

# LA ENSEÑANZA

---

La recuperación del euskera IV

Garabide Elkartea



**Autor: Garabide Elkartea**

Jose Arana, 13. 20540 Eskoriatza. Gipuzkoa.

Tel: 943250397.

www.garabide.org / garabide@garabide.org

**Coordinador: Alberto Barandiaran**

**Colaboradores:** Amaia Antero, Julen Arexolaleiba, Miren Artetxe, Andoni Barreña, Kristina Boan, Itziar Elortza, Xabier Garagorri, Eneritz Garro, Aldegundo Gonzalez, Iñaki Gonzalez, Viviana Elorza, Itziar Idiazabal, Urko Kolomo, Ibon Manterola, Arantza Munduate, Inma Munoa, Gualberto Quispe, Uri Ruiz Bikandi, Pili Sagasta, Jon Sarasua, Matilde Sainz, Pablo Suberbiola, Cesar Telegario.

Diseño y traducción:  **di da** marca tus valores



**TU ERES LIBRE DE:**

- Copiar, distribuir, comunicar y ejecutar públicamente la obra
- Hacer obras derivadas

**BAJO LAS SIGUIENTES CONDICIONES:**

- ⓘ **Atribución:** Debes reconocer y citar la obra de la forma especificada por el autor o el licenciante.
- Ⓜ **No Comercial:** No puedes utilizar esta obra para fines comerciales.
- Ⓞ **Licenciar Igual:** Si alteras o transformas esta obra, o generas una obra derivada, sólo puedes distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.



# LA ENSEÑANZA

La recuperación del euskera IV

Coordinador: Alberto Barandiaran

## ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	
<b>Introducción</b> .....	09
La importancia de la educación .....	10
Legislación internacional .....	12
<b>Panorama de la educación en el mundo</b> .....	17
Modelos de enseñanza.....	18
<b>Hacia la escuela vasca</b> .....	23
El surgimiento de las ikastolas .....	24
La importancia de la opción personal .....	25
Pedagogía .....	27
Material de texto.....	29
La enseñanza pública .....	30
Cómo euskaldunizar al alumnado castellano hablante .....	35
<b>El currículum</b> .....	37
Elaborando el currículo vasco.....	39
El kiski de la pelota .....	41
Hacia el currículo vasco .....	43
<b>Objetivo: el plurilingüismo</b> .....	45
Proyecto Eleanitz.....	47
<b>Cómo organizar un sistema educativo propio</b> .....	51
<b>Bibliografía</b> .....	55

# PRÓLOGO

Cuando queremos compartir experiencias con otras comunidades lingüísticas originarias de otras tierras, suele ayudar hablar en primera persona, y muchas veces extraigo un ejemplo gráfico de mi propio recorrido escolar. Cuando nació, el euskera era ilegal. Soy de las primeras generaciones que empezó a aprender en las ikastolas, escuelas semi-alegales, en locales precarios, sin material de texto, pero ahora desempeño mi labor profesional en la universidad, investigando y enseñando en esa misma lengua. En estas cuatro décadas hemos comprobado lo que cuesta intentar revitalizar una lengua y una cultura, hemos vivido en primera persona los avances, las alegrías, las frustraciones. Hemos visto hacer realidad pequeños sueños, y grandes, aunque la construcción sigue y no tenemos el futuro asegurado. Crecimos y vivimos, en cualquier caso, participando del florecimiento de una lengua y de una identidad.

Esta particular experiencia tiene también una dimensión internacional. La internacionalidad es, al fin y al cabo, una opción, una decisión de compartir lo que vivimos. A veces, cuando intentamos construir puentes con otros pueblos del mundo, surge un tráfico de ideas y emociones, tu experiencia particular puede ser reveladora para otras personas, o puedes oír formular tus propias preguntas en boca de otros. Algunas cuestiones son especialmente proclives a convertirse en hilos fecundos, y una de ellas es el tema de la educación en euskera.

