopuruak bateratu dira irudi horietan.

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



16. irudia. Ereduen mende-laurdeneko bilakaera portzentuala (maila guztiak: HH, LMH, DBH, BATX eta LH). Portzentajeak, «X eredia» barne

A (eta «X») eredian zebiltzan ikasle guztien %80, 1982-83an EEN legea indarrean jarri zenean. Orain, handik 25 urtera, A ereduko ikasleak %20 inguruan dabilta. Euskal eredu ahulenek (ikasle erdaldunak euskalduntzeko eta euskaldunak alfabetatzeko ahalmen mugatuena dutenek) atzera egin dute beraz, eta eredu indartsuenek aurrera (165). Bide batez, X «eredua» desagertu egin da ia: legeak begiz jotako salbuespen-kasuetan bakarrik aplikatzen da (166). A eredia, hasiera batean (X ereduko ikasleen kontura, besteak beste) asko hazi eta hegemonikoa bihurtu ondoren, atzeraka doa etengabe; B ereduak aurrera egin zuen 80ko hamarkadan eta, 1990 ingurutik hona, aurreko hamarkadan eskuratutako hedapen-mailari eutsi egin dio; D ereduak, azkenik, igoera nabarmena izan du urterik urte: azken urteotan bera da eredurik aukatuen eta bere inplantazioa zabalduz doa urtetik urtera.

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 bakoitzean (167), eta hori ez dute

(165) 2007-08ko azken datuen arabera, A gehi «X» ereduen presentzia totala % 21,12koa da.

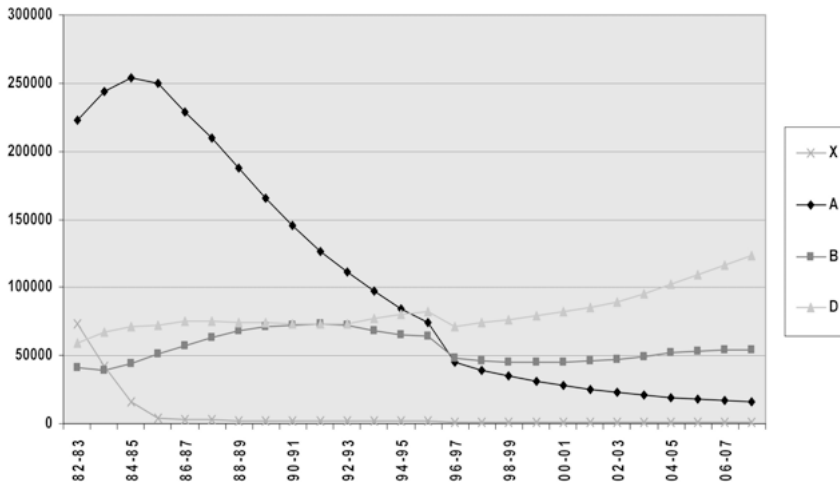
(166) Hor ere balegoke, ordea, zer matizaturik: Lanbide Heziketako A eta D ereduak ez dira ez A eta ez D, hitzez hitz harturik. LHko A eredia X eredia da praktikan, eta antzekoa (baina justu kontrakoa) gertatzen da D ereduarekin. Tradiziozko deitura-bideari eusten zaio hemen, ordea, gauzak gehiago ez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

(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.

irudi biok azaltzen. Muga horiek eta beste zenbait kontuan izanik ere, EEN legeak hezkuntza munduan eta mende-laurden honetan izan duen garapenaren adierazle arginetakoak dira.

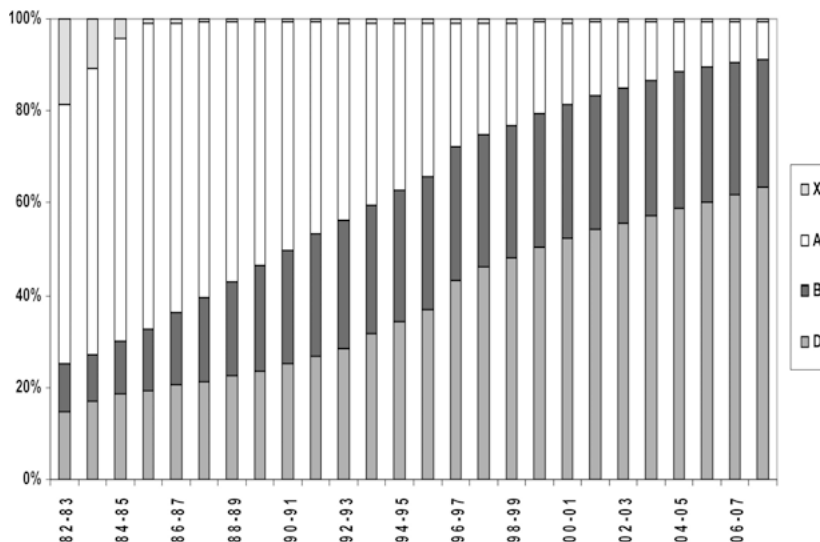
VI.3. Ereduen bilakaera Haur Hezkuntzan (HH) eta Lehen Hezkuntzan (LMH)

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 ereduaren bilakaera (168). Bi erataria ikusiko dugu bilakaera hori: zenbaki absolutuetan batetik, eta porzentualki bestetik.



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

(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 ikasturteak aurrera Lehen Hezkuntzak (LMH)bi ikasturte gutxiago ditu, lehengo OHOk azken bi kurtsoetako 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. Ereduen 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 kopuruz (169). Ordutik hona jaitsiera etengabea izan du A ereduak (170).
- B eta D ereduak bere aurretik ditu gaur egun (171). Bi eredu horietan dago, kurtso honetan, HHko eta LMHko ikasle guztien %91. «X» eta A ereduak, elkar harturik, ez dira % 10era iristen EAeko Haur eta Lehen Hezkuntzan.

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

(170) 1990-91 ikasturtean utzi zion 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, aurrean jarri da lehenengoz A ereduaren aurretik.

- d) B eredia nabarmen hazi zen, urtez urte, lehenengo hamar bat urtean (172): Zenbaki absolutuetan, 1991-92 izan zuen B ereduak punturik altuena: urte hartan ia 73.000 ikasle aritu ziren eredu horretan. Handik aurrera, B ereduak behera egin du ikasle-kopurutan. Portzentajeari eutsi egin dio, halere: HH eta LMHko ikasleen %28 B ereduan dabil 2007-08 ikasturtean;

D eredia, azkenik, etengabe hazi da. Hazkunde nabarmena izan du, urtez urte, bai portzentajeaz eta bai zenbaki absolutuetan (173): Aldaketa-joera hori ez da, gainera, amaitu (174). Oraingo joerak bere horretan iraungo balu, D ereduak gorantz egingo luke hurrengo urteotan (175). 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 uniforme: ikastetxe publikoen eta pribatuen artean bada aldeirik; 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 bestean (176).

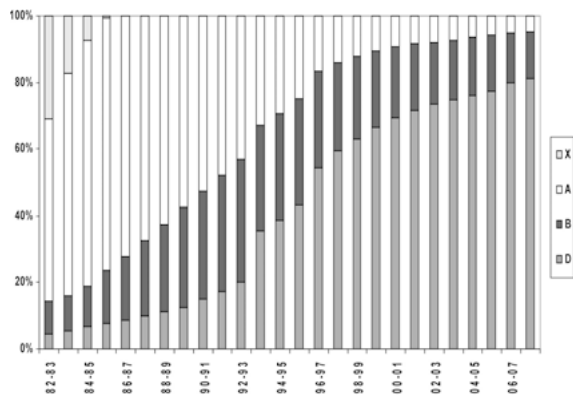
(172) ikasle guztien %10 osatzen zuen B ereduak 1982-83an; 1997-98an, aldiz, %29.

(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.

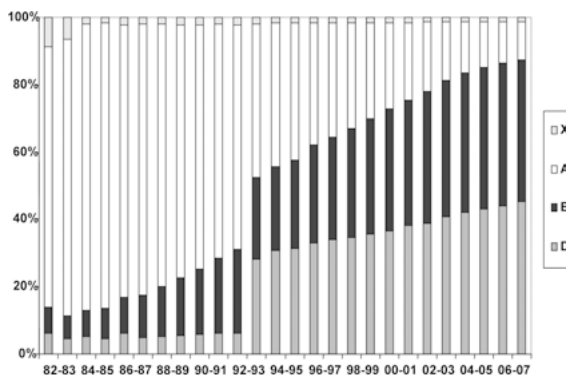
(174) Batetik HHko datuak hartzen badira, eta bestetik LMHkoak, HHko ikasleen artean D ereduak portzentajea LMHn baino handiagoa da. Gauza bera gertatzen da LMHko eredu-banaketa DBHko datuekin konparatzen bada, eta abar. Hots, barne-gradiente bat dago hor, normalean D ereduaren alde diharduena.

(175) Oso kontuz ibili behar da, halere, horrelako prognosiek: faktore askok eragiten du gurasoen hautapen-bidean, eta faktore horiek aski emaitza diferentea 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 publikatzeari zor zaio; b) 1996-97 ikasturteari aurrera bi kurtsu gutxiago zenbatzen dira, lehen OHoko azken bi urteak zirenak orain DBHra pasatu direlako.



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



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

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 erdua lehenago zabaldu zen herri-ikastetxeetan, pribatuetan baino. Azken hauetan, D erdua 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 bien bilakaera diferentea izanik ere, A eredia asko murriztu da sektore pribatuan ere: alde horretatik konbergentzia modukoa ageri da sektore bien artean;
- c) Konbergentzia horren alde dago beste hau ere: sektore publikoan zein pribatuan, D eredia ari da etengabe hazten;
- d) B eredia 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 (irakastordu barnean) euskalduntzeko Ikastetxe pribatuek izan duten aukera mugatuagoa tartean egongo direla. Baina ez du zergatik faktore bakarrak izan.

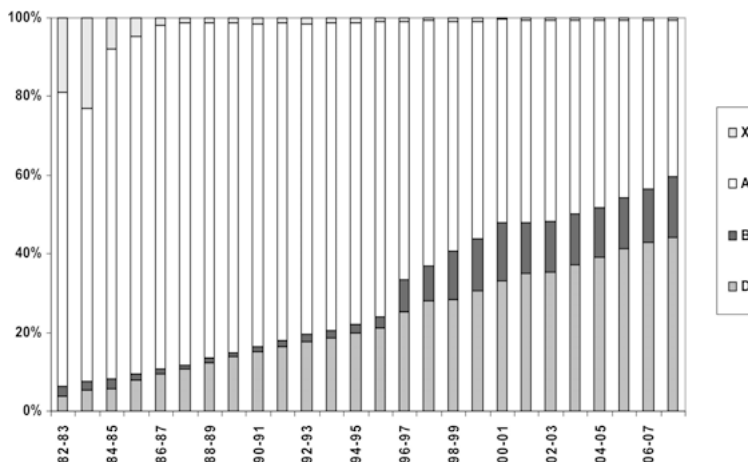
VI.4. Ereduen bilakaera Bigarren Hezkuntzan

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 honetan (178). 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 Hezkuntzan eta Lehen Hezkuntzan baino apalago aldatu da eredu kontua Bigarren Hezkuntzan. Hor ere nabarmena izan da ordea. Ondoko irudiak azaltzen du hiru (edo bi) ereduak EAEko azken mende-laurdenean izan duten bilakaera globala. EAEko ikastetxe guztiak (publiko+pribatu) eta irakasmila guztiak (DBH+Batxilergoa+Lanbide Heziketa) hartzen dira hor kontuan.

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

(178) Hasteko, LHko A eredia ez da gehienetan A eredia, X eredia edo antzeko zerbitu baizik. Era berean, D eredia ez da gehienetan D eredia, erdal hizkuntza eta literatura ez baita ematen bertan. «A indartua» indarrean dago gainera LHn, halako neurri batean; B ereduaren parekotzat eman ohi da, zenbaitetan, «A indartu» eredu hori.



21. irudia. Ereduen bilakaera, EAEko Bigarren Hezkuntza osoan

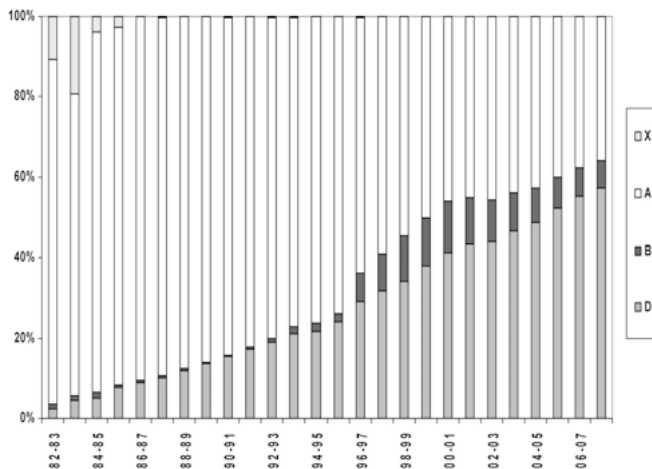
Haur eta Lehen Hezkuntzan baino bilakaera lasaiaxeagoa izan dute ereduak Bigarren Hezkuntzan. Ez oso motela, halere. Lau ohar egin litezke, besteak beste, ereduak Bigarren Hezkuntzan izandako bilakaeraz:

- A ereduak indar handia izan du Bigarren Hezkuntzan, urte luzez. Orain ere eredu sendoa da, ikasle-kopuruz. Dudarik gabe, bera izan da mende-laurden honetako eredu hegemonikoa, Bigarren Hezkuntzan. Badu horrek, alde batetik, bere barne-logika: Bigarren Hezkuntzako «oraingo» eredu-banaketa, HHn eta LMHn «lehen» izandakoaren jarraipena da (179). Hasierako ikasleen %80 X eta A ereduan zeudenez, oihartzun zabala izan du abiaburu hark Bigarren Hezkuntzako eredu-bilakaeran (180).
- Nagusi izan arren beherako bidea hartu zuen A ereduak, aspaldi, Bigarren Hezkuntzan ere. D ereduak gora egin du, aldiz, etengabe, mende-laurden osoan. 2007-08an, gutxigatik bada ere, D ereduak gainditu egin du A eredua ikasle-kopuruz.
- 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 eredua: LMHko goi-zikloan bezalatsukoa.

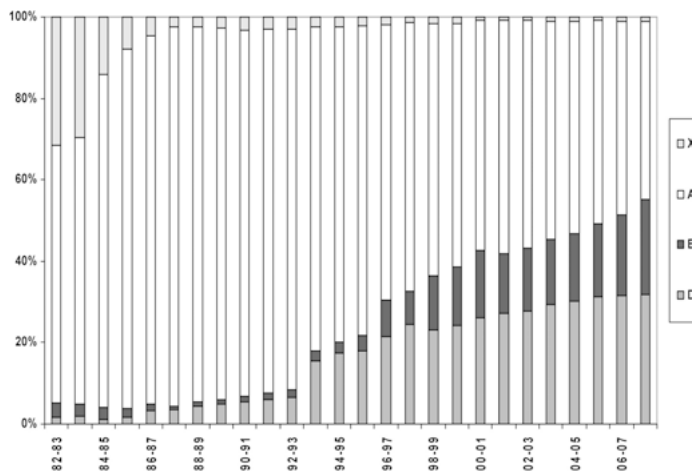
(179) Sei urterekin LMHn sartzen diren ikasle-taldeen eredu-osaera handik sei bat urtera iristen da, ez lehenago DBHko lehen kurtsoa. Eta handik beste lau urtera (beraz, hamar urteko atzerapenaz) Batxilergora. LMHtik DBHrako jauzian ez da eredu-aldaketa handirik gertatzen: ordura arte etorritako eredu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

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

Alde horiek ohargarriak izanik ere, HH eta LMHko bilakaeraren oso antzekoa joera dute ereduak DBHn, eta antzekoa (baina ez hainbat) Batxilergoan (181). Bestalde, hemen ere bada alderik sektore publikotik pribatura. Ondoko bi irudi konparatiboez ematen dute alde horren berri:



22. irudia. Ereduen bilakaera, Bigarren Hezkuntzako herri-ikastetxeetan



23. irudia. Ereduen bilakaera, Bigarren Hezkuntzako ikastetxe pribatuetan

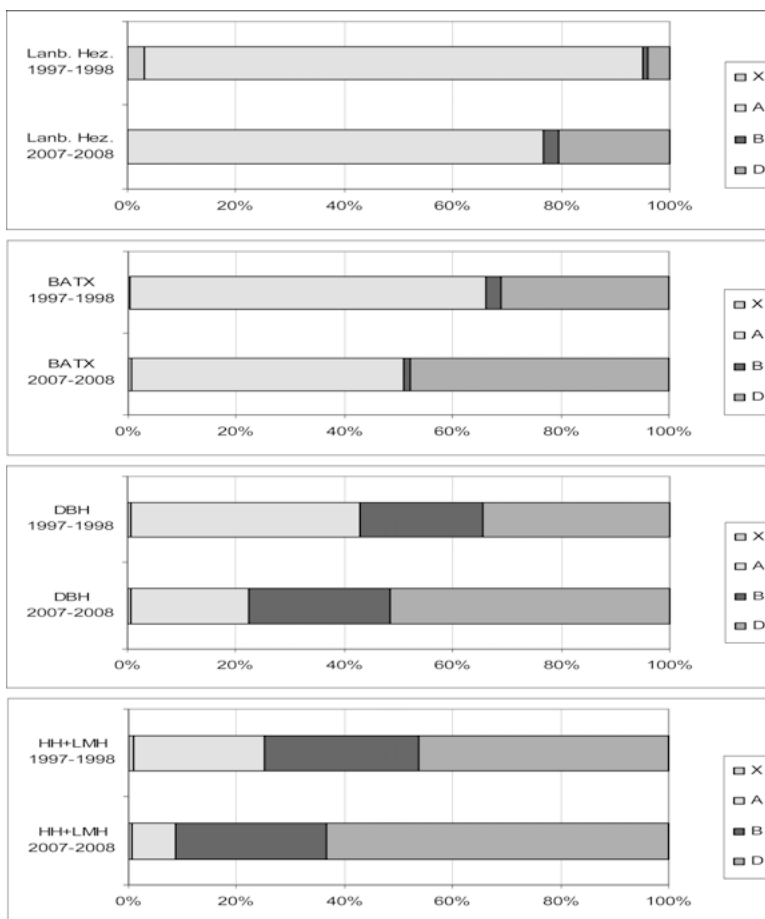
(181) Lanbide Heziketako bilakaera, azkenik, aski diferentia izan da mende-laurden honetan. Berezitasun hori nabarmena izanik ere, Lanbide Heziketan ere gorantz ari da D ereduaren hamarkada honetan.

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. Horrezaz gainera, 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 ikasturteari 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 eskolaratutako ikasleak datoz goi-maila horretara, eta D eredua zabaltzen 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 zabalagoa du D ereduak DBHkoen artean baino. Oro har, zenbat eta ikasleak gazteago izan ordan 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. Ereduen 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, ikasmaterialeen 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 uniforme: ez ikastetxe motaz, ez lurraldez eta ez ikasmailaz da uniforme. 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 diferentia lortu dutela ereduak ikastetxe publikoetan eta pribatuetan: publikoetan zabalduago dago D ereduak, eta pribatuetan Askok hedatu da B. Lurralde kontuari dagokionez, azkenik, D ereduak 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 bereizketak geroko utziaz, zentra gaitetzen ikasmaiten kontuan (182). Ikasmaita nagusiei

(182) Gogora dezagun horretarako, berriro ere, ondoko tauletan eta azalpen laburretan erabiliko ditugun siglen esanahia: **HH**: Haur Hezkuntza 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.

dagokienez, EAEko ikastetxe publikoak eta pribatuak osorik hartuta honako hedadura dute A, B eta D ereduak 2007-08 ikasturtean (183):

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	1.756	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 Hezik	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 ereduak 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:

- Guztira, unibertsitatera arteko mailatan, ikasleen %55,82 D ereduak dabil, %23,05 B ereduak eta %20,51 A ereduak. D ereduak da beraz nagusi. B ereduak dator hurrena (ez da, ordea, D ereduaren erdira iristen). Azkenik, ikasleen %20 dabil A ereduak. Hori da 2007-08ko datu-azalpen osoa. Xehetasunetara pasatuz,
- Derrigorrezko eskola-aldia amaitu arteko ikasmailatan (HHn, LMHn eta DBHn) D ereduak dabil hamar ikasletik sei (%60,20). Nagusitasun handia 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 ikasletik bat, X ereduak barne hartuta).
- D ereduaren nagusitasuna oso deigarria da Haur Hezkuntza eta Lehen Hezkuntza: 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).