Las bases para la recuperación del euskera se establecieron en plena dictadura franquista, con todo en contra aparentemente, sin ninguna ayuda pública de ninguna administración, esquivando leyes prohibitivas. Así es como nació y se desarrolló, a menudo bajo sospecha, la escuela euskaldun, el principal pilar del renacimiento de la cultura vasca. Los padres y madres que lo pusieron en marcha desde cero pueblo a pueblo estaban convencidos de que conseguirían crear un nuevo modelo de escuela, que el euskera daría sus frutos y dejaría de convertirse en la lengua subordinada. Incluso en aquella difícil situación de la dictadura, decidieron hacer una firme apuesta por la educación en euskera, y - esto es importante - no por una escuela bilingüe. Querían que el euskera, esa lengua apartada de la vida pública y prohibida, fuera el centro de la nueva enseñanza que querían para sus hijos e hijas. Mediante suscripciones populares, vendiendo rifas o tortillas, consiguiendo financiación por todos los medios posibles,

sin ningún tipo de infraestructuras y con jóvenes maestras muchas veces sin título de magisterio, echaron a andar. Esa es la experiencia que nos ha traído hasta aquí. Hoy en día, la enseñanza en euskera es un sistema bien organizado que está dando sus frutos desde la escuela infantil hasta la universidad.

Muchas comunidades lingüísticas de todo el mundo desean recorrer el camino de la educación. Sus lenguas están en grave peligro de desaparición, y, cuando comienzan el largo proceso de la recuperación lingüística, la mayoría de los agentes cree que la enseñanza obligatoria puede ser una de las bases para ese renacimiento cultural y lingüístico. ¿Pero, cómo transformar la educación obligatoria para que deje de ser un instrumento para la pérdida y se convierta en lo contrario, un pilar para la recuperación? ¿Por dónde empezar, cómo hacer frente los obstáculos externos e internos?

El país del euskera no tiene la respuesta, pero tiene un relato, donde entran pequeñas narraciones, muchos matices, experiencias diversas, dudas en el camino, materiales de trabajo. Es un relato que transmite un testimonio positivo: es posible, se puede crear desde cero un modelo educativo exitoso basado en la propia lengua originaria. Desde un punto demolingüístico, la situación del euskera entonces no era mejor que la actual situación de muchas lenguas. Los procesos de recuperación, por lo tanto, no son una utopía inalcanzable. Además de una afirmación de futuro, el modelo de educación en euskera es un organismo vivo, con multitud de detalles, de estrategias, de intentos fallidos y de preguntas.

¿Qué podemos aprender de la experiencia de otros pueblos? ¿Probablemente damos mucha importancia a la educación reglada y poca atención a la familia, a la naturaleza, al espíritu? ¿La idea de la homologación nos ha llevado a crear una escuela igualadora? ¿Qué podemos aprender de vuestros sueños?

Si tuviera que remarcar algo del proceso de la educación en euskera para compartirlo en estos puentes que hilvanamos entre pueblos del mundo, subrayaría la importancia de la intuición inicial y el tesón para construir. Los emprendedores de la generación de nuestros progenitores supieron unir sueños, confianza, compromiso y capacidad. Cualidades necesarias también hoy, en estos tiempos en que, más allá de los discursos revolucionarios o transformadores, la realidad nos plantea desafíos concretos.

En este cuarto trabajo de la serie sobre la recuperación del euskera, Alberto Barandiaran nos aporta el relato de un anhelo llevado a la práctica. Esperamos que sirva para acompañar otros anhelos realizados.

Jon Sarasua

# INTRODUCCIÓN

"Baina nik, izkuntza larrekoa  
nai aunat ere noranaikoa;  
yakite-egoek igoa;  
soiña zaar, berri gogoa;  
azal orizta, muin betirakoa" <sup>1</sup>

**Lizardi**

La lengua es la esencia; sin la lengua uno no alcanza a vislumbrar lo que se siente y se piensa, y cuando uno dice que está espiritualmente bien, es porque se ha participado en rituales, ceremonias en donde se habla en lengua y se comunica con los dioses o seres espirituales. Por eso, la lengua es única para validar el pensamiento. Pues, no pensamos como los muskka (los blancos).

**(Pueblo nasa, Colombia)**

Somos personas porque hablamos, ya que la lengua es la herramienta con la que establecemos relaciones con los demás. Somos por y a través de la palabra, porque hablando y comunicándonos nos sentimos parte de una comunidad, porque así consideramos al resto como semejantes, y así superamos el Yo para construir el Nosotros y Nosotras. La lengua nos sirve para discurrir, pensar, expresarnos, pero la lengua no es de nadie, no es patrimonio exclusivo del hablante, sino que es algo que compartimos con la comunidad. Y la comunidad lingüís-

tica utiliza la lengua, la deforma, la corrompe y la enriquece, pero una comunidad lingüística jamás mata su lengua.

Las lenguas se abandonan por imposición. Por efecto del colonialismo, porque pueden llegar a hacernos creer que nuestra lengua no vale para objetivos cultos —por ejemplo, para ser escrita—, y que es mejor abandonarla y adoptar otra; o porque en una sociedad se impone la idea de que hay que marginar a una comunidad lingüística; o por la influencia política, económica y militar

<sup>1</sup> "Pero yo, lengua campestre, te quiero también para todo: elevada en las alas del saber, viejo el cuerpo, joven el espíritu, fibra eterna bajo la pálida piel"



de una civilización. Es evidente que en todas las épocas y lugares han desaparecido lenguas y han existido sustituciones lingüísticas y seguirán existiendo, porque las lenguas evolucionan, desaparecen y surgen naturalmente, igual que las plantas o las especies animales, acomodándose a los territorios y a las épocas, a menudo enriqueciéndose, otras veces empobreciéndose. Pero no hay que olvidar que hoy en día se pierden más lenguas y más rápidamente que nunca en la historia de la humanidad, y esa pérdida es similar a la pérdida de una especie animal o de un ecosistema. La pérdida de una lengua implica la pérdida de una forma diferente de ver el mundo, que se [empobrece en su conjunto](#).

En la lengua vive la identidad del grupo humano. Y, por ello, ninguna comunidad de hablantes puede obligar a otra a abandonar su lengua, ya que supone despojarle de una parte fundamental de su personalidad. Y todo el mundo tiene derecho a tener asegurada su pervivencia cultural.

Las lenguas no son solo el medio de comunicar nuestras ideas, nuestros sentimientos o nuestras experiencias. La lengua es un producto de nuestra cultura, y es, a la vez, el principal transmisor de esa cultura. Es, por lo tanto, la base sobre la que se asienta la personalidad de la comunidad de hablantes. Vemos el mundo a través de la lengua, y a través de la lengua lo contamos.

La propia lengua es la primera manifestación de cultura. Hablamos porque somos cultos. La lengua es, asimismo, el principal medio de transmisión cultural. ¿Si no, cómo haríamos para adquirir todo nuestro legado familiar? ¿Cómo aprovecharíamos la experiencia de nuestros antepasados? ¿Qué otra forma existe de apropiarnos de toda la sabiduría acumulada en nuestra comunidad? La lengua recoge toda esa información, es el modo de transmitirla generación tras generación.

Esa experiencia y conocimiento atesorado es plural, variado y multicolor, como los territorios en los que habita. Las vivencias y costumbres de los hombres y mujeres que habitan en la Amazonia tienen poco que ver con las de los habitantes de Groenlandia o del Magreb, o con las de los navajos o de la comunidad euskaldun, o con las de las sociedades que viven al pie del Himalaya o en cualquier ciudad como Londres, Quito o Oakland. Por eso, las lenguas también son diferentes, porque cada una ha tenido que dar respuesta concreta a una experiencia concreta. Cada lengua es el reflejo de la sabiduría de una comunidad. Y cuando una lengua desaparece, desaparece un conjunto de conocimientos. Una biblioteca valiosísima e irrepetible.

## La importancia de la educación

La educación tiene una importancia capital en el futuro de la lengua. Complementa lo que recibimos en nuestra comunidad y lo que aprendemos a través de manifestaciones culturales o de nuestras relaciones humanas. Es decir, ayuda a formar hablantes completos. Además, proporciona al hablante confianza para utilizar su lengua y crear en ella. Pero, a menudo, la escuela ha sido utilizada para discriminar a los hablantes. Se puede decir incluso que la escuela ha sido la herramienta más poderosa utilizada para excluir a las lenguas

no hegemónicas. La escuela ha sido una institución que ha concedido y negado prestigio, y ha sido un método eficaz para imponer la cultura y la ideología dominantes en cada momento.