(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. Zerreginen Ikaskuntza, azkenik, Lanbide Heziketaren multzoan sarturik dago.

- d) Nagusitasun hori are deigarriagoa da Haur Hezkuntzan: ikasle guztien %69 D ereduari dabil HHn (184). A ereduak berriz, «X» barne harturik, HHko ikasleek %6 biltzen du soilik.
- e) DBHn ere nagusi da D ereduari. 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 ereduari 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-hamalau 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 publ	0	4,65	14,11	81,24
HH+LMH prib	1,29	11,44	41,81	45,47
DBH+DBHO publ	0	35,81	6,96	57,23
DBH+DBHO prib	1,08	43,76	23,25	31,91

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

Funtsezkoa da bereizkuntza hori: txostenaren VI. atalean bilakaera aldetik esandakoa bizi-bizirik dago egungo kurtsoan ere: D ereduari askoz garatuago dago sare publikoan, eta pribatuan askoz hedadura zabalagoa du B ereduari. Diferentzia hori ulertu gabe ez dago ezer asko entendetzerik, nire ustez. Are diferentzia nabarmenagoak ikusiko genituzke, gainera, sektore pribatu bitan banatuko bagenu: hots, alde batean ikastolak jarriko bagenu eta bestean ikastolak ez diren ikastetxe kontzertatuak (185) (*Kristau Eskola* eta gainerakoak). Oso kontuan izan behar da hori guztia, egungo egoera eta aurrera begirako garapen-bidea perspektiba minimo batez ulertu nahi bada (186).

(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.

(185) Ikastetxe pribatu-kontzertatuen ikasle-multzo zabalena biltzen duen parte, hortaz.

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

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, gutxien-gutxienez, EEN 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 + LMH	1982-83		2007-08		DBH + DBHO	1982-83		2007-08	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%		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
Guzt	396.169	100	194.591	100	Guzt	127.453	100	124.996	100

19. taula-bikotea. Ereduen neurri-aldaketa, EEN onartu zenetik

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

- Haur Hezkuntzan (HHn) eta Lehen Hezkuntzan (LMHn), oro har (187), transformazio handia gertatu da 1982-83tik hona. Hasieran A ereduaren zeuden ikasle gehienak (%56), eta ondoren X ereduaren (%19) zetorren (bien artean %75). D eta B ereduak beste %25 osatzen zuten bien artean, adin-tarte horietan. Orain, berriz, A ereduaren (X eta guzti) %9 azpitik dago, eta B+D ereduak %91 baino gehixeago dira. Bada, beraz, aldea.
- Antzeko transformazioa gertatu da DBHn eta DBHOn. Hots, gutxi gorabehera lehengo Irakasmaila Ertaintetan. Horrela, A (+X) ereduaren %94tik %40,48 jaitsi da, B ereduaren %2tik %15,38ra igo eta D ereduaren, azkenik, %4tik %44,14ra igo. Bada aldea, beraz, ikasmaila hauetan

(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 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.

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 esan denez, bestalde, ereduaren bilakaera ez da uniforme izan sektore publikoan eta pribatuan. Ikastetxe publikoetan aurrerago iritsi da D ereduaren ikastetxe pribatuetan, aldiz, leku zabalagoa eskuratu du B ereduaren. Bietan ere, A ereduaren asko murriztu da (188). Hurrengo bi taulak ematen dute horren berri:

	1982-83		2007-08	
	Ikasleak	%	Ikasleak	%
X	60.796	31,10		
A	106.403	54,42	4.522	4,65
B	19.699	10,08	13.714	14,11
D	8.612	4,40	78.946	81,24
Guz	195.510	100	97.182	100

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

	1982-83		2007-08	
	Ikasleak	%	Ikaslea	%
X	12.608	9	1.252	1,28
A	109.572	77	11.143	11,44
B	11.113	8	40.726	41,81
D	8.746	6	44.288	45,47
Guz	142.039	100	97.409	100

21. taula. Ereduen bilakaera EAEn, HHko eta LMHko ikastetxe pribatuetan

Datu horiek ikusita, gero eta leku gehiagotatik hasi da entzuten: «egia da D ereduaren asko zabaltzen ari dela. Baina ez nolana: gurasoak behartu egin dira, beren seme-alabak B eta, bereziki, D ereduaren 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.

(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 osara, urte-inguru hartan, 4. eranskinetara zeto.

Erraz da galdera horri erantzuten, baiezko biribila emanaz. Inoiz ez da izan, jakina denez, azken 25 urteotan bezain aukera zabalik ikasketak euskaraz edo gaztelaniaz egiteko. Segurtasun 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 hartarako aukerarik izan. Ez zegoen irakasle eskaldunik, 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 definitzerakoan. 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 eredua eskatzen zutenen gurasoen eskubideak urratu ziren hainbat urtez (189). 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 ikasmailetan 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 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 askoz zabalagoa normalean. Urteen joanean, ordea, aldatu egin dira gauzak eta egungo egunean, ikasmila eta eskualde jakinetan bereziki, zail da erdara hutsezko aukera handirik topatzea (190). Hortik ezin ondoriozta daiteke, jakina, gurasoek aukera hori izan

(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.

(190) Zenbaitek esan izan du, A eredua *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 eredua 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.

ez dutenik azken mende laurdenean eta, beraz, eskola-munduan gertatu den bila-kaera 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 haurarentzat A ereduko eskola nahi duten gurasoei aukera hori eskaintzea. Are zailago etxetik hurbil eskaintzea. Hasieran B eta D ereduekin pasatzen zena A ereduarekin 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 dituztela paperetik praktikara pasatzean. Euskaraz ikasteko aukera-murritzapenei 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-murritzapenei dagokienez, aldiz, justu alderantziz dira kontuak: behe-mailetan eta arauz kanpoko ikasbideetan daude 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.

Kontuak termino erlatiboetan hartzen badira, ondorioa argia 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 diezaiogun, konparaziorako, kultura-esparruari: EAeko hiritarroi bertatik eta estatutik eskaintzen zaigun oferta 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 zabalak. 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 konplikatua egiten direlako. 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 bakarririk)? 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 zaidenez, gure jardunean. Are handiagoa, nik uste, horrelako argudioak mahai gaineratzen ditugunean. Gutxiegi 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 litzaidake hain funsgabea irudituko, hipotesi moduan bada ere, guraso askoren buruan etorkizun-prognosi pragmatiko batek eragin eta eragiten duela esatea. 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, Jauriaritza 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 hobereana, alde horretatik, D ereduak eskaintzen duela sentitzea. Hipotesi hori egia izatera, han-hemen indar betean funtzionatzen duen fenomeno baten aurrean geundeke: gizartean nagusi diren pautak soziokulturaletara moldatzeko (eta etorkizun nabar baten aurrean beharrezkoa gerta litekeen irteera-aterik seme-alabei ez ixteko) jarrera kolektiboaren aurrean. Pautak nagusietarako egokitze-saioak mila dira gizartean, gurean eta beste edozein lekutan. Baita hizkuntza kontuan ere, oro har. Eskola-mundutik aldentu gabe fija gaitzen, adibidez, atzerri-hizkuntzen azken mende-laurdeneko eskola-hedapen zabalean. Beren seme-alabek atzerri-hizkuntzak ondo ikas ditzaten saiatzeko 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, maltesa edo portugesa ikastea eskatzen dutenak. Asko, aldiz, ingelesa, (Frantziatik kanpora) frantsesa, alemana edo (Espainiatik kanpora) espainiera ikas ditzaten eskatzen eta gogor saiitzen direnak. Azken multzo horretan, ez lehenengoan (191), kontzentratzen da gurasoen eta 16 urtetik gorako ikasleen eskabideen %90 baino gehiago. Horietan eta, beste maila batean, munduko LWC handietan (192). 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, poltxikoak 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 saiitzen 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 zabalena eskaintzen duen eredura, 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 aukeratu 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-soilik? Ez dut uste. Eskolaren idearioak, bere irudi publikoak, etxetikako hurbiltasunak, eskaintza osagarriak (193), konfiantzazko irakasle ezagunik tartean izateak, lehendikako esperientzia familiarak edo oroitzen 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

(191) Lehen multzo horretako hizkuntzak eskaini ere ez dira egiten, normalean. Ez dago hor kasualiterik, gizarte-mekanismo jakinak eragindako eskaera-eskaintzen ohiko jarduera baizik.

(192) LWC: *Languages of Wider Communication* (terminologia teknikoan, mundu zabaleko komunikazio hizkuntza nagusiak).

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

eragingarriak eta, zenbaitetan, eredia bera bezain garrantzitsuak. *Plus* horien guztien baturak erabakitzen du, askotan, seme-alabak zein ikastetxetara bidali (194). 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, ereduaren hautapen-askatasuna bere hutsean baino areago beste hainbat lehentasun-irizpiderekin batera hezuramaitzen dela esatea. Lehentasun horiek ez dute hizkuntza-eskubideen norbanako irizpidea ezabatzen: modulatu egiten dute, ordea, hein batean (195).

VII.3. Zonalde soziolinguistikoa kontuan hartzea

Euskal Autonomia Estatutuak zera dio bere seigarren artikuluan: Autonomia Erkidegoaren amankomuneko Erakundeek, leku batetik besterako desberdintasun soziolinguistikoko kontuan izanik, hizkuntza bien erabilera garantizatuko 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 konparaziotik (196). 2006-07ko ikasturteari dagozkion datuetan aldea dago eredu-banaketan, lurralde batetik bestera (197). Badirudi, hortaz, lurralde mailan bederen zonalde soziolinguistikoa kontuan hartzen dela, urterik urteko praktikan: ez espreski, baina bai praktikan. Zenbatekoa da zonaldearen (kasu honetan lurraldearen) eragin hori? (198) Ondoko irudiak lagungarri gerta litezke:

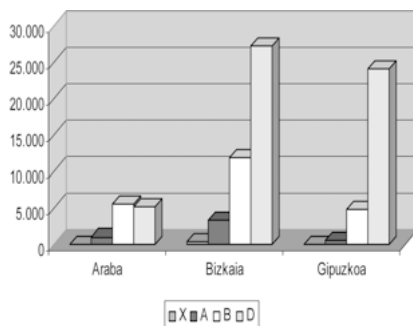
(194) Normalean, zein ikastetxetara *bidaltzen saiatu*. Beren gogozkoena den ikastetxean lekurik ez da hainbatetan izaten.

(195) Badago motiborik, hizkuntza-aukeren benetako izaera sinbiosi modu horretatik hurbilago dagoela uste izateko. Seme-alaben eskola-aukera faktore linguistikokoak 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 eredia da, askogatik, nagusi. Irratietan, berriz, X, A eta B. Faktore asko sartzen dira tartean, hizkuntza-aukera egiterakoan. Hori ez da ahaztea komeni. Liburuaren eta aldizkari-egunkariaren kontsumoan ere erdara da nagusi.

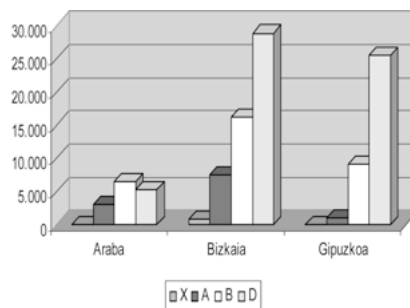
(196) Badakigu lurralde bakoitzean ere (Bizkai-Gipuzkoetan bereziki) aldea dagoela zona batetik bestera. Zonaldez zonaldeko azterketak oso luze joko liguke ordea: txosten honetan ezin diogu gai horri hainbateko tarterik eskaini. Lurraldekako emaitzak aski adierazgarriak dira, gainera, zonaldeen arteko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

(197) Hipotesia da hori, halere, ez argi frogatutako emaitza. Eskola-maparen arabera mekanismo konplexu samarez loturik egon liteke zonalde soziolinguistikoa *de facto* kontuan hartze hori. Mekanismo horiezaz gainera, jakina, azken berrogei urteko galdeketa soziologikoek eta zentso-azterketa demolingüistikoez 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.

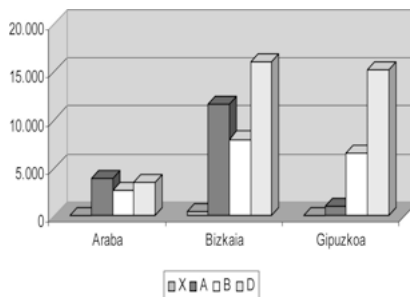
(198) 2006-07ko ikasle-kopuruaren zenbaki absolutuak ematen dira irudi horietan, ez portzentualak.



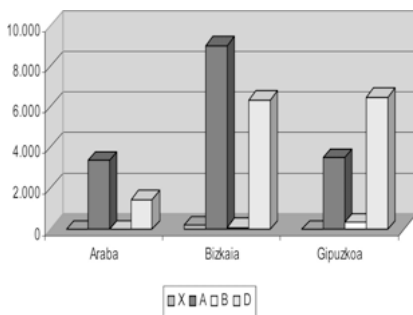
25. irudia. Haur Hezkuntzako ereduak, lurraldeka



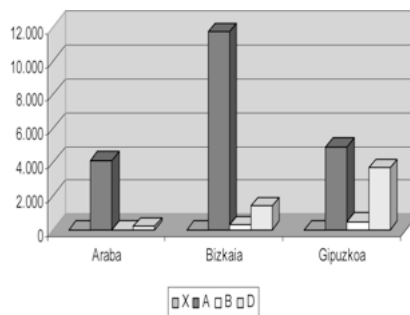
26. irudia. LMHko ereduak, lurraldeka



27. irudia. DBHko ereduak, lurraldeka



28. irudia. Batxilergo ereduak, lurraldeka



29. irudia. LHko ereduak, lurraldeka

Ondorio batzuk argi samarrak dira. Ereduen presentzia ez da berdina 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 aldea (199). Beste horrenbeste gertatzen ari da eskola-munduan. Eredu-banaketaren tarteak 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 eredu, 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 eredu, D eta B eredu en atzean gelditu delarik HHn eta LMHn. Baina Bigarren Hezkuntzan gauzak aski diferente dira. Bigarren Hezkuntzan A eredu da Bizkai-Arabetako eredurik zabalduena: 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 ahulagoa (200). Askok 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, eskolagarrarioaren irismena zabaltzen ari da eta bide-sareen berrikuntzak birrindu egin ditu zonalde batzuen eta besteen arteko tarteak.

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 mur-

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

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

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

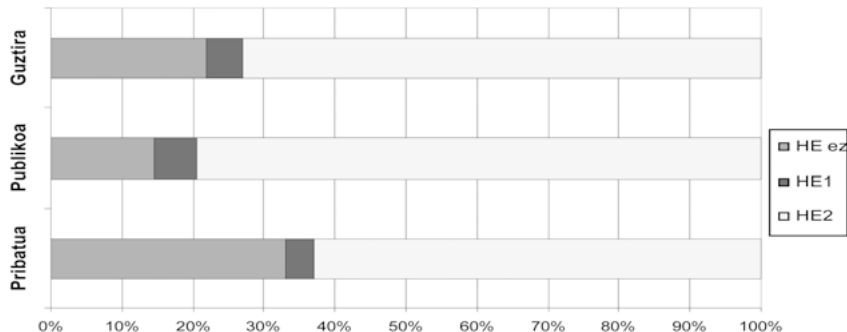
Faktore batek baino gehiagok eragiten du eskola-munduko eredu-banaketan. Zonalde soziolinguistikoak badu bere eragina, ikusi dugunez, eta ez txikia. Baina faktore geografiko hori beste askorekin batera hartu behar da kontuan, egungo errealtatea xuxen deskribatzeko. Bere hutsean hartuta kamuts gertatzen 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:

Artículo 19	19. artikulua
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.	Irakasleen prestakuntzarako unibertsitate-eskolek beren ikasketa-planak egokituko dituzte, irakasleek euskara eta gaztelania erabat menperatu ditzaten, nork bere espezialitatearen eskakizunen arabera.
Artículo 20	20. artikulua
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.	1. Jaurlarizak, euskarazko irakaskuntzarako eskubidea gauzatzeko, irakasleria gero eta euskaldunagoa lortzeko bitartekoak jarriko ditu.

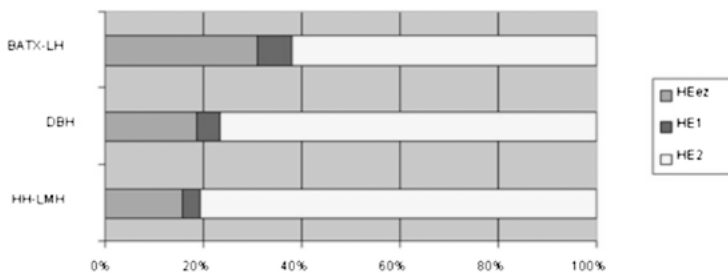
Irakasle guztiak elebidun izan behar dutenik ez da legean espreski esaten, baina agintzen diren neurriek helburu argi samarra dute: EAEko irakasleak euskaraz zein gaztelaniaz irakasteko gai izatea, oro har. Lortu al da helburu hori, handik 25 urtera? Irakasle-eskolen kontua hurrengo atalerako utzita, 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 dioen «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 urtean (201). Horrezaz gainera, beste %6 inguruk bazuen HE1 maila. Transformazio handia gertatu da, beraz, irakasleen artean. Transformazio hori bat dator, gainera, sektore bietako eredu-banaketaekin, irakasmaila diferenteetan ereduak duten presentziarekin eta irakasleen adin-gradientearekin. Horrela.

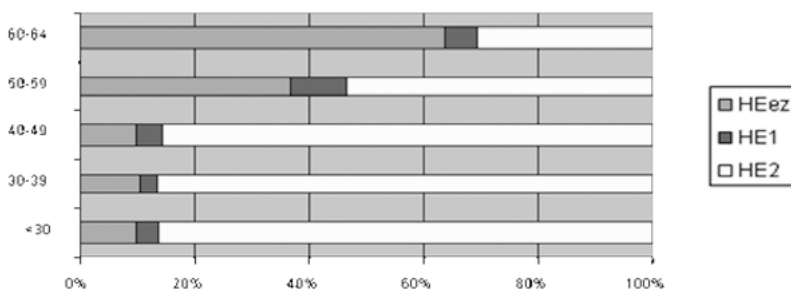
- sektore publikoaren eta pribatuaren artean aldeak daude irakasleen hizkuntza-osaeran. Sektore publikoan aurreratuago doa irakasleen euskalduntzea, pribatuan baino. Bietan aurrerapen nabarmena egin da ordea.
- D ereduak zabaltzen dagoen mailan, Haur Hezkuntzan, irakasle euskaldun gehiago dago bestalde.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



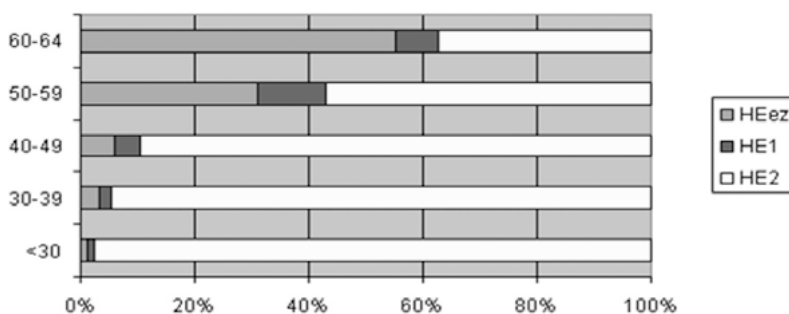
31. irudia. Irakasleen hizkuntza-osaera, irakasmailaka

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

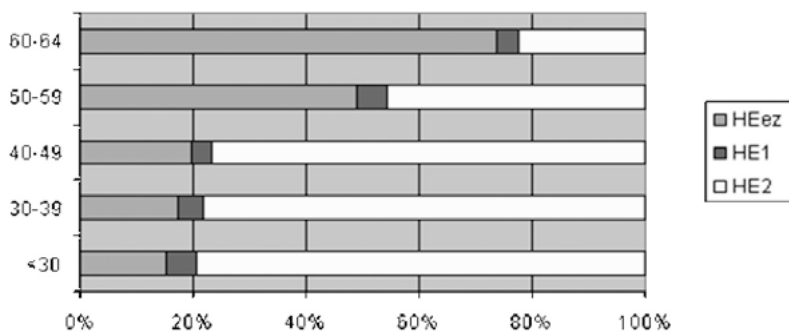
- c) Kontuan izan behar da, azkenik, irakasle gazte gehienak euskaldun direla. Beste hitzetan esanik irakasle erdaldun elebakarrak zaharrago dira adinez, oro har. Ikus ondoko irudiak: lehenengoak datu globalak ematen ditu, hurrengoak sektore publikoari dagozkionak eta hirugarrenak sektore pribatukoak.