Históricamente, en la escuela, y, sobre todo, en la educación superior, solo se han tenido en cuenta las lenguas dominantes. Tradicionalmente, el objetivo principal de la escuela ha sido enseñar a leer y a escribir, precisamente para promover la utilización y el desarrollo de las lenguas supuestamente mayoritarias o hegemónicas. Las lenguas minorizadas, por lo tanto, han estado alejadas del sistema educativo. Esa tendencia se fue imponiendo conscientemente a partir del siglo XIX, promovida por ideologías



dominantes entre los responsables educativos. Por consiguiente, en la escuela solo se ha utilizado la lengua dominante, y las comunidades bilingües o hablantes de una lengua minorizada han sido sistemáticamente marginadas y empujadas al monolingüismo en la lengua dominante. ¿Por qué? Porque ha habido una creencia bastante extendida de que promover las lenguas de las minorías podía poner en duda la misma unidad del estado. De que era una amenaza. Porque se ha tendido a considerar el monolingüismo como algo natural.

La realidad es muy distinta. La realidad es que el multilingüismo es la situación natural de la sociedad, ya que la mayoría

## Proteger los derechos de las lenguas minoritarias supone fomentar la riqueza cultural de un territorio

de los territorios son plurilingües. No hay más que comprobar que en el mundo hay más de 6.000 lenguas, y menos de 200 estados. Incluso en los estados donde se considera que existe una sola lengua oficial, en la mayoría de ellos habitan comunidades de hablantes de tradiciones culturales distintas, y sabemos que la lengua es la principal manifestación de esa cultura. Es más: se puede afirmar que saber la lengua de las comunidades vecinas ha sido una parte de la tradición cultural de

la mayoría de las sociedades que no han vivido completamente aisladas.

Decir que el monolingüismo asegura la unidad territorial es tener una visión muy limitada. Asegurar los derechos lingüísticos de las comunidades de habla minorizadas puede certificar la pervivencia de la autonomía cultural, económica y política, lo que dota al territorio de más diversidad cultural. Y la diversidad supone fortaleza, ecológica y cultural.

Hay otra idea falsa unida al monolingüismo, que presupone que la homogeneización es inevitable para poder avanzar en el mundo de hoy, y que las particularidades son perjudiciales. No es cierto: la variedad lingüística multiplica la capacidad humana, da color a su experiencia, la matiza, y dota al hablante de más recursos para hacer frente a los retos, porque la experiencia acumulada es mayor.

Hay que subrayar que la educación está en el corazón de este debate. Una escuela garante de los derechos culturales y lingüísticos se ha considerado a menudo como una amenaza, como un paso para la desintegración del estado. Pero hay que decir que el estado monolingüe divide y deshace la cooperación y la confianza entre los grupos étnicos, y favorece la soberbia, el etnocentrismo y el racismo de la comunidad hablante de la lengua oficial y dominante. El resultado es la falta de respeto y rechazo hacia las comunidades más pequeñas, y, como consecuencia de ello, la desaparición de las lenguas minorizadas. Impedir la es-

colarización en su lengua del alumnado de la comunidad minorizada es una conculcación clara de los derechos humanos, ya que comporta genocidio lingüístico. Lingüicidio. Culturicidio.

## Legislación internacional

Estos conceptos no son derechos reivindicados por una comunidad o por un grupo de activistas o de pensadores, sino derechos reconocidos en la legislación internacional. La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos de 1996, por ejemplo, reconoce a todas las comunidades de hablantes su derecho a utilizar la educación con el fin de apoyar la lengua. Asimismo, acepta que esa comunidad de hablantes pueda decidir qué presencia tendrá y cómo se utilizara la lengua común en todos los niveles de la educación.

Es cierto que la educación no tiene, con respecto a otros ámbitos, el mismo nivel de protección en cuanto a derechos lingüísticos. La [Declaración Universal de los Derechos Humanos](#) de 1948, por ejemplo, en el párrafo dedicado a la educación, no habla en ningún momento de la lengua: "1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental



y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos".

En los últimos años ha habido aportaciones interesantes en cuanto a los derechos lingüísticos de las lenguas minorizadas en el ámbito de la educación. La Convención de las Naciones Unidas para los derechos de la Infancia, por ejemplo, en su artículo 30, habla de que los niños y niñas de las minorías o de las poblaciones indígenas del mundo tienen derecho a una vida cultural propia, a practicar su

religión y a hablar su lengua originaria. Los firmantes de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias (1992) tomaron el compromiso de que las lenguas minorizadas fueran lenguas utilizadas en la educación, aunque es verdad que la carta tiene unos niveles de compromiso muy dispares.

La Recomendación de La Haya sobre el Derecho a la Educación de las Minorías Nacionales (1996) también recomienda la escolarización en la lengua materna y extender esa escolarización a todos los niveles, y considera una obligación de cada estado que el profesorado sea bilingüe. La [Declaración Universal de la Unesco por la Diversidad Cultural](#), afirma en los puntos 5 y 6 que toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna, y que toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. Asimismo, considera que hay que velar por que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. "La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el

plurilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico —comprendida su presentación en forma electrónica— y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural".

Pero no se puede negar que hay más cantidad de derechos negativos que buscan evitar y prohibir discriminaciones y desigualdades, que derechos positivos que aseguren el reconocimiento y el apoyo.





# PANORAMA DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

¿Cuál es la situación actual de la educación en los diferentes países del mundo? En 2005, la Organización Unesco Etxea publicó un [documento sobre la situación real de más de 800 lenguas de todo el mundo](#). A través de la información recogida gracias a un cuestionario, este documento concluyó que un tercio de las lenguas que se hablan hoy en día en el mundo no tienen ningún acceso al sistema educativo. La cuarta parte solamente se utiliza en preescolar o en los primeros años de educación. En muchas regiones y países, la ley acepta la utilización de la lengua originaria en la escuela, pero, en la práctica, no se cumple ese derecho. Hay casos, asimismo, de lenguas que fueron utilizadas en alguna época pero que hoy en día no se enseñan. En el caso de las lenguas que no tienen ningún tipo de utilización en la escuela, suele ser común que las comunidades de hablantes crean que la enseñanza solo se puede transmitir a través de algunas lenguas. Hay que remarcar que solo el 12% de las lenguas del mundo se utilizan en todo el sistema educativo, y que la mayoría de las lenguas minorizadas no se encuentra

dentro de ese porcentaje. Un 7% solo se utiliza oralmente, y solo mientras se aprende la lengua mayoritaria. El objetivo en ese caso, por lo tanto, no es normalizar la lengua familiar, sino asegurar el aprendizaje de la lengua escolar.

Es cierto que la mayoría de las lenguas han pervivido sin la escuela, y que una lengua no dejará de hablarse solo porque no se utilice en la educación. También es cierto que la escuela no es el medio más importante o efectivo para asegurar la utilización de una lengua, ya que el ámbito familiar o coloquial suelen ser más trascendentales, pero hay que decir que la escuela es un lugar de transmisión de cultura que dota de prestigio a la lengua, ya que le proporciona un estatus más culto. Y, hoy en día, es fundamental para que la propia lengua viva y tenga buena salud.

También es cierto que en algunas comunidades la escuela, como institución, no está bien vista, ya que se le considera un factor muy importante de asimilación cultural, enemiga de la cultura propia y contraria al sentido comunitario. Pero

no es menos cierto que la mayoría de comunidades del mundo considera importante e imprescindible que su lengua esté presente en la educación. Hay que decir que respetar y apoyar los derechos lingüísticos de las comunidades con lenguas minorizadas ayuda a crear territorios culturalmente más ricos.

## Modelos de enseñanza

[¿Cuáles son los sistemas de enseñanza de la lengua más comunes en el mundo?](#)

¿Cómo se enseña una lengua en la escuela? O, dicho de otra manera, ¿cómo aprenden los niños y niñas de todo el mundo una lengua en la escuela, sea la suya propia o una segunda lengua?