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 erreparoa 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 horkoa.

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 dira (202). Pauso handiak eman dira alor horretan, baina helburua ez da osorik betetzen: ez osorik eta ez %75ean. 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 naturaletako 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

Eskola bidezko euskalduntzeak helburu jakina du (203): EAEko belaunaldi berriak elebidun bihurtzea. Ez da hori orain dela 25 urteko berrikuntzen xede bakarra. Bai, ordea, nagusietarikoa (204). Honela dio, hain zuzen, EEN legeak bere 17. artikulua lehen pasartean:

(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 oso urruti dago EEN legeak dioen egoeratik.

(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 aukeratzeko eskubidearekin batera hau da, dudarik gabe, EEN legeak hezkuntza-alorrean duen agindurik zorrotziena.

Artículo 17	17. artikulua
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 (205) (..).

Argia da, alde batetik, artikuluan hori: eskola-munduak zer norabidetan arraun egin behar duen seinatzen du. Euskaraz eta erdaraz, bietan jakin behar dute gazteek. Hori da asmo nagusia; horretan ez dago interpretazio-auzirik. Hortik aurrera, aldiz, gauzak konplikatu egiten dira. «En igualdad de condiciones» delako hori, hasteko, nola ulertu behar da: «ikasle guztiak aukera berdina» 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 diferenteak ateratzen dira, segun bidegurutze horretan bide bat ala beste aukeratzen den. Lehenengo kasuan, «ikasle guztiei aukera bera» eskaintzea da kontua. Elebidun izan ahal izateko aukera bera eskaintzea ikasle guztiei. Bigarren interpretazioa aukeratzen baldin bada, aldiz, hizkuntza ofizial bien *parez pareko* ezagutza praktikoa ezartzen da helburu (206): 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» mende-

(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 dakioke, horretan aditua den legetariren batek (edo, hobe, EEN legea adostu zutenek) besterik ez dio(t)en artean. Nābardura horiek garrantzitsuak dira, jakina, eta dudamudazko puntua ez da isilpean uztea komeni. Dudamuda 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.

ratzen dituela euskara eta gaztelania? Esaldiari iruzurrik egin nahi ez bazaio, argi dago edozein gaitasun-mailak ez duela balio. 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 aurten (207) adierazitakoa da: HUISen esanean Europako erreferentzia-marko bateratuaren B2 maila har liteke, operatiboki, hizkuntza batean zein bestean jarduteko «behar adinako gaitasun praktiko»tzat.

Gatozen, ordea, harira. Hamasei urte inguruko ikasle oro «ele biko gaitasun praktiko» 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 praktiko 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 praktiko: 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 zabala 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 guztiek «benetan erabiltzeko adina» dakitenik euskaraz. Erdaraz bai, salbuespen bakanak salbuespen; 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

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

babesean. Honako bi gauza hauek, besteak beste: batetik, etxetik eraldun 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) alfabetatzea (208).

Zertan konkreta liteke beraz, urterik urteko praktika arautuan, eskola bizko euskalduntze eta alfabetatze horren *output*-a? Ikuspegi zabal-lausoenetik zehatz-kontrastatuenera 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 zabal-leko 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 soziolinguistikoaren 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-tartee-tan, 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 soziolinguistikoetatik 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 ematen (209). Hizkuntza bat dakiten

(208) Euskaraz eta gaztelaniaz alfabetatzen ditu oraingo eskola-sistemak, baina euskararena azpimarratu nahi da, 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 neurtzeako orduan. Are gehiago hiztun-elkarte horren etorkizuna iragartzeari dagozkionetan. Hizkuntza bat jakitetik hizkuntza hori erabiltzera tarte handia egon

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 dira (210): a) hiztun horien kontzentrazio espaziala (hiztun horiek leku askotan sakabanaturik dauden, edota leku gutxitan edo bakarrean kontzentratuak); b) dentsitatea (bizi diren lekuan populazioaren %14 diren, %34 edo %84 osatzen duten); c) beraien adin-banaketa (hiztun gehienak zaharrak diren, edo adin guztietan banaturik dauden) eta, d) beren ezaguera maila (euskaldun diren horiek ahoz eta datiz 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 kasuetan (211). Galdeketa soziolinguistikoen jakite kontuei buruzko datuetatik atera ohi den ondorio baikor hori ez da beraz aski, ahuldutako hizkuntza baten osasun-diagnostiko zorrotziki egiteko. Pista batzuk ematen ditu, eta oso baliagarriak dira; baina argitasun horiek ez dira aski osasun-diagnostiko globalik egiteko.

Euskaraz jakitearen hazkunde kuantitatiboaz galdeketa soziolinguistikoei eskaintzen duten testigantza metatua huskeria iruditu ohi zaio gure arteko hainbati. Esan berri ditugun beste faktoreak gogoan izanik, eta faktore horien

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.

(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 aginte-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 soziolinguistikoei: jardungune jakinetan (etxean, lagunartean, lanean) euskaraz egiten den, erdaraz edo bietara jakiteko aukera ematen dute galdeketo. Aurrerago helduko diogu gai horri, X. atalean.

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 demolinguistiko 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 demolinguistikoak ez dira gutxiestekoak. Gogoan izan behar dira horiek ere, balorazio globala egiterakoan. Ezaguera kuantitatiboaren adierazle 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 handirik (212). EEN legeak ezer lortu ez dueneko balioespen muturrekoa baliogabetzera dator emaitza hori.

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

Aztertu berria dugun ikuspegi kuantitatibo-global hori ez dugu aski, gogo esanenez, hizkuntzaren osasun-egoera eta eskolaren mende-laurdeneko ekarpena neurtzeko. Zenbatek dakiten euskaraz, euskaraz dakiten horiek kontzentratu 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 izateko (213).

(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 arruntean 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.

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 espreski, 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 gaitzean argibide horietan, eta birformula dezagun hasierako galdera beste era honetan: zer mailatan dakite euskaraz, eta zenbatean gaztelaniaz, 16 urte inguruko gazteek? EAEko ikasleen hizkuntza-maila aztergai duten ebaluazio-lanez balia gaitzeko, 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 azalduetakoa). Har dezagun ebaluazio horietako bat: aukera dezagun, azken urteotan aipatuena bera denez, ISEI-IVEIren B2 ebaluazioa. 2004-05 kurtsuan DBH4ko (16 urte inguruko) gazteei B2 proba pasa zitzaien (214) eta proba-pasatze horrek ekarri duen emaitza jasotzen du ebaluazio-lan horrek. Proba ez zitzaien ikasle guztiei pasa, B eta D eredukoei baizik (215). Egindako ebaluazioaren arabera, DBH4ko B eta D ereduko ikasleen proportzio honek gainditu zuen B2 proba:

- a) *Lagin orokorraren emaitzak (lau trebetasuneko emaitzak)*. B eta D ereduko 1191 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 gainditzen zuen proba hori, eta D ereduko %57,2k. Guztira, B eta D ereduko ikasle-lagin horren %47,3k gainditzen zuen mintzamenik gabeko B2 proba.
- b) *Bost trebetasunen emaitzak*. Goiko horrezaz gainera B2ko mintzamen-proba pasa zitzaion 1191 ikasle horien azpilagin bati; konkretuki 243

(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 gainditu zutenei aitortu zitzaizela B2 maila. Beste konbentzio bat aukeratu izan balitz (esate baterako, gainditze-langa %70ean edo %50ean ezarri izan balitz) diferentea 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 hainbatetarako 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 gainditzen (ISEI-IVEI, 2005: 23).

ikasleri. Bost trebetasunak (hasierako lauak gehi mintzamen) kontuan izanik, DBH4ko B ereduko ikasleen %32,6k eta D ereduko ikasleen %68k gainditzen zuen B2 proba. Guztira, mintzamen-neurketa kontuan izanik B eta D ereduko ikasle-lagin horren %53,7k gainditzen zuen B2 proba.

- c) Besterik ere ikusi ahal izan zen neurketa horretan: neskek errazago gainditzen zuten proba mutilek baino (sari gertatzen da hori), zonalde euskaldunetakoek zonalde erdaldunetakoek baino errazago gainditzen zuten (espero izatekoa zen hori ere), maila sozioprosesional altuagoko gurasoen seme-alabek maila bajuagokoenek baino puntuazio hobea lortzen zuten (hori ere espero izatekoa zen), ikastetxe publikoetako ikasleek pribatuetoakoek baino errazago gainditzen zuten proba (hori ez zen aurreikusten erraza) eta etxean euskaraz egiten zuten gazteek errazago (askoz errazago) gainditzen zuten B2 proba (216). Azken puntu horri dagokionez, nabarmena da aldea. Etxean erdaraz egiten 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. Merzi 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 guztiek dakite gaztelaniaz, adin batetik aurrera (217). 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 informetariainoko 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 trebe-

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

(217) Atzerritik berrikitan etortritako neska-mutil alofonoek ere errazago eta lehenago ikasten dute gaztelaniaz, normalean, euskaraz baino. Etorikinen 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.

tasunetan (218). Esan nahi duena da hemengo ikasle batek eta Gaztelako edo Andaluziako batek antzeko trebetasun-pautak ageri dituztela batezbestean. 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 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 (ondotxo hobeto edo askoz hobeto) moldatzen dira erdaraz, eta erdarazko *bilingual dominance configuration* horrek berak erdaraz jardutera bultzatzen ditu sarri: bai beraiek eta bai beren ingurukoak (219).
- 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 eredia dela eragingarriena. Gaztelania mailan ere badu eragina ereduak: D ereduko ikasleak baino hobeto egiten dute gaztelaniez 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, ereduei 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 gainditzen du B2; etxean euskaraz egiten dutenen artean, aldis, %47,6k. Beste horrenbeste gertatzen da D ereduarekin: etxean euskaraz egiten ez dutenen artean %47,5k gainditzen

(218) Hasiera 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.

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

du B2, eta etxean euskaraz egiten dutenen artean %74,1 k. Etxeko hizkuntzari kaleko, lagunarteko eta gelako ikaskideekiko hizkera informalararen eragina erantsiko balitzaio, are matizatuago geldituko litzateke ereduaren eragimena.

Labur bilduz: aldian 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 gaindituz gizarte-alor desberdinen interazkizio-eskema zabalagoetan oinarritu beharko dela herri-agintean eta gizartearen jarduna. Jakite kontuak egite kontuarekin lotu beharko dira, bereziki.

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

Zenbat dira, azkenik derrigorrezko eskola-amaieran euskaraz «ondo» edo «oso ondo» moldatzen diren ikasleak? Nola neur daiteke, gazte batek euskaraz «ondo» dakien ala ez? Galdera erraza da, itxuraz. Erantzuna, aldiz, zaila (220). Era askotako erantzuna eman badakioke ere galdera horri, bat da oraingoz segurua. Hizkuntzako 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 hizkuntzako gaitasun-azterketak dira. Azter ditza-gun 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 traiektozia 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 agiria (221). Euskaldun alfabetatu horiek ez ditu eskola-sistemak bakarrik sortu. Askok bai ordea.

(220) Erantzun probisonal posibleetako bat gorago azaldutako B2 probaren emaitza da.

(221) Kopuru horri, jakina, EGARA aurkeztu ez diren baina alfabetatze-maila egokia lortu duten gazteak erantsi behar zaizkio, batetik. Bestetik, EGA gainditu ez duten arren hitzez edo

Norbaitek esan dezake emaitza ahula dela hori. Horren arabera urruti, oso urruti gaudela EEN legeak markatzen duen elebitasun praktikotik. Are gehiago parez pareko elebitasun funtzionaletik. 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 gainditzen duen: mende-laurdeneko esperientzia etengabea daukagu horretan, EAEn. Badakigu euskaraz ongien moldatzen diren ikasleak aurkezten direla bertara, maiz asko, eta horietarik laurdenak inguruk gainditzen duela hiru zatiko azterketa (222). Aldiz EGAtik behera jartzen baldin badugu «behar adina» jakitearen langa, ikasle gehiagok gaindituko du maila hori: zenbat eta langa beherago jarri, orduan eta gehiagok.

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 euskaraz (223) alfabetatzea. Harritzea da, zer aitormen txikia jaso ohi duten aurrerapauso bi horiek hainbaten ezpain-lumetan. Harrigarria 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 artean (224).

VII.6. Hizkuntza ofizialen erabilera, eskola-munduan

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

idatziz hainbatean moldatzen direnak. Ez baita egia azterketa edo ebaluazio bat gainditu 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 gainditu ez izanak ez du esan nahi, hartara aurkeztu den ikasleak euskaraz ez dakienik. Zenbat gaztek badu ahozko gaitasuna, baina idatzizkoan kamuts dabil. Bada alderantzizkorik ere: idazten hor-nonbait moldatzen den aren 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.

(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.

Artículo 17	17. artikulua
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).	Jaurlaritzak (..) euskal giroa ziurtatuko du, euskara [ikastetxeetako] barnenahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz.
Artículo 26	26. artikulua
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.	Euskal herri-agintek neurri egokiak hartuko dituzte eta beharrezko bitartekoak jarriko gizarte-bizitzako alor guztietan euskararen erabilera sustatzeko, herritarrek salerosketako, kulturako, elkarteetako, kiroletako, erlijiozko edota beste edozein motatako jardura guztiak euskaraz garatu ahal izan ditzaten.

Lortu al da ikasleek eskolan, eta eskolatik kanpora, euskaraz (ere) egitea? Zer neurritan? Lehen baino gehiago egiten al dute? Batez ere zein kontestutan? Hizkuntza-gaitasunaren puntua konplexua baldin bada, honako hau ez da sinpleagoa. Badakigu, 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 mintzajarduna alde batera edo bestera: lagun-taldearen praktika lingustikoaz gainera funtsezkoa da, itxuraz, solaskiduen euskaltasun-maila: lagunok euskal-elebidun dira, elebidun orekatu edo erdal-elebidun?) Ez da batere erraza, hori guztia dela medio, EAEko ikasleen egungo mintzajardunaz, beren eguneroko eskola-bizitzan bereziki, 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, horretarako: ikasleen ezaugarri pertsonal eta mikrosoziologikoak (situazio sozialen alorrekoak) eta makro-mailako ingurumen-baldintzak kontuan izanik, zein elementuk iragartzen du ongien EAEko ikasleen eskola-alorreko hizkuntza-erabilera antzematen den aldakortasun handia? Galdera horri erantzun artea bilatu nahian ari da Soziolinguistika Klusterra, Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Sailarekin hitzarturik. ARRUE proiektuaren

asmo nagusia horixe da: aldakortasun hori ongien iragartzen duten elementuak identifikatzea. Laster izatekoak dira ARRUE proiektuaren orain arteko emaitzak jendaurrean; hartara jo beza, hortaz, datu zehatzen egarri denak. Oraingoan, lehen hurbilpen gisa, honako ondorio (probisional, baina kontrastatu) hauek eskain daitezke.

Diferentea da ikasle gehienek (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 (kontestuak, solaskidetzak eta gaiak) zehatz samar definitzen du gaur-gaurkoz gela barruko mintzajardnaren 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 hartze-koak direla:

- a) ikaslearen hurbileko harreman-sarea da, askogatik, bere jolaslekuko hizkuntza-erabilera ongien iragartzen duena. Orain arte egindako azterlanaren arabera hori da ikasleak jolaslekuan euskaraz edo gaztelaniaz egingo duen iragartzeko 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 lagunekiko erabilera, 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 erabilera, jolaslekuan, %0koa izan da. B eredukoena %12koa izan da eta, az-

kenik, D eredukena %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 izaera bestea.

Gauza argi-argirik, erabateko aurkikuntzarik, nekez esan 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 jokatzuz ahalik eta informazio enpirikoki kontrastatuena eta kontzeptualki landuena osatzea.

Bere ahuldade guztiekin 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, belaualdi berriaren mintzajarduna 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 mintzajardunaren 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. Zalvide (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:

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.	Jaurlaritzak 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 tokitan zor zaien begirunea gora behera.

Bistan da eskola esparruaz gainerik ari dela hor legea, hitzez hitz hartuta: euskara batuaren eredu-finkapena batetik, eta lekuan lekuko aldaerei zor zaien begirunea bestetik, horiek dira artikulua horren xede nagusiak. Kontu horiek ezin dira ordean, 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, artikulua? xedapenak berariaz aipatzen duen moduan, eta nola hitzezko jardunean? Ikus ditzagun puntu biak, gaingiroki bada ere. Euskarazko irakaskuntza Bizkaian. Arazoak eta zenbait 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, hogeita-bost 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 zabalkundeetan. Orain ere ez dago dudarik: euskara batuaz idazten dakiten profesional gehienak, askogatik, irakasleak dira. Irakasleak

edo, nola edo hala, hezkuntzarekin lotura profesionala dutenak (liburu-prestazaitzaileak, argitaratzaileak,..). 22.000 irakasle daude une honetan, EAEko irakasmaila 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 erakarmena eta lilura, «beti honela» entzundakoaren eta «beti horrela» esandakoaren bizitasuna eta zaporea, bihotz-hunki-garrizko berba-zartada eta amets gozoenen ihes-kabirako arintasuna, indartu ordez ahultzen ari dira 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 hanhemen, 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 hitzartek beren lekua dutela eta hitz-forma bakarra izatea (are gutxiago hitzarte konplikatuen 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 txutxumutxu bihurri eta bihozkorretik urrutien dagoen erregistroa. Ez da konpondu ezineko kontua, baina bai konpontzen zaila eta, dakidan neurrian, orain arte ahul atentitua.

Euskaltasunaren batasun-zatikatzaitzaile 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 ordez okerrera eraman 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? Ruffiniren 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 1982anargitara 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 lantzeko (225).

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 ezaugarazteko, hedatzeko eta indartzeko. Asko da ordea, oraindik, soziolinguistikaren hasi-masietatik bertatik ikasi beharra daukaguna, eskuartearen 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 jai du ordea euskarak: eguneroko mintzajardun xumeak, lekuan lekuko moldera egokituak, ehoten du hiztun-elkarteari belaunez belauneko etorkizun-aukera eskaintzen dion berba-sare posible bakarra. Horretaz jabetzen eta jabeazten jakin behar genuke guztiok, aspergarrizko produkzio «korrekto» bezain antzuan itoko ez bagara. Egia da, orobat, bai azalpen-prosaren estilo-lanketan eta terminologia teknikoaren finkapenean aurrera egin dela oro har (226). Garo-usainik eta kresal-zaporerik gabeko euskarak ez du ordea hiztun trebearen mihia nekatzen, ez eta hiztungai 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 errepertorio linguistikoaren izaeraz eta garrantziaz jabetzea, hori dugu lehen eginkizuna.