- Tenemos, por un lado, los **programas de subordinación**. El principal objetivo de este sistema de educación es que el alumnado domine la lengua de enseñanza, y, al mismo tiempo, abandone la lengua materna u originaria. Estos son los modelos predominantes en los sistemas educativos en español en la mayor parte de Abya Yala (América Central y América del Sur). Mediante este sistema, en el aula se mezcla el alumnado cuya lengua materna es la lengua de la comunidad, con el alumnado cuya lengua es la dominante, en la mayoría de los casos el español. En algunos ca-

sos, el alumnado cuya lengua materna no es la dominante, suele recibir clases especiales aparte. La lengua dominante se enseña como si fuera la lengua materna de todo el alumnado, sin tener en cuenta que ello puede suponer un serio obstáculo para su adecuada escolarización, ya que el objetivo principal es conseguir la homogeneización y la compactación cultural. Está demostrado que este tipo de modelos de educación comportan consecuencias perniciosas en el desarrollo lingüístico y que, a menudo, llevan al alumnado cuya lengua materna no es la dominante a fracasar en la escuela, ya que no existe absolutamente ninguna planificación para mejorar y desarrollar su desarrollo lingüístico. La consecuencia es la exclusión social y la rápida transmisión de la lengua dominante, en contraposición a la minorización de la lengua autóctona. A menudo, a los progenitores del alumnado cuya lengua materna no es la dominante no se les ofrece otra opción de escolarización, ni se les facilita información sobre las consecuencias a largo plazo.

- Los **programas de transición** son otro modelo de educación. El objetivo principal sigue siendo que el alumnado aprenda la lengua dominante. Al comienzo de la etapa escolar, se utiliza la lengua materna en las aulas, pero a medida que se va imponiendo el dominio de la lengua oficial, decrece la utilización y el tratamiento de la lengua local o autóctona. El objetivo final es que



el alumnado domine cuanto antes la lengua oficial, ya que ello le facilitará la igualdad de oportunidades en la sociedad en la que vive. Es un modelo muy extendido en los Estados Unidos, tanto en casos de minorías indias como en los grupos donde abunda el alumnado inmigrante. En algunos casos, se utiliza la lengua materna del alumnado casi en toda la etapa inicial escolar, pero lo más común es que la transición lingüística se haga antes. El profesorado suele ser bilingüe, y su cometido es estimular al alumnado para que utilice la lengua dominante. Mediante este modelo se envían sutiles mensajes sobre el prestigio de la lengua: la dirección de la escuela suele ser de habla inglesa; el personal que trabaja en la cocina, o en la limpieza,

**En las comunidades lingüísticas donde se ha consensuado la necesidad de recuperar la lengua, los programas de educación más efectivos son los de inmersión lingüística**

hablantes de las lenguas originarias del alumnado.

- **Programas de mantenimiento.** El objetivo suele ser que el alumnado mantenga la lengua materna y que, al mismo tiempo, aprenda la lengua oficial o dominante. Con ello se consigue que no se pierda la lengua original pero que, al mismo tiempo, se llegue a dominar la lengua oficial



del país. Es un modelo presente en Euskal Herria —en ámbitos donde el euskera es la lengua dominante—, en Canadá, en Estados Unidos —por ejemplo en el modelo de educación a través del navajo y del español—, en Gales o en Nueva Zelanda. Son casos donde la lengua autóctona o local está bastante arraigada y extendida, llegando a ser la lengua más utilizada comúnmente. La lengua dominante no sale perjudicada, y es un modo de respetar los derechos lingüísticos de las comunidades lingüísticas menos favorecidas.

- Los programas de **inmersión lingüística doble** son los que escolarizan al alumnado con diferentes lenguas maternas en las dos lenguas, la dominante y la autóctona o local. El objetivo principal es que todos los alumnos aprendan las dos lenguas. Es decir, que el alumnado cuya len-

gua materna no es la dominante, además de mantener su lengua materna, aprenda la otra lengua, y que el alumnado que domina la lengua predominante llegue a aprender la lengua minorizada. En estos modelos, el profesorado debe dominar las dos lenguas. En muchos casos, el horario escolar se divide entre las dos lenguas, o se le concede mayor importancia a la lengua no dominante, pero su principal característica es que se propone una separación clara entre ambas lenguas. En estos modelos, es posible que algunos días se utilice una lengua como lengua escolar, y otros días, la otra. No es un modelo muy común, ya que las comunidades lingüísticas dominantes no suelen tener un deseo o interés especial por aprender la lengua minorizada. Ha habido experiencias de este tipo en Bolivia o en Sudáfrica, pero hoy en día todavía domina la opinión de que son las comunidades lingüísticas minorizadas las que deben aprender la lengua principal.