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

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

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 gaituz azterketak zuzentzen baina gaizki ibili behar diagu garaiz iristeko», «zure proposamena *enprincipio* ontzat emango nuke» eta abar. Baita beste honelakoak ere: «datorren astean ez dela eskolara agertuko esan du Txominek, *komokienokierylakosa*», «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 arruntan. 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 onenean 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 harremanak

Orain arte esandako guztia EAE barrukoa da, funtsean (227). Hortik harrantzago zabaltzen da ordea Euskal herria. Gogoan izan zen funtsezko gertaera hori legea egin zenean, eta gogan izatekoa da orain ere. Honela dio 1982ko EEN legearen lehen xedapen gehigarriak:

(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 salbespen gisa aplikatzen den X). Informazio zabalagoa dago horretaz guztiaz. Ikus, adibidez, Eduardo Aldasoro 2003, M. J. Goikoetxea 1994 eta Pakita Zabaleta 2006.

DISPOSICIONES ADICIONALES	XEDAPEN GEHIGARRIAK
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.	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.

Nafarroarekiko eta Ipar Euskal herriarekiko hezkuntza/hizkuntza harremanak azertu 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 teknikoaren 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 bestetik (228). Uste baino lotura-bide trinkoagoa dakar horrek, ele biko hezkuntzaren ikuspegi operati-boari 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) irakaslen 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»

(228) Nafarroako B ereduak baditu, gainera, berariazko ezaugarriak EAEkoaren aurrez aurre.

Idoiari hau eta hori komentatzea eta, beraz, hango eta hemengo profesionalen artean nolabaiteko harreman informala *de facto* esistitzea. Beste maila 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 loturabide objektiboa bilatu nahi izatea. Alferrik da, horrelakoetan, balioespen zorrotzagorik egitea.

Eta iparraldearekiko haremanez, 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 hogeitabost urtean eta horrelaxe dira orain ere. Hortik gora-koetan, 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 zehatzagorik 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 bainu-en, 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 hartu diren jakin behar da: horixe aztertut 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 mendelaurden honetako garapen-neurriak ondo situatzeko. 1982ko ezaugarri demografikoak, ekonoteknikoak, soziokulturalak, politiko-operatiboak eta lurralde-antolamenduzkoak aldatuz joan dira hogeita bost urteotan: ezaugarri batzuk gutxiago aldatu dira eta besteak nabarmenago; guztietan gertatu da ordea aldaketa nabaria. Eskuarlean 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 atzeritarren immigrazioa. Ikus ditzagun hirurak, gain-gainetik bada ere.

VIII.1.1. Haur-jaiotzen erabateko jaitsiera

Haur gutxi jaiotzen izan da azken hogeitabost urtean EAEn. Bikote-moldae-ran eta familia-giroan gertatu den iraultza handiaren seinale da hori (ikus goiko VI.1 atala eta beheko VIII.1.3. 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 ondoan, 20.000 haur inguruan gabilta 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 gizartean (229).

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 multzo honetara: euskaldun gazte, alfabetatu eta erdi- edo goi-mailako ikasketak egindako asko EAetik edota Euskal herritik kanpora doa lanera: Madrilera edo Espainiako beste hainbat lekutara, Europara edo mundu zabalera. Motibo nagusia badakigu 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 hogeitabost urtean egindako esfortzua neutralizatu egiten du hainbatean, gauetik goizera, emigrazio ho-

(229) Egia da, horrekin batera, jaitsiera demografikoak erraztu egin duela, batetik, normal-kuntza-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

rrek. 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 unibertsitatea) 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 hitzun-elkarte txikien indargaltze etnolingüistiko hori: irispidez urrunagoko, jardun-esparru transetniko eta formaltasun idatzian zentratuagoko harreman-sareen indargarri izan ohi dira goi-mailako ikasbideak, oro har. Horien indargarri eta, beraz, jatoritasun etnolingüistikoaren 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 ikasketamaila altuena eskura dezaten. Ikasketa horiek euskaraz izatea desio dugu, horrezaz gainera, gutako hainbatek. Horrela jokatzuz, seme-alaben etorkizun sozioprofesionala bermatzearekin batera hizkuntza ahulari berari mesede egiten ari garela uste izan ohi dugu eskuarki. Ebidentzia enpirikoak eta dokumentazio soziolingüistiko solbenteenak besterik dio ordea, aspaldidanik (230): aho biko ezpata da goi-mailako ikasbidea, gurea bezalako hitzun-herrien bizi-iraupenerako. Mesedegarrizko 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 harreman-sareekiko eta euskal hitzun-elkartearikiko 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. Berrito hutsetik-edo hasi beharko dute,

(230) Hizkuntza-soziologia modernoaren abiaburuetako bat dugun *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 zenbaiten hurbiltzen ari den konturatzeko ikus, bereziki, Eusko Jaurlaritzako Ekonomia, Aurrekontu eta Kontrol Ekonomikoaren 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).

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, berriro: inarrosaldi sendoa izan du immigrazioak EAEn, azken hamar urtean (231). Espero izatekoa zen hori: haur gutxi sortzen denez bertan, eta koiuntura ekonomikoak lan-eskalaren beheerenerako edo esfortzu gordinenerako mailetatik aldentzeko aukera eskaini digunez bertakooi, kanpotik etorri dira bertakook bete gabe utzitako zuloa estal dezaketenak. Kanpotik etorriko 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 ukazina da immigrazio hori, batez ere, euskal arnasguneetako mintzajardun arruntarentzat: horrelako ingurumenetan antzematen da argien, erdaldun bat edo bi 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-jendearen autorregulazio soziokulturalaren neurria eta modua da, batez ere, arrisku ukazina aukera eder bihur dezakeena.

EEN legeak ez du atzerriko etorkinez aurreikuspen espresurik. Hurbile-neko kontua, euskara ikasi beharrik izango ez duten ikasleen salbuespen-klausula da: badakigu ordea klausula hori ez zela atzerriko etorkinentzat pentsatu, oso bestelako situazio trantsitorioei irteera modu bat emateko baizik.

(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: hori dute jatorria oraingo etorkin gehienek.

Hori baino trataera globalagoa, eta luzera begiragokoa, eskatzen du immigrazioak: trataera globalagoa bai eskolan, bai lan-esparruan, bai auzogintzan eta bai herri-giroko langintza gehienetan. Hanka bakarreko (eskola-bide hutsezko) interbentzioak ezin du desoreka nabarmena berdinu: 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 urteotan. 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 oraingoa ondotoz 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 atzeritarren immigrazio-uhin berria erantsi zaizkio horri. Eszenario demolinguistikoa berria eratu da mendelaurden honetan, eta eszenario horretan jardun beharko da, itxuraz, begien bistako etorkizunean. Eszenario horretan ari dira, dagoeneko, EAEko eskolak: aitzindari ere badira, hainbat kasutan, beren jarduera sozioedukatioa egoera berrira egokitzeko 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 (232), eta eskola-munduak kontuan hartu behar izan du aldaketa sakon hori.

(232) Lehen ez bezala, informatikazko ezagutzak aparteko garrantzia du orain.

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 (Jauriaritza eta hiru Foru Aldundiak, Estatuaren Ordezkaritzak, hantemengo 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-ez-tanda 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 birtual, hitzezkoaz gainera idatzizkoa, erantsi diote.

Lan-inguramendu horretan era malgu eta aldakorrean jardun ahal izateko prestatu behar du eskolak gazte-jendea. Gaztelaniazko, ingelesezko eta, zenbaitetan, euskarazko harreman-sareetan txertatu eta interaktuatzeko prestatzen du eskolak, dagoeneko, bertako gazte-jendea. Hori da arau berria, gero eta zabaldugoa. 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 har (233). Lehendik ziztu bizian zetorren joera azeleratu eta orokortu egin da. Ondorio nabarmenak izan ditu transformazio horrek gizajen-

(233) 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).

dearen 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 horrek gogor erasan du 1980 inguruko gizarte-bizitzan indarrean zegoen hainbat iritzi eta uste-sinesmen, jarrera eta balio, lehenetasun 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 tradizionallean birsorkuntza-gune nagusi izandako instituzio ezagunetik: familiatik.

VIII.3.1. Familiak eta ingurumen hurbilak lehen baino babes-indar ahulagoa

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, euskal belaunaldi berrien sorgune eta indargarri nagusi. Erdal eskolak ez zuen, halakoetan, familia euskaldunen hazia erabat hondatzen. Bospasei urterekin eskolara hasi arte etxean, auzoan eta herri-giro hurbilean jardun ohi zuten haur horiek elkarrekin, gurasoekin eta familiarte-koekin. Etxean izaten zen ama, etxeoandrea, goizetik gauera. Orain baino ondotoz haur gehiago jaiotzen zen orduko familietan (234). Familia zabal horietan ikasten zuten haurrek etxeoen eta auzoekin 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 urteotan (235). Familia nuklearrera pasa gara erabat, oro har, eta familia monoparentalak ere ugaritzen hasi dira azken urteotan. Familia-eredu berrian aita-amak biak ari izaten dira etxetik kanpora lanean (236), 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

(234) 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.

(235) Aldaketa handienak lehenxeago hasiak ziren zabalitzen: 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.

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

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 ugarituz doaz, ezkontide biak euskaldun izanik ere bietako bat (edo biak) erdal-elebidun d(ir)eneko egoerak indartzen ari dira, eta etxean daudenean erdara nagusitzen da sarri. Etxean ez daudenean, berriz, erdal komunikabideen irrupzioa oso da sarkorra seme-alaben artean, adin batetik aurrera bereziki (237).

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. Askok 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 fidagarrietakoak dira, ene ustez, urtero EGARA aurkezten diren milaka azterketarien ezaugarri horiek (238). Ez ditzagun, beraz, alde batera utzi. Datu horien argitan familia-bizitza (etxe-giro arrunta) eta la-

(237) 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.

(238) 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 metatuz eta bai datu-emileen izaera aski uniformeagatik bereziki kontuan hartzeko datuak dira horiek, nahiz eta lanketa zehatzago baten beharrean dauden.

gunarte 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 ordainean (239). Ondoko taulek ematen dute gertaera horren berri:

Etxean, umetan	Eskolan nola ikasi?	Etxean, orain	Lagunartean, orain
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 artean (240). Etxe-giroa erdaldunduz (mintzaldutuz edo elebidunduz) 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. Urteik 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. Euskara hutsezko jarduna gainbehera dator etxe-giroan eta lagunartean, ele bikoa bere horretan-edo mantentzen da eta, bereziki, gaztelaniazkoa ari da indartzen:

	eusk	biak	gazt
2003	28	27	45
2004	27	26	47
2005	27	27	46
2006	26	26	48
2007	25	26	49

23. taula. EGArak azterketari guztien etxeko hizkera. Urterik urteko datuak

	eusk	biak	gazt
2003	29	37	33
2004	29	36	35
2005	28	37	35
2006	27	36	37
2007	25	36	39

24. taula. EGArak azterketari guztien lagunarteko hizkera. Urterik urteko datuak

Eginkizun dago azterlan zehatzago hori, oraingoz, eta emaitzak aldatu egin ditzake zertxobait. Ez dut uste, ordea, erabat aldatuko dituenik.

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

(240) 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.

Norbaitek esan dezake, eta ez arrazoirik gabe, lagin desegokiaren distortsio-efektua izan litekeela hori. EGARA aurkezten diren pertsonen perfil soziolinguistikoa aldatzen ari dela urteen joanean eta justu horrexegatik agertzen direla bilakaera-seinale horiek. EGARA ez dira, hasteko, eskolatik irten berriak bakarrik aurkezten eta 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 aukeratu badago arriskua, jeneralizaio okerrik egiteko. Saia gaitzen, hortaz, bi distortsio-iturri potentzial horiek saihesten. Har dezagun, batetik, soil-soilik 17 eta 20 urte arteko azterketari-multzoa, EGARA aurkezten diren gainerako guztiak kanpoan utziz. Zentra gaitzen, bestetik, etxetik euskaldunenak diren gazteen azpimultzoan. Landurik dauden estatistiketan EGAdunek (ez EGARA aurkezten diren guztiak, azterketa hori gainditzeko dutenek baizik) betetzen dituzte ongien bi baldintzok. Ikus dezagun beraz «etxe euskaldunen»etako azterketari gazte horiekin zer gertatzen den. Zer diote datu ofizialek, EGA gainditzeko 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 erduan 94	Euskaraz %57	Euskaraz %58
Bietara %17	B erduan 5	Bietara %25	Bietara %28
Gaztelaniaz %14	A erduan 1	Gaztelaniaz %18	Gaztelaniaz %14

25. taula. 2006an EGA gainditu duten 17 eta 20 urte arteko gazteen ezaugarri soziolinguistikoak

22. taulan esandakoa orpoz orpo kunplitzen da azpimultzo honetan ere: hamarretik 7 inguruk euskaraz (euskara hutsean edo nagusiki euskaraz) egiten zuen etxean, ume-garaian, eta ehunetik 94k D erduan ikasi du eskolan. Orain, ordea, %57k bakarrik egiten du etxean euskaraz, eta %58k lagunartean. Bietara egiten dutenak, aldiz, nabarmen ugari dira. Hots, diglosiarik gabe gelditzen ari gara (241): 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, hona azken bost urteotako emaitzak.

(241) Badakit, ondo asko, gure artean nagusi dabilen esaeraren guztiz kontrakoa dela esaldi hori. Datuen argitan ez dago ordea besterik esaterik, non eta *trenari hegazkin* eta *hegazkinari 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 EGAdunen 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 gehienek (242), eta ia guztiak D ereduan ikasitakoak dira. EAeko gazteriarren 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 egunekoak bakarrik. Lehendik, 15 edo 20 urte aurreragotik, dator: oraingo EGAdun berrion ume-garaian joana da etxe-giroa eraldatuntzen; gero berrion behertantz jauzi egin badute ere, hasieratik (orain dela hamabost-hogei urtetik) dator euskarazko jardunaren ahultze-joera hori (243). Daturik ezean ezin esan dezakegu noiz hasia den fenomeno (244). 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, badakizu zein den euskarazko jardunerako mugatua.

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

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

(244) 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. Lasarteko¹³ eta 24 urte arteko gazteen azterketa soziolinguistikoa eginik du Pello Jauregik 2002an (Jauregi 2003), hamar bat urte lehenago Joxemiel Iraolak leku eta xede-multzo 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). Tarteko 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 ondotoz 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 ugartan: 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 etxegiro 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 aruntean bizirik eusteko. Hori dela medio aurrerabidea egin du erdaraz ingu-

rumen horretan. Lehen baino ahulagoa da gaur eguneko familia euskalduna, bere euskaltasun hori etxean eta familiartean bizirik gordetzeko eta belaunaldi berriei indar betean transmititzeko. Euskarak mendez mende bere baitan izan duen transmisio-bide nagusietako bat ahuldu egin da, indartu ordez, azken mende-laurdenean. Aldiz familia erdaldun edo erdal-elebidun 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 betre osoan hartuta da, berdintze modu bat da: eskualde, jardun-esparru eta harreman-sare euskaldunenak erdalduntzen ari dira eta erdaldunenak euskalduntzen. Iguazio 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 etxeokak 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 belaunez belauneko transmisioan eta familia-giroan, auzoan, lagunarte hurbilean eta herri-giroan oro har ezin ordezkatzeko eginkizuna duela: eginkizun hori zentrala dela haurren sozializazio-lanean eta euskaltasunaren transmisioan. Ikusmolde berri horrek joera nabarmena du, egia zentral hori baztertzeko eta, horren ordez, hizkuntza ahula babesteko (are indarberritzeko) saioaren karga osoa eskolaren bizkarre-ra botatzeko. Karga-arduren ikuspegi orekatu eta konpartituagoa ezinbestekoa da, eskola bidezko saioak ondoren onik izango baldin badu: bai haurren eskolaketan eta bai, oro har, gazteen eta helduen euskalduntze-lanean (245).

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

(245) Familiaren, ingurumenaren eta eskola-euskaltegien arteko lotura-bide soziolinguistikoez ikus, besteak beste, V. K. Edwards eta L. Pritchard Newcombe (2003 eta 2005).

goi-mailako jardun-gune eta harreman-sare formaletan (246). Diglosiazko konpartimentazio soziofuntzionala onartu eta indartu izan du erlijio-esparruak, menderik mende. 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 arnasguneetan, bereziki, erlijio-bizipenak eta kristau-fedeak lotura nabarmena izan du euskarazko bizi-moduarekin. 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» modukoak 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-fedeak euskaldun askoren artean. Gainbehera bizian zetorren lotura hori lehenagotiki (247). 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 orduetik hona. Hirurogeiko hamarkadan hasi eta 1980ra arte sekularizazioak urrats handiak egin zituen gure artean. Orduan hasitako bideari jarraipen snedoa 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 eskolaturen (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 batera (248).

Kopuruz eta indarrez 1980tik hona garatu den euskal eskolarentzat ondo-ri nabarmena izan du sekularizazioak: eliz giroan ondu eta zabalduak

(246) 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 elizgizonak bitxikeria bakanetik oso urrun dagoen *factum* soziala osatzen zuten.

(247) Apaizgaitegiak eta komentuetao fraide-eskolak garai-inguru hartan hustu ziren nabarmen.

(248) Erlijio- eta teologia-liburuek 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.

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 izateak (249) 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 antolatuak (250) eta turismoak zabalkunde handia izan dute mende-laurden honetan. Hitzunen ohituretan eragin bizia dute horiek: lehen ez bezalako ingurumenetan 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 ateak 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 eleberriak 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-mutilek eta bereziki gazteek familian eta auzoan, lagunarte hurbilean eta herri-giro arruntean murgildurik pasatzen

(249) Telebistako euskara «beste zer bait» da, hamarretik bederatzietan: euskara jasoaren eredu murrizta jaso 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 modukorik nekez.

(250) Tartean sartzen dira zine- eta bideo-emanaldiak, informatika-ikastaro basiko eta espezializatuak, musika- eta dantza-saioak, aste-bukaeretako txango antolatuak, artearen edo gastronomiaren inguruko bisitaldiak, espezialitate-alor askotako kirol-lanketa eta abar.

zituzten ordu asko. Harreman-sare berrietan (aisialdi antolatuan, turismoan) sartzen dituzte, orain, ordu horietariko asko. Harreman-sare eta jardun-gune horietako hizkera (halaberharrez, konbentzio sozialez edo talde barneko aukeraz) erdara den heinean, euskal eskolaren ahulgarrri da turismoaren eta aisialdi antolatuaren 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. Horiatariko bat, ez txikiena, ingelesaren irrupzioa. Atzerri-hizkuntzek aspaldidanik izan dute beren presentzia gure artean: batez ere frantsesa izana da, X. medearen 60ko hamarkadara arte, hemengo atzerri-hizkuntza nagusia. Ordutik hona ingelesak hartu du gidaritzza, eskolan eta gizarte-bizitzan. Bere lekua indartu eta errotu egin da goi-mailako ikasketa alorrean, ikerketa-munduan eta teknologian, komunikabideetan, musikan eta gainerako pop-kultura masiboan, turismoan eta kontsumo-produktu eta moda-zerbitzu anitzetan. *Additional language* edo osagarritzko hizkuntza bihurtzen ari zaigu ingelesa, Europako erdi-iparraldean (Beneluxen 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 euskararderen 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 indartuz 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, hispanoek, txinoek, errusiarrek,..) baino behar handiagoa dugu oro har. Gure eskolak kontuan izan behar ditu ezaugari 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 par-

ticipate 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 mendelaurden: 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 ditzen 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. Gasteizko 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-kontzertatuan lanean ari diren irakasleen soldatak. Gasteizko Hezkuntza Sailari egiten zaio kexu, 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 gidaritzita hauteskunde autonomikoetan sortutako gehiengo-moldaeraz antolatzen da, eta bere jessio 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-korronte 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, ororen 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 zabalaren jectio molde autonomiko honek ondorio kaltegarriak ditu. Kalte horiek azpimarratzea da ikuspegi honen *modus operandi* nagusietako bat. Bestea, berriz, hezkuntza-hizkuntza kontuan Madrilgo botere zentrala berrindartzea. «Zenbat eta berariazko eskumen gutxiago EAEEK, 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 enganiatu 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, lbur-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-emaitzei erreparatzen bazaie, tarte-bitarteko formulek erakarmen-indar handia izan dute eta, orain ere, hala luke-tela 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 EAEEKo hezkuntza-sistema elebiduna. Euskara-erdarek, eta beraiei asoziatu-rikokulturek, izan behar duten leku eta itzala sistema autonomikoaren eztabaidagai gordin bihurturik daude. Ez da hori bakarrik, inondik inora, autonomia-bidearen eztabaida-gune baka-

rra. Bai, ordea, egonezin kroniko horren iturburuetako bat. EEN legeak ez du lortu, oinarritzko eztabaida hori gainditzea.