- Los programas de **inmersión lingüística** son los que escolarizan al alumnado no en la lengua oficial o dominante, sino en la segunda lengua, la autóctona u originaria de la comunidad. Las materias y contenidos escolares se dan en la segunda lengua, y la primera lengua se aprende como otra materia más. El profesorado es bilingüe, y el currículo o el conjunto de materias a impartir en la escuela es el mismo que el que recibe

el alumnado que estudia en la lengua dominante. Es evidente que tiene que existir un [deseo de los progenitores para que sus hijos e hijas sean escolarizados en una lengua](#) que, a veces, como en el caso de Euskal Herria no es la materna de la mayoría, por existir muchas familias que han perdido la lengua originaria, pero que están convencidos de que la adopción de la segunda lengua a través del sistema de inmersión es positiva. Esa impresión, asimismo, debe estar bastante extendida en la sociedad en general, y no solo entre la comunidad escolar que elige este modelo. El origen de este sistema de educación hay que buscarlo en la escuela Saint Lambert de Montreal (Quebec, Canadá). Allí, en los años 60, se empezó a escolarizar al alumnado de habla inglesa en francés, la lengua más hablada en este territorio, y se comprobó que se podían asegurar tanto el bilingüismo del alumnado como el éxito de su escolarización. De allí se extendió a otras partes del mundo, entre ellas a Euskal Herria. La base de este modelo es la educación bilingüe. Ese es el secreto de su éxito. Es válido tanto para situaciones donde se quiere promover la lengua minoritaria u original entre el alumnado (como en Euskal Herria), como para situaciones donde se quiere asegurar la presencia en la escuela de la segunda lengua, la no oficial o dominante. Este modelo ha demostrado que no hay ruptura entre la lengua originaria y la lengua dominante, y la experiencia de la en-

señanza en euskera ha demostrado que en los casos de lenguas minorizadas también da buenos resultados. Por ello, se dice que el modelo de inmersión lingüística es particularmente eficaz para asegurar la transmisión de las lenguas minorizadas en contacto con lenguas dominantes. Pero no se debe olvidar que poner en marcha este modelo es un verdadero reto para las comunidades de hablantes, ya que la preparación del profesorado y la creación de material didáctico no son tareas que se hagan de un día para otro.

Es importante entender bien lo que supone cada modelo de enseñanza, y para qué sirve cada uno, a fin de que cada comunidad pueda decidir en libertad el modelo de enseñanza que quiere para sus generaciones más jóvenes. Pero también es preciso dejar claro desde el principio que para poder recuperar una lengua en situación minorizada es imprescindible una voluntad clara de la comunidad de hablantes, y en los casos en los que esa comunidad ha conseguido dar pasos hacia la normalización, los modelos más utilizados y más efectivos son los de inmersión lingüística. [Esto no quiere decir que el modelo deba ser idéntico en todas las situaciones](#). Puede haber graduaciones, según cada caso: a) sea el caso de comunidades que quieran recuperar la lengua perdida; b) comunidades que quieren conservar su lengua tradicional; c) situaciones mixtas, con conciencia de pérdida y voluntad de recuperación.

# HACIA LA ESCUELA VASCA

El movimiento a favor de una escuela vasca es un movimiento entroncado dentro de la lucha por recuperar y socializar el euskera y la cultura vasca, y ha tenido una enorme importancia en Euskal Herria. La escuela ha sido siempre el núcleo central de esa reivindicación vital para el país y, hoy en día, la mayor parte de las nuevas matriculaciones en la enseñanza primaria son en euskera, aunque hay grandes variaciones según las zonas. Este movimiento ha aportado una cantidad de hablantes a la comunidad lingüística que hace varias décadas era impensable. Hablantes jóvenes, y preparados.