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 jatorrizko 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 txikienekoak.

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-normal-kuntza eta hauteskunde emaitzak ez dira korrelazio lineal hutsez juzkatze-koak, 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. Mitxelenaren 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, *berekasa moldatzen utzi* ordeaz, zenbait esparru eta hainbat hiztun-multzo irabazten. Zer esparru eta zer hiztun-multzo ordeaz?

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-mugak (251). Euskarari «bere lekua» emateko orduan garbi zegoen, nolahi ere, eskolaren garrantzia. Lehentasunezko 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 okerrera «erreparazio historikoa» egitea ere aipatu zen une batez, estatuaren instantzia 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-normalkuntzaren konstruktua, herrialde katalanetan sortua, aukeratu zen onbideratze-lan horretarako oinarri gisa. Hortik sortu ziren euskararen (katalanaren, gailegoaren...) erabilera normaltzeko legeak. Oinarritzko adostasun-giro horretan sortu zen EEN legea: eztabaida handiz detaileko eta ez hain detaileko gauza askotan (252), baina oinarritzko adostasun-giro zabala (ez erabateko) batean (253).

(251) 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 bateraezina zireneko iritzia oso atzetik zetorren, are Unamunoren 1901eko ateraldiaz aurretik.

(252) Alde horien zenbatekoaz eta izaeraz jabetzeko ikus, bereziki, Legebiltzarrean izandako eztabaida guzti-guztien eta legearen tramitazio-bide osoaren berri ematen duen argitalpen hau: Eusko Legebiltzarrak / Parlamento Vasco 1991: *Ley Básica de Normalización del Uso del Euskera*. Gasteiz, Eusko Legebiltzarrak.

(253) Erabateko adostasunik ez izate horrek salbuespen bat zuen argia eta gogorra: gaztelaniaren supraordinazio juridikoa ontzat eman ez eta Euskal herri euskaldun (ahal balitz euskara hutsezko) baten paradigmatari eusten zioten hiritar eta iritzi-sortzaileena.

Askotxo aldatu dira iritziak eta formulazio ideologikoak, ordutik hona. Alde guztietatik aldatu ere (254). Has gaitezen euskaltzale-munduarekin. Garai hartan EEN legearen alde (ez, behintzat, nabarmen kontra) zegoen hainbat euskaltzale instituzionalistak ez du orain uste, bide hura zuzena denik. Hizkuntza-normalkuntzaren esparruan jasotako fruituak ez dira orduan esan, adostu edo amets egindakoak, eta desajuste argi horren konponbidea lege hobe batek bakarrik ekar dezakeela uste du. Bidelagun ditu, oraingoan, 1982ko legearen konponbide hartan sinesten ez zuen hainbat euskaltzale. Hauen argudio-bidea ere ez da antzematen zaila: «esaten genuen guk, EENren bide horrek ez zuela balio: denborak arrazoi eman digu. Kostata, baina azkenean onartu duzue oker zenbiltzatela!» Tartean gelditzen da, jakina, ez bat eta ez beste dioen euskaltzale-multzoa: euskararen ajeak lege kontuan baino ondotoz ituri 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 zedarritzatua, eta marko horrek seinalatzen du joko-esparru zehatza. Hortik aurrera (ikuspegi autonomikotik, ez zentraletik, aurrera) ezin da pausorik txikiena

(254) Aldaketa horiek loturarik balukete, neurritz eta joeraz erraz zehazteko gauza ez bada ere, aukera politikoen orduko eta oraingo indar-banaketarekin. 1982tik hona aldaketa ohargarria izan du Eusko Legebiltzarrak, bere osaceran eta aulki-banaketan. Osaerari dagokionez hirurogei aulki ziren orduan, eta hirurogeita hamabost dira orain. Banaketari dagokionez, berriz, honako bilakaera gertatu da mende-laurdenean:

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

eman. Harantzago ere iritsi da iritzi-esparru horietariko zenbait, bere formula-zioetan: Konstituzio-garaian urrutiegi joan zen Estaturia, hainbat eskumen (tartean hezkuntza) Autonomia Erkidegoei eskuratzerakoan. 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 *oihaneko legearen* tentazioa (Fishman, 1991).

Ez da hori, itxura guztien arabera, iritzi nagusia; ez estatu guztian eta ez, bereziki, EAEko euskaltzale mundutik kanpora. Badago azken multzo honetan, halere, 1982an nekez antzeman ziteken desadostasun edo atsekabe-giro zabal- la, oso gogan izan beharrekoa: eraman den bideak atentzio, baliabide eta es- fortzu gehiegi eskaini dio euskarari, bere ustean, eta euskaraz ez dakitenak kaltean ateratu dira. Hezkuntza-mundua izango da, seguru asko, iritzi horren agerleku argiena. Irakasle (edo irakasle-nahi) erdaldunen kontrako da EEN legearen aplikazioz egin dena: euskaldunak primatzen ditu eta erdaldunak baztertzen, nahiz eta azken hauen artean irakaskuntzarako doai apartak dituen profesional asko egon. Euskara bultzatu beharraren beharraz, *taliban* linguis- tiko bihurturik dago euskaltzale zenbait. Ez kalean bakarrik: baita herri-diru- peko soldatadunen artean ere. Demasia da oraingo bide hori.

Ohargarria da, alde horretatik, mende-laurden honetan gertatu den aldakun- tza nagusia: hizkuntza-normalkuntzaren kontzeptua bera auzitan dago orain, orduan ez bezala (255). Hitza eta esangura tabu bihurtu da urteen buruan, hainbat iritzi-guneren ahotan. Tabu bihurtu da eta, zenbaitetan, hizkuntza-nor- malkuntzaren 1982ko konstruktua bera auziperatu egin du hainbatek. Auzipe- ratze 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 asko- tan esparru horretako hizkuntza-politikaz bakarrik ari, horren oinarrian dagoen beste zerbaitez baizik. Euskal herriaz (bere osaera etnokulturalaz, lurralde-he- daduraz eta aurrera begirako formulazio operatiboaz) batzuek eta besteok ditu- gun iritzi diferente eta kontrajarrien errainu dira, hainbatean, desadostasun hor- iek. 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 bere- ziki) lan-espektatibetan izan ditzakeen ondorio konkretuak lehen baino begien bistanago agertzen dira orain, eta «agraziatu»en zein «damnifikatu»en zerrendak

(255) Nafarroarako ikus, esate baterako, Xabier Erizeren: «El discurso contrario a la “normalización” de la lengua en Navarra» (Erize 2001).

zabalduz eta nabarmenduz doaz ureen harian. Argudio-bide pragmatiko horiek ez dute goragoko kontsiderazio etnoproiektiboek baino eragin txikiagoa, benetan zer-nolako 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 muintetako bat bihurturik dago. Mitxelenaren 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, han-hemen publikatzen eta esaten denari kasu egin nahi bazaio, oraingo egoerarekin asebeterik 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 paradigmen defendatzaile sendo, jendaurrekoak urritu egin dira, oro har. Aldiz, paradigma horrekin gustura ez daudenak (gutxiegi delako, gehiegi delako, funtsetik okerra delako edo gaizki aplikatu/aplikatzen delako) ugaritu (256).

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,

(256) Gutxiegi dela diotenen kasuan handik mende-laurdena ere legea praktikan (eta osorik) bete ez izana, hori da gaur egun, lehen ez bezala, maizenik entzuten edo irakurtzen den abiaburua. 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 horrenbestera ematen». Berezko eta ezin gaituzko ezintasun-mugak ditu 1982ko proiektu elebidunak: asmoz eta jakitez zuhur jardun arren, gaituzko ezin izango diren eragozpen-mugak.
- b) 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 erdalduen elebakarren) askatasun indibiduala oztopatzen ari da. Konpartimentazio etniko estu-itogarriak gaituzko 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 gaitzezen lasai, gizartea bere osoan hartuta, guztiona bihurturik dugun hizkuntza handiaren magal erosoan! Gero, hortik aurrera eta maila indibidualean, nahi duenak nahi duena egin beza.

askoren ustean (257). Ikusmolde horrek bere pisua du B eta, batez ere, D ereduen 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 gabe (258). Beste zenbait esparrutan ere (komunikabideetan, kultura munduan, aisialdiko ekimenetan) bere eragina du fenomeno horrek. Ez da harrizkoa, alde horretatik, gurasoen hobespén-formula.

Euskararen beharrian sozialaren ikuspegi nagusi horrek ere kontestazio nabarmena du, ordea, egungo gizartean. Gaztelania aski dutelarik hazi eta hezitako belaunaldi 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 kontiu bat erantsi behar zaio horri: konplikazio-tasaren bat onartzeko 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: euskaratik lan-aukera galtzeko arriskuan dauden profesionalen, eta beren aldekoen, jarrerak ezin esplizituagoak izan ohi dira. Komunikabideen esanean «neurritz kanpoko beharkizuna» eta «inposizioa» dira sarri, halakoan artean, hitzik erabilienak.

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 so-

(257) Ikusmolde horrek bere pisua izan du, nire ustez, B eta batez ere D ereduen etengabeko zabalkundean. Eskolatik «ongi horniturik» atera nahi dituzte gurasoek (baita guraso erdaldunek ere) beren seme-alabak.

(258) 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 aginduaz. Irakasle gehienek partez edo osoz euskaraz jardun behar dute, eta irakasle-eskolek irakasle-gai euskaldunak sorteko agindu legala jasoa badute orain dela 25 urte, zer sentidu du irakasle erdaldun elebakarrak kontratatzen jarraitzea? IRALÉ programaren ahalmenak eta mugak ongi samar ezagutzen dituenak nekez bide hori betierekotzea gomenda dezake.

ziologikotik 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 modulatua. 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: mendelaurden 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 aldiko 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 hauteskondeek zer dioten». Bi aldeetara eragiten du ezegonkortasun horrek: «gehiegi amore eman» dela sentitzen dutenek hor ikusten dute, suerte piska 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, Jaurlaritza eta Gobernu Zentral, gero eta lurralde-antolatzaile konszienteago bihurtu dira guztiak. Komunikazio-bide eta lotune berrien konfigurazio espazialak, zabor-hondakinen jectioak eta, oro har, ekologiaren baldintza-eskakizunak, etxegintza masiboak eta turismo-ustiapenak lehen mailako garrantzia eman diote lurralde-antolamenduari. Eskuarlean 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 lekurik izkutuenera ere: errepide nagusietatik, hirietatik eta industrigrune handietatik isolatuena zeuden herriak, herriak 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 ero-soagorako egokitu. Ondorio nabarmena izan du horrek guztiak hiritarren mobilitatean, autoen proliferazioan eta garraio-sistema zabal eta malguagoen antolamenduan.

VIII.5.2. Hiriak gainezka egin du eta kanpora irten da

Gainezka egin du hiriak, lekuz kabitu ezinik eta prezioen igoerak eragirik. Mende-laurden osoko fenomenoa izan bada ere hori (259), azken hamar urteak gertatu dira gogorrenak. Orain gutxira arte baso eta zelai, larre eta baratz zirenak hirigune bihurtzen ari gara: hiri-hiri edo bizigune berezi (zona residencial direlakoak), baina natura hutsaz aparteko lur-sail interbenitu. Hiri-gintzaren 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 isolatuenetan ere (ikus Gipezkoako 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. Txalet 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-munduaren eta zerbitzu-eskaintza berriaren paradigma. Egunaren zati on bat lanean pasatzen dugunez helduok, lan-gune berriok eta bertgako 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 Kmko tartetik etorriak izatea. Euskarazko lan-taldean homogeneotasun-aukerak ahuldu egiten ditu horrek sarri. Euskalki berekoen artekoak are nabarmenago erasaten ditu. Lanean euskaraz 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 gaingiduzkoa ez bada ere.

(259) Kasu honetan ere atzerago joan behar litzateke, fenomeno horren abiaburuaz hitz egiteko. Ez da hau ordea lekua, zehaztasun horietan sartzeko.

VIII.5.4. *Harreman-sare berriak*

Motz geldituko ginatete aurreko aipamen horiek, lurralde-antolamenduaren mende-laurdeneko berrikuntza bere dimentsio fisiko-geografikora mugatuko bagenu soil-soilik. Dimentsio birtuala, ikus-entzunezko komunikabideen leher-etzandak eta IKTen garapen biziak berekin dakartena, oso kon-tuan hartu behar da orobat. Telebista-kate bi ziren erdaraz, 1982an EEN legea onartu zenean (260). Hamarnaka dira orain, eta ingelesezko edo beste atzerri-hizkuntzetako hainbat aukera erantsi behar zaizkio gaztelaniazko kate-eskaintza ugari horri. Internetek eta bestelako lotura-bide informatikoen erabat za-baldu dute gainera, azken mende-laurden honetan, harreman-sare birtualen mundua. Jendeak telefonoz, telegrafoz, eskutitzez eta, pasiboki, irratiz 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, emailak 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 urrunez urrunekoek 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 irradi-telebistek, egunkari-aldizkariak, emailak 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 baliatzeko erraztasuna ematen du horrek guztiak. Baita eskola-giroko neska-mutilen artean ere: txateatzeko orduan balegoke aukera, esate baterako, han-hemengo gazteek beren artean euskaraz jarduteko (261).

(260) Zenbaitek (Donostiatik Iruna bitartean bereziki) Frantziako telebista ikusi ahal izaten zuen horrezaz gainera, aparteko moldaeraz. Gutxiengo nabarmena zen ikusle multzo hori.

(261) 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

VIII.6. Labur bilduz

Bilakaera demografikoak, ekonoteknikoak, soziokulturalak, politiko-operatiboak 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 herri (262): 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 jaitziera, hogeitaz buruan: %95,62tik %76,73rako. 2006ko datu demolinguistikoa argitaratu gabe dauden arren, badago motiborik aski joera horrek aurrera egin duela eta, are, bizkortu egin dela uste izateko. Menderik mendeko *status quo* soziolinguistikoa jakina (euskal arnagune gehienek 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

D ereduaren dabilen gazte askok erdaraz txateatzen duela uste izateko. Gaurko gaitik kanpora eramango gintuzke kontuak, eta alde batera utziko dugu. Badago, ordea gaiari aurrez aurre helzteko arrazoirik aski.

(262) Ez da Bizkaiko kontua bakarrik. Gipuzkoan ere bada, azken urteotan bereziki, hala-ko adibiderik.

(edo haren jarraipen aktualizatua) berrezar dezan. Eskolak, denik euskaldunak ere, ezin du halakorik egin. Fenomenoa ez da erabat berdina Bakion, eta are diferenteagoa da (erdalduntze-lana lehenagotik aski zabaldua zegoelako) Loium. 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 (263) bete(tzen ari) dira zenbait arnagune, orain gutxira arte indarrean zuten euskal giroa nabarmen ahulduz eskolatik kanpora (264). *Language shift* edo luze-zabaleko mintzaldaketaren eszenario bihurtu dira, mende-laurden honetan, arnagune 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 Saitetan bakarrik erabakitzen. 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 demolinguistiko 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 hitzun-taldeen 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 arnaguneetako jendeak, lehenik eta behin. Mundutar zabal sentitzeko komunikabideetarako lotura-aukera eta bizimodua itxura gabe ez oztopatzeko behar besteko zerbitzu-eskaintza (eskola, osasun-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 behe-

(263) Hots, erdaldun-jendea demografikoki nagusi den auzategiz edo zona erresidentzialez.

(264) Auzoan eta herriko plazaren inguruan, aisialdiko ekintzetan eta salerosketa-guneetan, lan-eremuan eta, azkenik, lehengo hainbat bizilagunen etxean eta familiarrean bertan garbi ari da antzematen ahultze hori.

rantz 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 eranstean zaiotenean. Ondoko adibide pareta, esate baterako, gertaera horien adierazle izan liteke (265).

Udalerrria	5 urteko edo hortik gorako biztanleak					Bertako biztanle euskaldunen %				
	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 demolingüistikoa: 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, labor bilduz, eskola esparruan euskara indarberritzeko hartu diren garapen-neurrien ezinbesteko *Hintergrund*. Horiek kontuan hartu gabe eskola alorreko hizkuntza-politika baloratzea alferlana da. Fenomeno soziala da hizkuntza, kontestu elebarkarrian 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 ezaugarri 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 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.

(265) Ez dut astirik izan, aurrez aurreko konprobaziorik egiteko. Jasone Aldekoaren ohar baliotsuak jaso ahal izan ditut halere. Apeziazio okerrrik egin badut nirea da, nolani ere, errua.

IX.1. Ondo egin al dira gauzak eskola-munduan?

Ez da batere lan erraza, hemen eta nonahi, honelako lege baten garapenaz 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 ondotoxoz konpon-errazagoa dirudien kontestu demolinguistikorako (Quebecerako 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 dudamudazko egoerak seinalatzea komeniko da halere. Hona dudamudazko 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 soziolinguistikoa 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 nagusiarri: 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?» (266). Eragozpen larria da abiaburu hori, lege bat arauz gara-

(266) Ondo gogoan dut noren ahotik entzuna dudan esaldi hori: ez naiz norbanako hiritar hutsaren iritzi xumeaz ari. Ikuspegi horretatik abiatzen bagara, bistan da ondorio baikor handita-

tu ahal izateko. Aplikatzeoak diren eta aplikatzeoak ez diren legeak indarrean egotea ezin justifika liteke zuzenbidezko aginte-esparruan. Argitara eman eta handik hurrengo egunean, goizeko zortziretan, aplikatzeo modukoak dira lege batzuk (eta aplikatu ere hala egiten-edo dira). Aldiz pausoz pauso, gradualki ezartzeoak 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 betetzeo 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 halakorik esaten edo egin nahi izaten duenik. EEN legeak berekin duen *hancedicap* 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 ke-xura. Badu honek ere, dudarik gabe, bere arrazoi-zatia: eskolako ikasbide-hizkuntza aukeratzeari dagokionez bada-go, egon, teoria hutsean geratzeko arriskua. *Hemen eta orain ez da erraza guraso eta ikasle guztiek beren nahia bete ahal izatea*. Batez ere A eredu nahi ikasi nahi dutenek dute *orain eta hemen* eragozpen hori (267). Guraso edo ikasle guztien xedea, nahi duten eredu nahi duten herrian edo auzoan) ikastekoa, ez du egungo sistemak beti eta nonahi segurtatzen. Sakoneko erreparoa entzuten da, beraz, alde bietatik. Bai elebitasun orekatuaren

ra nekez iritsiko garea: 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 betebehar 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.

(267) Baina ez horiek bakarrik: ikus Lanbide Heziketako, Helduen Hezkuntza Iraunkorreko edo Musika-kontserbatorioetako D ereduaren aukera-kontua.

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 Aginteena (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 Aginteen edo Administrazioaren erruz, 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 bakarreakoa. Konpromiso bikoitzeako 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 bakarlean oinarritzen diren balioespenek (bi xede nagusietariko bati bakarrik erreparatzen diotenenek) 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 biok (268) 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 larriz jositako bide luzea egin dutelarik, goitik beherako transformazioa eragin diote EAEko irakas-sistema osoari. Transformazio hori EEN legeak dioen bideetik, ez kontrako norantzan, 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 gaitzen 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 izateko (269). 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

(268) Helburu nagusi biok eta edozein eskola-sistemak bere-bereak dituen beste hainbat: ikasleen garapen kognitibo egokia, lehenik eta behin.

(269) 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.

eta (adin batetik aurrera) ikasleen, ikastetxeen eta lekuan 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 «uskaldun»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 horrek (270). *Desideratumak* 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, nork bere moduan eta neurrian. Europako eta mundu zabaleko estatu aurreratuenetan ere hiritar guzti-guztiek ez dute ordea lan egokia, etxebizitza duina, legezko babes efektiboa (271) eta behar bezalako osasun-asistentzia izaten beti. Okurritzen al zaigu esatea, horregatik, munduko konstituzioak ez direla betetzen eta oro har porrot hutsa direla (272)? Gauza askotan motz gelditzen dira oinarri-legeak, jakina. Zer hobetua asko izaten dute beren baitan. Hori bezain egia da, ordea, han-hemengo konstituzio-

(270) Auzitan jartzen du eta, hori gutxi bailitzan, irteera errazik gabeko kale-zokora darama 1978tik 1982ra bitartean eraikitako lege-markoa.

(271) Kasuan kasuko tradizio juridikoak bere erara moldatua.

(272) 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, eginahalean, *desideratum* horiek dituzten konstituzio-lekuetara bizi izatera etortzen saiatzen dela?

ek 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 horietara 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 unilateral 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-konformea 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-porro-taz* moztortzea.

IX.1.2. Nolako hiztunak 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-gaztetxook hizkera-molde bateratuan esaten zaien gehiena entenditzeko. Idatzizko azalpen asko (errazenak 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 euskaldun (273). Unibertsitate aurreko mailetan 20.000 irakasletik gora dira orain, EAEn, hezkuntzako HE2, EGA edo baliokidearen jabe. Erregistro formalaren erabi-

(273) Zehazkiago elebidun eta zenbaitetan, ez gutxitan, ele-aniztun.

lera 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 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. Hiztun-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 direnetara 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 komunikaziolana: 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 maiz samar erabiltzeaz) gainera hizkuntza-eredu bateratuaz badakite jarduten: kapaz dira Euskal herriko beste euskaldun (alfabetatu) gehienekin euskaraz jarduteko, *huntaz eta hartaz* (274). Bestetik, hitzezko trebetasunei idatzizkoak erantsi dizkiete beren hizkera-sortan. Hitzez esaten dutena (edota, maila formalera hegaldatur, hitzez gutxitan azaldu ohi

(274) Erdaraz egi ohi zen hori lehen, trebezia sozial (ez indibidual huts) horren gabezia.

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, fundamental, euskarak XXI. mendean etorkizunik izango badu.

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. Hiztun-masa kritikoa ezinbestekoa du hizkuntzak, bizirik aterako bada: ez dakienarekin ezin da euskaraz egin. Demolinguistikazko masa kontu horrek bakarrik 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 argiztalak 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 zabaldukoek eta lekuan lekukoek, leiho berri bat zabaldu diote itxaropenari (275). 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

(275) Industria kulturallean ere lehen ez bezalako heldulekuak ditu orain euskalgintzak.

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, gizarretik horma zurrunez berezia. Aitzitik, gizartearen ur-zurrunbiloan murgildurik dagoen azpisisistema da eskola. Azpisisistema garrantzitsua, baina azpisisistema. Gizartearen aldian 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, garatzen dute nork bere askatasun individualaren esparrua. Ondorioa ezaguna da nonahi: gazte-jendeak gizarteari egiten dio kasu, eskolari baino areago, jakintza kontuen transmisio hutsetik haratagoko gauza inportanteenetan: lagun-taldearen eraketan eta barne-jardueran, neska-mutilen hurbilketa-prozesuan, auzoko harreman-sare hurbilen moldaeran, lan-mundurako orientazioan eta abar. Gizartearen pulsio 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 kontura al dabil, libre? Gizarte-uren joera nagusiaren kontra ari al da? Gizartea euskalduntzeaz 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 transformazio zabalik? Erantzuna, itsuak ere erraz ikus dezakeena, guztiok dakigu zein den: ez, konparatzeko saiorik ez da egin. Eskola alorrean egin den euskalduntze-ahaleginak ez du parekorik (ez hurbilik eta ez urrunik) beste sektoreetan: komunikabideetan, merkataritzan, kirolean eta asialdian (antzerkia eta zinea barne), administrazioan, kale-bizitzan, lagun-artearen eta abar. Har dezagun adibide bat: ikus-entzunezko komunikabideak; 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 harturik, eredu bakoitzak zenbat hiritar-ordu bereganatzen dituen? Konparatu nahi al dugu taula hori txosten honetako 7. atalarekin? Non gelditzen da, horrelako emaitzen erkitan, 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 ikasleek 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 ahuleziaz gogoeta egiteko? Benetan jarraitzen al dugu uste izaten, munduko teoria soziolinguistiko 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 egiteaz bat, euskarak berez bere jasoko duela burua gizarte-bizitza osoan? Benetan jarraitzen al dugu uste izaten munduko dokumentazio soziolinguistiko osoa deskuidatua dagoela eta, dokumentaio 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 gizartearen pulstio jeneraletik urrunago ibiltzeko arriskua du eskolak, hizkuntza-normalkuntzari dagokionez. Gero eta bakartiago gera liteke gizarte-berrikuntzaren espektro jeneralean, gero eta bere baitan kontzentratuago eta «arraro»ago. Ez da hori seinale 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 hobirik eskuratuko. Are gutxiago gizartearen joera nagusietatik aldenduz. 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, jardunguneei eta harreman-sareei orain arte ez bezalako atentzia 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 operatiboari dagokionean? Zertan geratu dira egin beharrekoak erdi-bidean? Alor horretan egindako hutsegite eta moztade guztiak banan-banan azaltzen hasiko bagina, bagenuke 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 esplorazio-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 beharraren 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 ustegabeko 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 batean (276); are baikorrago jokatu 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. Garrantzitsuak 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 eginkizun 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.

(276) 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 Siadecorena, ez berea bakarrik behintzat. Norbaitek esan zion Siadecori, zer zen egingarri eta zer ez. Orduko «especialistas en la materia» horiek nor ziren 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?

IX.2.1. Irakasle berrien prestaera, burutu gabe

EAEko irakasle-eskoletan EEN legea ez da erabat aplikatu. Baietzapen 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 esker, 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 irakasle-eskolek (277).

Hori guztia horrela izanik ere, egia da izenburuan azaldutakoa: 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 egokitze-lan partziala aski izan da. Askiz bai, baina ez EENren arabera: gaurko egoera ez da legeak agintzen duena. Gradualtasuna nekez izan liteke kasu honetan esplikazio bakarra. Mendelaurdena 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 pausoetatik ezer gutxi gehiago egin da aurrera, euskaraz jarduteko irakasle-gai trebatuak berariaz sortzeko. Moztade-muga ohargarria da hori: nahiz eta goi-mailako titulatu euskaldunen aukera begien bistakoa den, irakasle-gai euskaldun trebeen prestaera ez da berariazko 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 espezialitatetako 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

(277) Gehiegizko irakasle-gai euskaldunen desoreka koiuntural horrek ekarri zuen, oker ez banago, Donostiako Elizbarrutiaren irakasle-eskola itxi beharra.

hartara behartzen (edo iradokitzen) gintuelarik, ez da halakorik egin (278). Legearen aplikazio-defizita da hori, hortaz.

IX.2.2. Giza baliabideen epe ertain eta luzerako planifikazioa, ahul

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-munduaren 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 eskola askok gero eta ikasle gutxiago izan du (279). 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 konpon-tze» 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 hartzerakoan (280). Maisu-mais-tren 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

(278) Kasu konkretu batzuetan (haur-eskoletarako langile-trebakuntzan adibidez), badirudi gaiari heldu egin zaiola azkenik eta konponbiderik eskuera 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 atzindutako eta beren seme-alabek euskaraz lanean jarrai dezaten formatzeko lana ongi bideratzen ez badugu, zertan ari gara euskarazko tesi doktoralak 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 Jaurlaritzako Ogasun Sailaren 2007ko txosten sozioekonomikoa, arras jakingarria (Viceconsejería de Economía, Presupuestos y Control Económico, 2007). Atzeraka doan sektorea izanik ere zentrala da euskararen indarberitze-lanean: ikuspegia daukagu hor oker, eta ez dut ikuspegi aldatzeko seinale-marka handirik ikusten.

(279) 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 nagusi, ordea, eta bego horretan.

(280) Epe ertain eta luzerako plangintzarik egin izan da Sailean, eragozpen hori leuntze aldera: BOSTAMAR 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.

azpian zegoen situazio kritikoa eta irtenbide praktikoaren moztadea 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 albo-ondorio 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 ordez: 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 segurtatua 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 beharrezko eraginako 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 objektioak. Ez da hain borobila, ordea: baditu bere ertzak, eta ez hain kamutsak. Haste-

ko, euskara eta euskal kultura ez dira arras isolaturiko bi gauza, elkarri loturik dauden gertakari sozialak baizik (281). 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 altzoan (282). 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 aurreirapen nagusietakoa da hori. Geografian eta historian, musikan eta artean, antropologian eta soziologian erdi-garaturik daude aldiz egungo egunean ere, eskola-munduan garapen osoagoa behar luketen gaiak. Dimentsio-lanketa hori *Euskal curriculum*arekin nahastu izanak frenatu egin du azken aldian, azele-ratu orde, 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 implizituago, 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 gahienetan. Landu-arin eta, berariaz lantzen denean,

(281) 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 simbolo-ikur izan ohi da, besteak beste, berarekin estuenik asoziatutako hizkuntza. Ez da asoziazio biuniboko hertsia, bien artekoa, ez eta urteen joanean aldaezina. Bai, ordea, hein batean benetakoa eta eragingarria. Lotura horren zernolakoaz ikus, esate baterako, Fishman et al 1985 eta Fishman 1991.

(282) Askok eztabaida liteke «bere lekua» zer den, zenbatekoa eta zer-nolakoa. Dударik ez dago, ordea, asmo horren benetako izaeraz. Ikus bestela, konfigurazio juridiko berriaren hasierahasierako iturrira joaz, 1978ko Konstituzioaren sarrera.

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 kontua (283). 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 soziohistorikoa dugu, beraz, eskolaratua. Eztabaida soziohistiroikoa 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 bai-eztapenok: 1. euskal dimentsioa landu-arin dago, oro har, ikasmateriale-tan (284); eskolak bere funtzio soziokulturala osorik beteko badu leku nabariagoa zor zaio curriculumaren euskal dimentsioari. 2. dimentsio hori esparru zabalagoko dimentsioekin batera lantzeak mesede egingo dio EAEko ikasle-jendeari, ez kalte. Adibidez, Azkoitiko zalduntxoen fenomeno eta Bergarako Erret Mintegia 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 balioitsuago 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. Labor bilduz, posible da euskaldunon ja-

(283) Batzuen esanean, abertzaletasun itsu-muturrekoak du egungo egoeraren kulpaa: itsutasun horrek eragindako adoktrinamendu-gogoak egiaren kontrako transmisio-leku bihurtu ditu, hein handi batean, bertako hainbat ikasmaterial. *Euskal herria* 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 argitaletxe batzuek prestatuikoetan. Minimizazio hori ikasmaterial konkretuen eduki soziokulturaletan antzematen da batetik; bestetik, berriz, *Euskal herria* EAERekin berdinu nahi lukeen fragmentazio-asmo lausorik gabeen.

(284) Kataluniako *Jaume Bofill* fundazioaren informeaz geroztik aski identifikaturik dago eskasia hori (Segura eta abar, 2001). Geroztikako txostenek baieztatu egin dute diagnostiko hura, oro har. Azken ordukoei dagokienez ikus, bereziki, «Irakasle bi» 2005. Datu horien argitan, Autonomia Erkidegoaren kompetentzia, curriculumaren %45 bertan finkatu ahal izatekoa, ez da normalean betetzen: ezta giza eta gizarte-alorrekoetan ere. Beste zenbait perspektibataraiko ikus, adibidez, Luis Otano 1998: «Euskal eskolak, euskal ikasleria beraren irakaskuntza-ikaskuntza eduki eta helburuak difinituko dituen curriculumak 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)

tortasun etnokulturala edo elkartasun soziohistorikoa zaindu eta apreziatzea, 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, jokatibide 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-falta (285). 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 gaurkoak, oker ez banago, gai horiek osoen eta sistemati-koen 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 prestaeraz 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-konpon-tzaile edo notario. Arrazoizkoa da, hortaz, Lehen eta Bigarren Hezkuntzako sarbide-probetan, bai sare publikoan eta bai kontzertatuan, 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 irakas-gaiekin erabiltzen dena, eta hori izan behar luke euskal dimentsioak ere, gaia egungo eztabaida-giro antzutik atera eta arrazoizko parametro akademikoetara eraman nahi bada.

(285) EAEko irakasleek dimentsio horretaz zer dakiten jakiteko ebaluazio gutxi egin da, dakidalarik, eta orduan ere aski neurraketa apalak izan dira. Lehen hurbilketatuko emaitzarik badago, ordea, eta ondorio batzuk deigarriak dira.

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, metodologiako gai horretan aski goi-mailan dabiltzanak. 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-larden honetan. Metodologiako 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 konstruktio 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 metodologiako 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 a signatura 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-gorrikerik 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 metodologiako eta glotodidaktikazko azterlanak egin eta ikasbide horiek etekin han-

diagoz antolatzen saiatzeko. Hobekuntza horien onura ez du, gainera, A ereduak jasoko: B eta D ereduak ere metodologiako aztergune sendo baten eta hobekuntza eragingarrien beharrean daude: behar gorrian, zenbait kasutan. Hori da, labur esanik, mende-laurden honetan egin gabe edo egin-arin daukaguna.

Bada beste kontu bat, azkenik, metodologiako eta glotodidaktikazko lanketa ahularen gai horrekin loturik dagoena: A ereduan, Bn zein Dn ez da luzeta 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, eskatu den baldintza bakarra. Gertakari horrek frenatu egin ditu, azeleratu ordez, unibertsitatean sor zitezkeen iniziatibak, euskara-irakasle berrien prestaera berariazkoa indartzeko eta hartarako institutu espezializaturik eratzeko. Euskal Filologiako ikasleen 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-talde, 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 iritziz «aski euskera xelebrea» jardungo badute ere (286). Hots, eskolan ezezik 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 gehienen artean ez da hala izatea lortu, eta etxetik euskaldun direnen 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 konexioaz. Bada European, urruti joan gabe, aski gure antzeko egoera sozio-linguistikoa 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-saioaren emaitzak direla-eta. Berariaz aztertu dute

(286) Hiztun garbiak etorri onekoak izan ohi dira normalean, non eta bestelako ezintasun estralinguistikoren bat ez duten. Alderantziz ez da beti horrela: alderantzizko baldintza (hitz-etorri on) hori da, berez, ezinbestekoa.

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 jardunguneak, harreman-sareak eta solaskideak
behar dituztela hiztun berriok. Solaskide horiekin diharduten neurrian eskura-
tzen dutela hitz-etorria. Ikasle horien harreman-sare hurbil, arrunt eta eskura-
garriez inguratu behar dela hortaz eskolako indarberritze-lana, saio osoa alfe-
rriek 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 ba-
dute. Auzoan eta kale-bizitza hurbilean, adin bereko gazte-gaztetxoek 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 L2
ikasle helduetan zentratu 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 as-
koren situazioa ere oso ondo deskribatzen duela uste dut (287). Ondoko pa-
sarteok 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 na-
tive 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 «galestegeiak»: «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 gaz-
teen kasuan eta bai, are, etxetik euskaldun (nola-halako euskaldun) direnen

(287) Kataluniako Miquel Strubell soziolinguista ezaguna ere ondo ohartua dago horretaz,
ni baino lehenago. Ikus L. Pritchard Newcombe-ren argitalpen horren sarrerakoa.

artearen bete-betean kunplitzen dira Galesko muga-eragozpen horiek. EAEko eskola-mundua bere bidetik joan da, sarriegi, haurren euskalduntze- eta alfabetatze-lanean. Belaunaldi berriaren euskalduntze- eta euskarazko alfabetatze-lana osorik berea dela uste izanik, eta langintza horren motore-izaeraz zeharo konbentzitua, 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 jardunguneen, 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. Ez dira neurri berean ahalegindu izan, aldiz, eskolako euskalduntze-saioari osagarritzko eta ezinbesteko jardungune eta harreman-sareok eskaintzeaz, beren jardun-esparru propioetan: kirolean, astialdi antolatuan, gazteentzako zerbitzu-eskaintzan eta, oro har, neska-mutilek eta gazteek auzoan, kalean eta gizarte-bizitzan hiritar bihurtzen dituen hainbat ekimen kolektibotan. Egia da zenbait udalek eta hainbat instantziak eredugarritzko traiekтория dutela alor horretan, aspaldidanik, eta urtetik urtera zabaltzen ari direla beren jectio-alor hori. Egia da, orobat, gero eta eragile gehiago ari direla gurdi horretara biltzen. Mendelaurdeneko baiospena egin behar bada, ordea, kontuak bestelakoak dira: desoreka handia dago eskolan eta eskolaz kanpoko jardunguneotan egin denaren artean.

Irakasleak, eskolak eta Hezkuntza Saila bera ari dira aspaldidanik saiatzen, beren ikasleek (euskaldun berri eta zahar) horrelako jardunguneak eta harreman-sareak izan ditzaten eskolatik kanpora. ULIBARRI programa bera, partez (ez osoz), eskolaz kanpoko jarduera modu horiez arduratzen da. ULIBARRI egin dezakeena ez da, ordea, aski. Ingurumenaren esparrua mila aldiz zabal-trinkoagoa da berak kontakta eta molda dezakeena baino. Ez da arrazoizkoa konexio- eta aktibazio-ardura ULIBARRIren bizkar gainera botatzea (288). Laguntza handia lukete eskolek eta irakasleek, baita guraso kezkatu askok ere, ingurumeneko laguntza-bideok lekuan lekuko inizatibaz eratuko balira, guztia «goiko»en ardurapean utzi gabe. Etorri oneko hiztunak, ez nolabaiteko elebidunak, sortu nahi baditugu osagarritzko laguntza horien eta beste askoren beharrea da eskola. Berak bakarrik ezin du halakorik 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

(288) 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* atentitzeko denbora gutxiago eta baliabide-aukera txikiagoak dituzte HNTek.

handirik gabe ere: nork esan du neguko aste-bukaeretako irteerak (Pirineoan 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 horrek. Ez da murriztapen ideologiko hori bide egokia, luze-zabaleko gazte-atentzioa indartzeko. Halako mugarik tartean ez denean ere tematikak berak murrizten du, sarri, gazteentzako eskaintza eta beraien parte-hartzea. Ezin aste guztiak bospasei 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: ahozotasunean dago behaztopa-harri nagusia (289). 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 kantsa da, oso, eskola-bide hutsez eskura litekeena.

Euskal eskolak ezinbestekoa du ganorazko euskal-girotze saiorik. Hala-orik 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 lanke-tan? 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

(289) Behin eta berriro hitz eginez edo irakurri eskuratzeko 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.

euskarazko harreman-sare beregain arruntek. Bizirik dagoena eta bere buruari eusten diona, hori da euskalgintza osasuntsuaren ezinbesteko abiaburua. Baños de Ebron saiatzeari ez da okerra, are gutxiago debekuzkoa. Baina bizia hemen dago, ez han, eta hemengo bizi-indar beregain honetan oinarritu behar da eskola bidezko indarberritze-saio osasungarria. EAE osorako formulazioa uniforme ondo dago, konstruktua jurilinguistikoa moduan. Hori baino hurbilbide xume eta zentzuzkoagoa aplikatu behar genuke, ordea, eskolan ikasten denari ingurumen hurbilean txertagune praktikoa bilatzerakoan. 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, seguruena) isilpean utzi dudala edo hanka-punttaka pasa naizela esango du beste zenbaitek. Arrazoi izango dute biek, hainbatean. Ez dut uste, halere, gauza gehiegi izkutatzen ibili naizenik, ez eta edergailu hutsalez estali dudarik azalpena. Kontuak horrela ateratzen zaizkit niri, moztadeak eta defizit nagusiak aipatzerakoan.

Dena ez da, ordea, moztade eta defizit. Bada lorpen nabarmenik ere tartean. Badakigu *lorpen* hitza erlatiboa dela funtsean: Ipar Euskal herrian lorpentzat 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 konparatuta (290). Inguruko gaixoak zeu baino gaixoago daudela ikustea ez da gainera, ezinbestean, inoren kontsolagarri. Jakitea ez da gaizki etortzen ordea, *ranking* moduko horretan non zauden jakiteko. Inorekin konparatzekoan ez al da arrazoizko, bestalde, zure taldekoekin edo ingurukoekin (goraxeagokoekin eta beheraxeagokoekin) egitea? Ahuldutako hiztun-elkarteak duten Europako beste esperientziak hartzen baldin badira konparazio-gune, zertan

(290) Orduan ere kontuz ibili behar da, ordea, jeneralizazioekin. Irlandak guk baino nabarmenki indar handiagoa du dimentsio 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.

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-tipologikoa eta barne-lanketa apalak emendiozko zailtasunak zekartzan aski kontestu delikatuak. EAeko eskola-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 horik, eskolagintzan ere (291). 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 balioespina 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?

(291) *Abstand*/*Ausbau* dikotomiaz ikus Heinz Kloss-en jatorrizko azalpena (Kloss 1952) eta geroztikako bibliografia.

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 hogeitun 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, ikastetxei, zuzendaritzei, irakasleei, aditu teknikoei eta jesterre publikoei beren protagonismoa aitortzeko. Geuk aitortzen ez badiegu merezimendu hori, nork aitortuko die?

IX.3.2. Haur euskaldunak alfabetatu egiten ditu eskolak, eta elebidun osatu bihurtzen

Bere aje-gabezia guztiekin ere funtzionatu egin du euskal eskolak, bai etxetik euskaldun ziren haurrekin eta bai erdaldunekin. Gatozen lehenengo multzora: D ereduan dabilta, EEN legea onartu zenetik, etxetik euskaldun diren neska-mutil gehienak: gutxi dabilta B ereduan, eta are gutxiago A-n. Euskarazko eskola-bide hori ez zaie eragozpen larria gertatzen ari. Mendelaudenteko 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 bezainbat (292) 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

(292) «Eskolak bezainbat», edo «eskolak baino gehiago»: hori neurtu gabe dago. Hipotesi huts dira, beraz, batzuek eta besteok horretaz esan ditzakegunak. Merezi luke, zinez, gai horretan zentratuturiko azterketarik egitea.

jardunaren erregistro informaletan bereziki, eta bai (beste neurri batean) idatzizkoan. Inor gutxi ukatzen du hori: hain da egia zabala (293).

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 legez 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 ereduek dituzten ondorioez.

Onuragari dira murgiltze-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 ikasteko) onurari 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 kontrapartida 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 empiriko intraskolar 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. Gainditu beharreko erronka bakarra ez zen, bestalde, garapen kognitiboarena. Bestelako arrisku-eragozpenak ere hor zeuden, eta oro har gainditzea (gero eta neurri zabalagoan gainditzea) lortu da orain arte. Antolamenduz, logistikaz eta formulazio didaktikoz garai batean ezinezkoa edo amatezkoa zirudiena egingarri dela erakutsi du mende-laurden honek. Alde horretatik behintzat asmatu egin da murgiltze-bidearekin.

(293) 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 sozioedukatiboak hartu beharko lirateke horretarako kontuan: EAEko ezaugarri propioak dira horietariko batzuk, eta Espainiako edo Mendebal Europako joera zabalagoen alorrekoak besteak.

IX.3.4. Haurreskolen eta hartzaindegien alorrean aurrera egin da

Hartzaindegiak eta haur-eskolak ez dira, ahuldutako hizkuntzaren belau-
nez 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.
Hiztunen erraztasuna, jarrera eta jokaera ikusita baieztatu dezakegu etxeak es-
kolak baino eragin sakonagoa duela hizkuntzazko kontuetan (Jauregi, 2003:
104). Etxearen euskarazko babes-ondar etnolinguistikoa ahultzen ari da ordea,
goraxeago (ikus VIII.3.1. puntua) esan dugunez. Bai familiarena 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 indivi-
dual's most crucial period of language acquisition». Badu hartzaindegien eta
haur-eskolen esparru horrek, hortaz, bere garrantzia. Familiaren ordain betea
izango ez bada ere, familiaren ordeko euskal-giro sortzaile izaten lagun de-
zake 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 alor-
rean presentzia sendoa eskaini ahal izateko medio humanoak jartzen asmatu da.
Haur-eskoletan, oro har, zaintzaileak euskaldunak (elebidunak) dira (294).
Hori ere normaltasun-seinale da. eta alor horren trataera nekez esan liteke
euskalduntze-bidearen kontrakoa denik. Askok 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 eskoletar sartu izanako,
bai asgnatura moduan eta bai ikasbide gisa, garestitu egin duela sistema. Askok
garestitu ere: gain-kostu 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 nabar-

(294) 830 zaintzailetik denak, 39 izan ezik, EGAdun edo HE2dun dira. Euskaraz ez dakiten
39 horiek lehenik zetozenak dira, eta agiria ateratzeko bidean daude hainbat.

menki garestiagoa da eskola, gaur egun (295). 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 igoera horren iturburutzat, batetik. Ikastetxe kontzertatuen kopuru zabala eta kontzertazio-maila jasoa dator hurrena, eta inbertsioetan (etxegintzan eta hornikuntzan, informatika barne) izandako hazkunde ondoren. Zerbitzu-esparrua zabaldu egin da bestetik: 0-3 urte arteko haurreskolen sektorea nabarmen hedatu da, eta derrigorrezko irakasmailez gainera ikasketetan ere hazkunde ohargarria gertatu da (296). Hutsaren hurrengoa izan da oro har, goiko hobekuntza horietariko gehienetan, euskararen berriarazko 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 ondotoz irakasle-gehiago behar da orain, ikasle-kopuru bera atenditzeko. Haur-jaiotzen erabateko jaitsiera (297) 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 gehixeago (298). 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 berriarazko gainkostu-faktore. Erdarazko irakaslearen soldata bera irabazten du euskarazkoak, eta klase-ordu kopuru bera ematen du oro har.

(295) Hor daude era bateko eta besteko estatistika ofizialak, halako zehaztapenetan sartu nahi duenarentzat. Ez da hori gure gaurko auzigaia, 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.

(296) Besterik ere bada tartean: Hizkuntza Eskola Ofizialen, etorkin berrientzako harrera-programen eta araubidez haraidiko ikasbideen zabalkundea erantsi behar zaio, besteak beste, goian esandako guztiari. Hori eta, azkenik, laguntza-zerbitzuen hobekuntza nabarmena, gizajendez eta dirubidez aski kontuan hartzekoa.

(297) Gogoratu txosten honetan bertan, VI. atalean eta 4. eranskinean, esandakoa.

(298) Kontu horiek berdindu-edo egin dira geroztik, oker ez banago. Kostu unitarioa ez da berbera, bestetik, sektore publikoan eta kontzertatuan: azken honetan merkeago da, 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 argitaratu 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 dira (299). 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. EAEko irakas-sistema alderik alde itzulipurdikatu badu ere hizkuntza-faktoreak, gainkostu aldetik ondotoz 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 da. F. Grin eta F. Vaillancourt ekonomia-irakasleen hitzetan esanik, «Welsh-medium tele-

(299) Datu horiek zertxobait puztuak daude, gainera, orain esplikatzeko konplikatu litzatekeen kontabilizazio-kontu jakin batetatik.

vision 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 konparatiboa 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 bidez 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, konturatzen 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 irakasmailetan, 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 hagitx mugatuagoa izanik ere gizarte-bizitza zabalean, ohargarria da EAEn, batez ere kultura-esparruan (300).
- b) Euskal kulturaren belaunetaz belaunetara 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

(300) Ahulago dago Nafarroan, estatistikoki bederen, eta nabarmen ahulago Iparraldean.

hainbat ekarpen (eleberrietan eta kantuan, jendaurreko iritzi-emailetzan eta, nola ez, herrigintzari eta gizarte-bizitzaren atzera-aurrera askoren berrikuntzei buruzkoetan (301). 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. Horiak 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, erreproduzio soziokulturalaren euskal dimentsiorako aukeragune nagusia. Zenbaitetan bakarra. Ez da moldaerarik osasungarriena, aski ortopedikoa eta behartua baizik. Ezer ez baino hobea da ordea. Dagoenari heldu beharra dago, eta hortik hobera 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 zegoekela 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: erabateko 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.

(301) 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 paradigmaztat. Erabateko hondamendia ere ez da ordea. Hain ahuldurik dagoen hiztun-elkartearen baitan irakaskuntzak konparatiboki zer babes-egoera eskaintzen duen seinalatzen du ugartasun horrek. Hori besterik ez, baina hori behintzat bai: bizi den eta, bere mugatuan ere, bizi-indarra duen seinale.

IX.4. Zertan egin liteke hobekuntza operatiborik?

Aldatu egin behar al da EEN legea? Aldatu egin behar al da, horren ondorioz, hiru eredu en 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, komezentzia, interesa, kostea, estrategia eta taktika. Hala izan ohi dira gauzak gizarte-bizitzaren beste esparruetan, eta hala izan behar hizkuntza kontuan ere.

IX.4.1. Eredututuz 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 du dana errepikatuko dut oraingoan ere: hiru eredu en markoari bere horretan eutsi behar zaio, hoberik asmatzen eta adosten ez den artean. Horrelako aldatketarik ez da abiatzea komeni, oinarritzko baldintza batzuk aurrez segurtatuak izan arte. Hona, besteak beste, lau baldintza funtsezko:

- a) Marko berriak oraingoak baino emaitza hobeak ekarriko dituela azaltzea komeni da, hasteko (302): bai gurasoen gogoia errespetatzeari dagokionez eta bai belaunaldi gazte elebidun sendoak lortze aldetik orain baino emaitza hobeak. EEN legeak hain berea duen hanka biko eskakizun horri hezkuntza-sistema ororen puntu zentrala erantsi behar zaio, bide batez: ikasleen garapen kognitiboa 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 aldi aldi eztatua antzuetatik blindatua dagoela. Atzera egitea da bestela, ez aurrera.
- c) Baliabideen aldetik alternatiba hori egingarri dela erakutsi behar da, ondoren: egin ezin diren proiektu ederrez beterik dago mundua. Dirubi-

(302) Oraingoak baino emaitza hobeak izango ez badira ere, okerragoak behintzat ez daitezela izan.

deak 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 mahaigainean 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 ereduak 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 murritztea 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 eredu «debe-*katzea*», zenbaitek nahi lukeen moduan; ez ikasle guztientzako eredu-molde «bakarra» ezartzea, han-hemen aldarrikatu ohi denez; eta ez, berrikitan entzuten hasiak garenez, eskola-umeez 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, korapilotsu eta larriak sortzeko arriskuz beteagoak. 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 irizpidean oinarriturik baldin badago nagusiki, nola eragotzi behar zaio norbanakoari (berdin du ikasle izan edo guraso) bere (edo bere 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 artean (303) 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 arabera planteamendura. Pentsatu al da hirugarren formula hori, murgiltze-metodoa (ia B eredu osoa eta D ereduaren erdia, hor nonbait) gogor murriztera edo zeharo ezabatzea datorela? 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? Emaitza 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 esan ahal izateko? Are ikuspegi zabalagoari gatzazkiola, azkenik, zer hobekuntza dakarte formulazio berriko 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

(303) Konstituzioa, Autonomia Estatutua eta Euskararen Legea, duten goren-mailagatik besteak beste, ez dira sarri-sarri aldatzen diren horietarikoak. Edozein unetan alda litezke, teorian: historiari argi dio legeak aldatu egiten direla, lehenxego edo beranduxego. Orduan ere ez ordea, ezinbestean, nahi litzatekeen norabidean.

bere egungo osaera soziokulturalean eta aurrera begirako nortasun-formulazio-etan ere. Konplexutasun hori aintzakotzat hartuko duten formulak behar ditugu, soluzio errazak baino areago. Besterik frogatzen ez den artean, aniztasun horretatik abiatuz elebitasun-eredu zabalera iristeko hobe da egungo aukera-markoa (bere aje-gabezia guztiekin), aukera bakarreko bideak baino. Aurrera ere eredu-aukera anitzen formulaziotik, 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. Beharizan berberak edo antzekoak: hots, orotariko hobekuntza-beharrak. Gurean euskaraz irakasten duten profesionalek badituzte ordea, orotariko beharizan horiezaz gainera, berariazkoak ere: behar espezifikoak, gure irakas-sistema elebidun honen nondik norakoak eragindako beharizan bereziak (ikus, adibidez, Rodriguez 1998: 106).
- b) Hizkuntzaz esandakoaren pare, curriculumaren euskal dimentsioaz ere hainbat gauza esan liteke: Azkoitiko zalduntxoetz 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 eredu eta osaerazkoa atentzio handiagoz bereizi 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 eredura 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 bihar 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 European, bide horretan abiatu garenak. Lortu diren (ez teoriarik 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 liluragarri 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. 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 saiok 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. Berrito ere putzu-zulo berean sartzeko arriskuan gaude: eskola (edota euskaltegia) gizarte-berrikuntza soziokulturalaren motore 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, eta mende-laurdeneko bilakaera horri buruzko balioespen-saioa, eskatu zitzaidan egitea. 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. Berriazko zazpi baieztapen eskainiko dira horretarako. Badakit aski eztabaidagarri irudituko zaizkiola baieztapen horietariko zenbait gure arteko hainbati. Arrazoi argiz azaltzen saiatuko naiz, dena den, eta prest nago halakoen 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 aldirian. *Endangered language* direlakoetan alde handiak daude batzuetatik besteetara, eta euskara ez dago urrundik ere azken-azkeneko fasean, espezialistek *moribund language* esan ohi duten horretan. Motibo objektiborik badago, egon, baieztapen hori egiteko. Euskaraz dakitenen 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 korolarrioak ditu egungo egunean, euskararen aldeko *reward-system* edo ordain-sarrietan (304). Euskaldungoak eta bertako hainbat erdaldunek, azkenik, aldeko jarreraz gainera konpromisozko jarduera ageri dute zenbait esparrutan: batez ere eskola-munduan, baina ez horretan bakarrik. Indargune ohargarria da hori guztia: Europako hiztun-herri txiki gutxi du, dakigun neurrian, maila horretako babes-indarrik egungo egunean. Euskara ez doa, beraz, berehala galtzera.

Ez dezagun ahaztu, ordea, gauza bat dela jakitea eta bestea egitea. Hizkuntza jakitetik ondo jakitera eta, batez ere, eguneroko jarduera arruntean barru-barruan eraman eta etengabe erabiltzera alde handia egon ohi da. Hala egon ohi da han-hemen, ahuldutako hizkuntzen artean, eta halaxe dago gure kasuan ere: mintzajardunaren gizarte-moldaerak bilakaera negatiboa ageri du hiztun-kopuruz eta harreman-sarek, belanez belaan, euskal herrietako eskual-

(304) Euskal Autonomia Erkidegoa (Jaurlaritza 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 gain-behera hori frenatzen (eta, puntu jakin-konkretuetan, galdutako edo inoiz eskura izan gabeko jardun-esparruak bereganatzen) lagundu egin du, berreskuratze horren zabalera eta sakona ondo zehaztu gabe badago ere.

de 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 belaunez jarraipena segurtatu gabe dauka hainbat eskualde, jardungune eta harreman-saretan.

X.2. Elebitasuna, euskaldunon bizi-aukera bakarra

Ele biko hiztun-elkartea (*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 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 erdaldunaz inguratuago bizi gara euskaldunok.

Ele biko hiztun-elkartea osatzen dugu gaurko euskaldunok eta, euskara zeharo ahultzen eta galtzen ez bada bidean, ele biko hiztun-elkartea osatzen jarraituko dugu gure (eta gure seme-alaben) bizi-denbora guztian. Horretan ez dago dudarik: hasi berria dugun XXI. mende honetan, euskara hutsezko hiztun-herriaren (nolabait esatearren, XIX. mendeko *Zazpi Probintzien*) behin-lako konfigurazio etnoterritorial osabetezko hura ez da, arrazoibidez eta gizarte-moldaera berrien jakinaren gainean ari bagara, begin bistako etorkizunean egingarri. Egia da etorkizuna ez dagoela, ehuneko ehun, aurrez erabakia. Hori bezain egia da, ordea, gizatalde zabalak hizkera molde nagusia, mintzajardunaren gizarte-moldaera alegia, norbanakoaz haraindiko baldintza jakinez gogor eta herstuki 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, hiztun-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 hiztun-herri osabetezkoaren formulazioa ez da, hortaz, 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 (hiztun-kopuruz, harreman-sareen zabal-iraunkorraz eta eguneroko jardungune nagusien sendoaz), bere buruari eutsi eta, belaunez belaun transmitituz, espazio fisiko zein soziofuntzional jakinetan hiztun-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-emaitez gora-behera, euskaltzaleen ekimen ohargarriak eta egungo lege-marcoak (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 gehienez, adibidez) eta euskarazko mintzamoldeari belaunez belauneko jarraibidea eman izan dioten bizi-esparru hurbil-arruntenetan. Goazen bidetik goazelarik gaztelania (edo, iparraldean, frantsetsa) 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 dakigu (305). Zientziak ez du, oraingoz, galdera horrentzako erantzun baliagarri unibokorik. Historian zehar aski konpartimentazio territorial edota soziofuntzional diferenteak gertatu izan dira bizi-oinarri. Egungo egunean ere aski formulazio diferenteak dituzte hiztun-herri txikiek. 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

(305) Gehiegizko flagelaziorik ez da, noski, bidezko: beste lekuetan ere gordin samarrak 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.

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 belaunez belaun bizirik mantentzen duenik. Kontua ez da enpirismo hutsekoa: hizkuntza-soziologiaren oinarri teoriko seguruenetarikoa da, belaunez belau-neko 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 mai-zago, 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 erakutsia (306).

Bistan da, bestalde, irtenbide hori bezain elkorra dela kontrako puntamuturreko 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 erreduantzia funtzionalako elebitasun sozial hori bidera ezina dela belaunez belau-neko perspektiban.

X.4. Perspektiba horretan txertatu behar da eskolako jarduna

EEN legearen hezkuntza atalak ez du etorkizun handirik, perspektiba zabalago 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,

(306) 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: gizajendearan eta giza-taldeen askatasun-esparruan izango lukeen erabateko galera ezin onartuzkoa litzateke bizi garen gizarte moderno-mendebaleko honetan. Ez dago beraz inolako motiborik, konpartimentazio fisiko, demografiko eta laboral hertsiko *Apartheid*-bideak *hemen 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.

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 gutxik entzun nahi duena eta are gutxiagok onartzen eta kontuan hartzen duena. Noiz arte segitu behar du ez-ikusiarena egin nahi horrek? G. H. Jenkins-ek (2000) galesarentzat aurreikusia duen *terminal decline* hori azken hitzun-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 haietan 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 beharraren 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?

Errazegi ahaztu dugu guraso euskaldunen garrantziaren kontua: egindakotzat ematen dugu sarri, guraso euskaldunek etxegiro 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 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 hiruzpau 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 eraten dituzte sarri hurrek, adinean gora egin ahala. Bertsio ofizialaren oso bestelako ikauspegia 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).

Errazegi ahaztu ditugu, orobat, garai batean garrantzi handia aitortzen genien jarrera eta motibazio kontuak. Motibazio integratiboa eta instrumentala bereizten ahaztu egin zaigu, antza (307). Funtsezkoa da orain ere bereizketa hori, hiritarren herri-gogoia 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.

(307) Motibazio integratiboaren azken berrikustapen-saioaz ikus R. C. Gardner 2001.

X.5. Legearen baitan gehiegizko konfiantza jartzeko arriskua

Legearen mende-laurdeneko ospakizunaren kariaz egin ditugu gure gogotak. 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, eskuratzeko 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, onargarritzko 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 aurrekoa (308). Legea idatzi aurretik, ez horren ondoren, iritsi behar da ahal delarik eztabaida eta onarpen sozial sendora (309).

X.6. Ofizialtasunaren kontzeptua argitasun eske

Mende-laurden honen ibiliak gauza bat erakutsi du, besteak beste: konstruktuko juridikoei dagokienez ofizialtasuna (bakarra eta, batez ere, bikoitza) emendiozko klarifikazio kontzeptualaren beharrea dagoela. Nola ulertu behar da, preseski, EAEko hizkuntza-ofizialtasun bikoitza? Zer ondorio praktikoko dituzte 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:

(308) 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 glotopolitikoa aski zabala izana da aldiz Frantzia eta Espainia, Hizkuntza Akademien eta XVIII. mendeaz geroztik status-plangintzaren legeztatze-saioen ildotik besteak beste. Belgika, Kanada (berezi Québec) eta herrialde baltikoak (Estonia,...), azkenik, jurilinguistikazko ekintza-bidearen erakusleku argiak dira.

(309) Hala gertatu zen, funtsean, 1982an: aurreko hamar urteetako bibliografia beterik dago, EEN legearen oinarritzko paradigma osatzen duten irizpide nagusiez.

- a) ofizialtasun-esparruan (esparru fisiko-geografikoan) bertako herritarrek beren artean A hizkuntzaz jarduteko eskubidea izateaz gainera funtsezko hainbat zerbitzu (hezkuntza, justizia, osasungintza, irratitelebistak 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-aginteek.

Egia al da EAEko (eta itxuraz, implizituki bederen, Espainia osoko ofizialtasun bikoitzeko formulazio globala) marko kontzeptual horretan oinarritzen dela? Horretan ez bada, zertan oinarritzen da? Harrigarria 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* hitza (310). Funtsezko kontzeptu dikotomiko baten bi izendapen 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 analisisan 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 gehienen 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

(310) Ez naiz kontu horietan aditua eta ez dakit, beraz, munduko hizkuntza guztien unibertsal baten aurrean gauden, edota bere eragin-esparrua ondotoz mugatuagoa den. Azalpen jantzietarako ikus, adibidez, Lyons 1968 (1977ko gaztelaniazko itzulpena) 362-4, 371-2 eta 393-401 orr.

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, gizarte-bizitzan? Zer ondorio praktiko 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 praktikoaren ikuspegitik. Dauden definizioak aski inplizituak eta jenerikoak dira oro har, eta administrazio-esparruko jardunari begira emanak daude gehienetan (311). Ezer gutxi dago esplizituki zehaztua, aldiz, eskola-munduko *ofizialtasunaren* izaeraz eta irispideaz. Zer ondorio praktiko 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 guraseoi hartarako 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. Jurilinguistikaren adituak direnek egin beharreko lana da hori, batez ere. Ez beraiek bakarrik, ordea: hizkuntza-soziologiak (hizkuntza-plan-gintzak edota glotopolitikak konkretuki) eta beste zenbait jakintza-eremurik ere baditu gai horretaz bere ekarpenak eginik, atzerrian bereziki: Heinz Kloss-en 1969koa paradigmatikoa da alde askotatik. Ekarpen horiek guztiak aintzakotzat hartzea komeni da (312). Hizkuntza-politikaren sailean *ofizial* hitzak

(311) 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.

(312) 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 McRaeren definizio seminalaz gainera Poolen 1990 inguruko zehaztapenak, Albert Branchadellek 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.

mundu zabaleko bibliografian (batez ere jurilinguistikoan eta glotopolitikoan) dituen esanahiak aztertu beharra dago. Hitz horrek gure artean (EAEn 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 bestetik (313). 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 ekartzen. Ondo eta garaiz egin behar: gaizki egiten bada, aurrera ordez atzera joan gaitezke. 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 dioenik. Hori gabeko programazioak hutsalak direla gogorarazten 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 Lovasekin 1970ean (gero 1972an) argitara emaniko *Bilingual education in sociolinguistic perspective*, 1985eko *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*, 1989ko *Language and Ethnicity 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 motore 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

(313) Garrantzi handia du klarifikazio kontu honek, ez baitirudi oinarri-oinarrizko irizpideetan ere beharrezko bateratze-maila eskuratzea lortu denik mende-laurden honetan. Aplikazio mailako ondorio sakonak ditu, edo izan ditzake, zehaztopen kontzeptual horrek. Zehaztopen 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 ezauzgarri zirriborrazten dituen.

da eskola. Hori da entenditu eta onartzea izugarri kostatzen zaiguna. Baina hala dira kontuak, bai hemen eta bai munduko lau hegaletan, gurea bezalako kontestuetan.

Status-plangintzan bezala corpus- eta acquisition-plangintzan ere gogoan izatekoa da hori guztia. Corpus-plangintzari dagokionez ikus, adibidez, Fishman-ek aspaldi esana: «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 come 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 milieu 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, harrreman-sareak eta situazio komunikatiboak ez dira azken mende-laurdenean nabarmenki indartu. Izatekotan, ahuldu egin dira. Galdu-irabaziak 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, aurrezkitxako diru-makina automatikoarekin hainbatek euskaraz dihardugulako edo, are, zenbait unibertsitatik bere tesi doktorala euskaraz egiten duelako. Zabaldu egin du euskarak bere presentzia, lehen debeku (agintearen erabakiz edo konbentzio sozialez debeku) zituen H esparruetara. Baina zer preziotan? 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 euskararenak 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 biziiraupena) segurtatzen duena.

Eskuartean 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 inte-

gratuagoa behar da, ezer lortuko bada euskalduntze-alorrean: bai azken orduko etorkinekin eta bai, nola ez, hasieratiko 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 jardunguneak, 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 jardungune 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 txertaten bada, bistan da lagungarri sendo gerta litekeela uhin berri hori hizkuntza-normalkuntza kopuruz eta barne-komplexutasunez osatzeko. Betikora goaz: euskarazko jardungune, 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, hezkuntzari buruzkoa,
eta beste zenbait atal***

CAPITULO SEGUNDO	BIGARREN KAPITULUA
Del uso del euskera en la enseñanza	Euskararen erabilera irakaskuntzan
Artículo 15	15. artikulua
Se reconoce a todo alumno el derecho de recibir la enseñanza tanto en euskera como en castellano en los diversos niveles educativos.	Ikasle guztiei aitortzen zaie irakaskuntza euskaraz zein gaztelaniaz jasotzeko eskubidea irakasmaila guztietan.
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 Jaurlaritzak neurri aproposak hartuko dituzte Euskal Herriko Autonomia Erkidegoko irakaskuntzan elebitasuna gero eta orokorragoa izan dadin.
Artículo 16	16. artikulua
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.	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. 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.	2. Dena den, Jaurlaritzak ikastetxe bakoitzean irakatsi beharreko hizkuntza-ereduak finkatuko ditu, guraso-kuradoreen nahia eta tokian tokiko egoera soziolinguistikoa kontutan.
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.	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	17. artikulua
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	Jaurlaritzak, derrigorrezko ikastaldia bukatzerakoan ikasleek, aukera berdinetan, bi hizkuntza ofizialak benetan erabiltzeko adina menperatuko dituztela ziurtatzera bideratutako neurri

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.	guztiak hartuko ditu; halaber, euskal giroa ziurtatuko du, euskara [ikastetxeetako] barne- nahiz kanpo-jardueretan eta administrazio-ekintza eta -dokumentuetan ohiko tresna bihurtuz.
Artículo 18	18. artikulua
Los planes de estudio se adecuarán a los objetivos propuestos en los artículos 15, 16 y 17.	Ikasketa-planak 15, 16 eta 17. artikuluetan finkatutako henburuei egokituiko zaizkie.
Artículo 19	19. artikulua
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.	Irakasleen prestakuntzarako unibertsitate-eskolek beren ikasketa-planak egokituiko dituzte, irakasleek euskara eta gaztelania erabat menperatu ditzaten, norik bere espezialitatearen eskakizunen arabera.
Artículo 20	20. artikulua
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.	1. Jaurlarizak, euskarazko irakaskuntzarako eskubidea gauzatzeko, irakasleria gero eta euskaldunagoa lortzeko bitartekoak jarriko ditu.
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.	2. Halaber, Lege honen 15. eta 16. artikuluetan aurrikusitakoa betetze aldera, euskara jakitea zein irakaspostu edo ikasgelatarako izango den derrigorrezko zehaztuko du.
CAPITULO CUARTO	LAUGARREN KAPITULUA
Del uso social y otros aspectos institucionales del euskera	Euskararen gizarte-erabilera eta erakundeen alorreko beste zenbait alderdi
Artículo 26	26. artikulua
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.	Euskal herri-aginteez neurri egokiak hartuko dituzte eta beharrezko bitartekoak jarriko gizarte-bizitzako alor guztietan euskararen erabilera sustatzeko, herritarrek salerosketako, kulturako, elkarteetako, kiroletako, erlijiozko edota beste edozein motatako jarduera guztiak euskaraz garatu ahal izan ditzaten.

Artículo 27	27. artikulua
1. Los poderes públicos vascos fomentarán el uso del euskera en la publicidad.	1. Euskal herri-agintek euskararen erabilera sustatuko dute publizitatean.
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.	2. Halaber, euskal giroa eta euskara errotulazioan erabiltzea bultzatuko dute, era guztietako entitate komertzial, atsedenarako, kulturarako zein ofizialtasunik gabeko elkarteetan.
CAPITULO QUINTO	BOSTGARREN KAPITULUA
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.	Jaurlaritzak euskararen batasuna eta normalizazioa begiratuko 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	XEDAPEN GEHIGARRIAK
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.	Lehenengoa.- Jaurlaritzak, bere eskumenen esparruan, Autonomia Erkidegoaren lurraldetik kanpo jardunik, euskararen ikerketan, babesean eta sustapenean lan egiten duten erakunde edo aginteeziko kultura harremanak bideratuko ditu.

Bigarren eranskina

A, B eta D ereduaren hedadura: 2007-08 ikasturteko matrikula-datuak

2007/08 ikasturteko iraileko matrikula					
<i>Araubide orokorreko irakaskuntza, 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 Ikaskuntza)					
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 Heziketan Zereginen Ikaskuntzako 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 diseinua-
ren zenbait ezaugarri ondoko tauletan emanik dago (314):

A EREDUA

Norentzat: 3 (5) urteko haur erdaldunak. Ingurune soziolinguistiko erdal-
duna. Ikasketa guztiak erdaraz. Euskara 2. hizkuntza

Prozesua eta begiz jotako emaitza: ikus ondoko taula:

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
ESKOLAURREA	Hizkuntzara jolas bidez hurbil- tzea	
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 dago-
enean. 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 jo- las bidez euskara ezagutzea.	Hasierako maila.
EGB I	Ikasgaiak erdaraz. Eduki nagu- siak erdaraz. Eduki praktikoak euskaraz.	Euskara: oinarrizko maila

(314) 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 (euskal 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 oinarrizko 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.	Oinarrizko 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	

Ikasmaila	Hizkuntza-trataera	Helburua: euskara-maila
EGB I	Irakurketa-idazketa euskaraz. Ikasgai guztiak euskaraz. Erdara mintzatuaren sarrera mailakatu. 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 Etxebarria, Karmele Atutxa, Tomas Uribe-etxebarria, Mari Carmen Garmendia, Lontxo Oihartzabal eta Xabier Mendiguren. Beste zenbaitek ere parte hartu zuen langintza horretan: Itziar Idiazabalen parte-hartzea, esate baterako, garrantzi handikoa izan zen 1983 ingurutik aurrera: hasiera-hasierako diseinatzaile eragileak 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 hasierako hainbat diseinulan. Lontxo Oihartzabal izan zen horren ondoren, ordura arteko diseinuari aplikazio praktikoa erantsiz, ereduen gaiari Hezkuntza Sail sortu berriatik indartsuen heldu ziona. Mari Carmen Garmendiak, azkenik, lan ohargarria egin zuen aginte-esparrutik, ereduen berrazterketa nazioarteko kontestuan txertatuz (Jim Cummins eta beste zenbait aditu Euskal herriratuz horretarako, besteak beste).

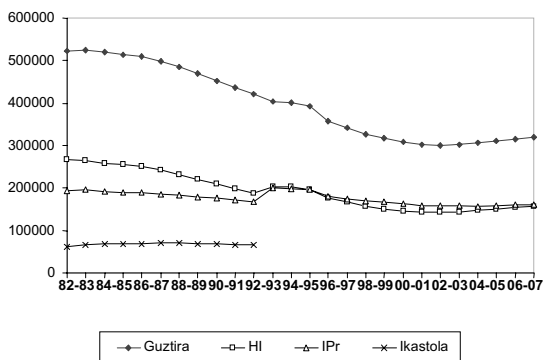
Nola definitu ziren ereduok? Zertan oinarritu ziren erabaki-hartzaile nagusiak? Zer konstruktuko teorikoz baliatu ziren horretarako, batzuek eta besteak? Has gaitzen teoriarako iturburuetatik. Kanadako jakitun handi batek, William Francis Mackey irakasleak, eragin bizia izan zuen irakasteredu elebidun 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. Ereduen aukera-molde diferenteak diseinatzeko irizpide posibleen sailkapen-saioak, bereziki, ezin ukatzeko 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 ereduaren moldaera eta urterik urteko bilakaera entenditzeko.

Mackey-rena ez zen gainera, ele biko hezkuntza-sistema eratzerakoan, kanpoko adituaren 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 zutenen artean bereziki. Psikolinguistika aplikatuaren ildotik, eta linguistika kontrastiboaren laguntzaz, Titonek formulatutako zenbait irizpide operatibo (L1en eta L2ren eskuratze-prozesuaz azaldutakoak, bereziki) aski ezagun eta erabakigarri gertatu ziren hemen, ereduaren diseinua Eskolaurrean 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 esplika liteke Miquel Siguanen (eta, bereziki, Sitgesko bere jardunaldien) aipamen espresua egin gabe. Eragin horiek guztiak bereziki erabakigarriak izan ziren.

Laugarren eranskina

Ikasle-kopuruen bilakaera, sareka

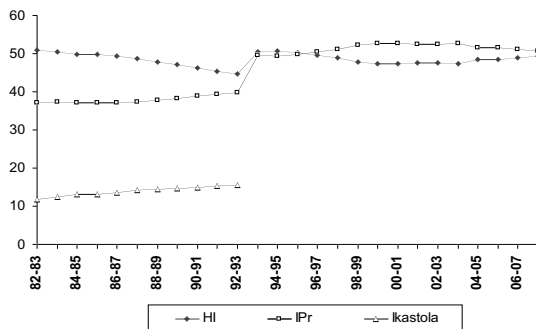
Aski berezia da Euskal Autonomia Erkidegoa, ikastetxe publikoek eta pribatuek bertan duten hedadurari dagokionez. Sare bien arteko zatibitze tradizionalak berariazko osagarria izan du gurean, ikastolak direla medio. Legezko trataerari eta azalpen estatistikoari dagokionez hiru multzo berezi izan dira 1993ra arte, eta bi multzo handik aurrera. Horra ikasle-kopuruen bilakaera, guztira 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:



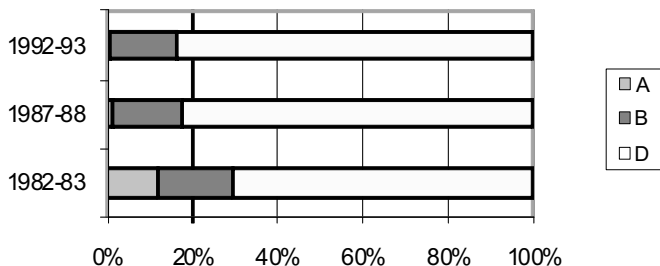
36. irudia. Ikasle-kopuruen portzentajeak, 1982-83tik 2007-08ra, EAEko ikastetxe publiko, pribatu eta, 1993ra arte, ikastoletan.

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 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	
	kopur	%	kopur	%	kopur	%
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



Bosgarren eranskina***Hasierako eta azken aldiko zenbait datu demolinguistikoko****1. Hasierako egoera*

Probintzia	biztanleak	euskaldun	%
Araba	238.262	18.863	7,9
Bizkaia	1.152.394	174.366	15,1
Gipuzkoa	682.517	307.279	45,0
EAE	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		
	hitx egiten	irakurtzen	idazten
Araban	11,46	10,31	9,34
Bizkaian	25,25	21,37	18,99
Gipuzkoan	53,33	43,58	39,38
EAE	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	Arab	Bizk	Gip
Euskaldun alfabetat	24,45	9,34	18,99	39,38
Euskaldun erdialfabet	2,80	0,97	2,38	4,21
Euskaldun ez-alfabet	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 sendoegirik 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***EGara aurkezten diren azterketarien zenbait ezaugarri soziolinguistiko***

Umetan, etxean, zer hizkuntza ikasi zenuen lehenik?

	eusk.	biak	gazt.	beste.
2003	38	18	46	0
2004	37	19	43	1
2005	38	20	42	0
2006	36	18	45	1
2007	36	21	42	1
B. b.	37	19,2	43,6	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				
B. b.				

Etxean zer hizkuntzatan egiten duzue?

	eusk.	bietan	gazt.	beste.
2003	28	27	45	0
2004	27	26	47	0
2005	27	27	46	0
2006	26	26	48	0
2007				
B. b.				

Lagun artean zer hizkuntzatan egiten duzue?

	eusk.	bietan	gazt.	beste.
2003	29	37	33	0
2004	29	36	35	0
2005	28	37	35	0
2006	27	36	37	0
2007				
B. b.				

Zazpigarren eranskina

Gaiarekin harreman 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-aginpidearen Berreskuratzea eta Amejoramendua: 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 (BOE, 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) 1987ko irailaren 10eko Agindua: ikus Petchen 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 uztailaren 4koa.

2. Euskal Autonomia Erkidegoaren aginte-organoak

Eskuartearen dugun gaiarekin, batez ere lehen hamarkadako antolamenduneurriekin, 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.

Irakaskuntza ez unibertsitarioko irakasle-kidegoen 2/1993 Legea.

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)

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 en el País Vasco (B.O.P.V., 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)

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: HBLEMen 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. Torrealday (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-BEARDSMORE, 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.
- 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.
- CENOS, 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'Amenagement 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 normalkuntza*. 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 abenduko ale berezia, 63-73 or.
- EUSKAL BATZAR OROKORRA/CONGRESO MUNDIAL VASCO DE 1956: batzarreko dokumentuak. Dokumentuen liburu moduko argitalpena 1981ean, Gasteizen, Eusko Jaurlaritzaren 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 Jaurlaritza.

- 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 hitza. 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 Lenguaje*. 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 Lehen 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 unibertsitatearen *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 Jaurlaritzaren 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 Jaurlaritzaren 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 Difusió 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. FERNÁNDEZ CANELO, M. MARAÑÓN eta J. YARZA), 1983: *Euskararen Borroka*. Gasteiz, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia.
- GOIKOETXEA, JUAN LUIS, 2003: *Euskalkia eta hezkuntza. 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: *Bilingualité 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.
- 2007: *Euskal Irakaskuntza Aztergai*. Sailak 2006ko abenduaren 20an eta 21ean Miñeon egindako Jardunaldietan aztertutako agiriak eta ondo-renak. 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 Biliteracy. An Ecological Framework for Educational Policy, Reseach 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 jokoerak*. 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 jokoerak*. 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 ANTON 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*. Oñati: Jakin-Editorial Franciscana Aránzazu.
- LASA, MIKEL 1978: «Euskal Herriko irakaskuntza elebiduna antolatzeke oin-harrizko 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 Egginton eta Helen Wren (argk.) *Language Policy: Dominant English, Pluralist Challenges*. Amsterdam: John Benjamins.
- LUKAS, J. 1908: «Territorialitäts- und Personalitätsprizip 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 enquete temoin» 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 *Confict 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.
- MARTÍNEZ DE LUNA, IÑAKI 2001: «Euskal Herriko gaztetzoen hizkuntz egoera aztertzeke eredu orokorraren proposamena», in *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, 40. zkia.
- MAURAS, 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.
- 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^o 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.
- MCRÆ, 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 Autònòmics.
- 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 vi-

- gente, 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.
- 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*, nº 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 Sozio-linguistika 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 ale 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'Amenagement 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'Amenagement 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 abenduako 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 del 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 *ASFVJU VIII*, 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 [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
- VALLVERDÚ, F. 1972): *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ediciones Ariel.
- VEGA, LUIS ANTONIO DE, 1937: «Claro idioma, dialecto y jergonza», 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 ikastaroaren 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.