Pero en Euskal Herria hay una [realidad sociolingüística](#) muy variada, que exige análisis y estrategias diferentes. Existen zonas donde los vascohablantes son mayoría relativa, y en otras zonas el español es la lengua más hablada entre la población. Entre estas dos realidades, existe todas las gradaciones posibles. Es una situación que plantea problemática principalmente desde el punto

de vista de uso de la lengua, y precisamente esa es la principal preocupación hoy en día, ya que la escuela no garantiza que el hablante utilice la lengua fuera del ámbito escolar. Pero, aún siendo conscientes de las limitaciones que tiene la escuela para asegurar ese paso fundamental en la recuperación de la lengua, la utilización cotidiana, es importante analizar cómo se ha desarrollado la estrategia de recuperación lingüística en la escuela, ya que parece que hay consenso en que precisamente ese es el primer paso que hay que dar en cualquier proceso de recuperación.

Para explicarlo, analizaremos la experiencia que llevó a muchos padres y madres a crear el proyecto de las ikastolas o escuelas vascas a partir de 1960. Tampoco nos olvidaremos del trabajo realizado por las administraciones públicas del Gobierno Vasco y Gobierno de Navarra a partir de 1980, para fomentar la enseñanza en euskera en los modelos oficiales.

## El surgimiento de las ikastolas

En los años 60, en Euskal Herria surgió con gran ímpetu un movimiento a favor del euskera y la lengua vasca, entre otras razones porque había habido un trabajo previo de concienciación sobre la urgencia del momento, que había convencido a mucha gente de que si no se tomaban medidas a favor de la recuperación de espacios para la lengua, el futuro mismo del euskera estaba en peligro. ¿La solución? Había que garantizar la transmisión familiar, pero además, había que fomentar el conocimiento de la lengua, y para ello era imprescindible conquistar las ciudades, que eran las zonas donde el uso de la lengua era más escaso. ¿Por donde empezar? Por el principio. Por la educación.

No se comenzó de cero. Treinta años antes había habido una serie de pequeñas escuelas que habían abierto sus puertas en varias ciudades. Fue una experiencia humilde, basada en el voluntarismo. Una experiencia centrada en la oralidad, en casas particulares, sin recursos ni pedagogía especial: pequeñas clases donde una profesora, con un librito entre las manos, hablaba a los alumnos en euskera para darles una formación elemental. A pesar de su modestia, fue una acción que creó la conciencia de que era posible organizar una enseñanza en euskera, y cuyo recuerdo ayudó a

que, treinta años después, en medio de la represión y de las prohibiciones de la dictadura franquista, prácticamente en la clandestinidad, se empezaran a poner en marcha proyectos independientes en prácticamente todas las zonas del país, que fueron la semilla de todo lo que vino después.

Igual que en los años 30, se empezó en locales vacíos, sin material pedagógico adecuado, y con profesores sin ninguna preparación especial. El papel de padres y madres fue fundamental. Era gente que, impregnada del ambiente a favor de la cultura vasca que dominó los últimos años de la dictadura de Franco, decidieron que la enseñanza en euskera podía ser un buen camino para la recuperación del país. La sensación inicial de unos pocos de que la lengua estaba en peligro inminente, de que había que hacer algo, se convirtió pronto en mayoritaria, y se generalizó el convencimiento, sobre todo en los ámbitos más concienciados de las zonas urbanas y obreras del país, de que merecía la pena luchar por la recuperación.

Hubo una segunda razón que impulsó a mucha gente a buscar otro sistema de enseñanza. En aquella época, solo existían dos modelos escolares: el método estricto de las escuelas oficiales franquista, y los centros privados gestionados principalmente por órdenes religiosas. Los padres y madres que impulsaron las ikastolas querían otro modelo de escuela, más moderno, novedoso, diferente. El mismo nombre

sugería un cambio: ikastola, "fábrica de aprender".

Una persona que trabajó mucho en las ikastolas de entonces lo explicaba con estas palabras: "A nosotros en la escuela nos pegaban por hablar en euskera, y nos obligaban a copiar cien veces 'No hablaré en clase'. No queríamos que nuestros hijos pasaran por eso, y queríamos hacer algo, no sabíamos muy bien qué, pero esa inquietud fue la que nos empujó a crear las ikastolas".

## La importancia de la opción personal

En los primeros años de las ikastolas, por lo tanto, la opción personal tuvo una gran importancia: eran gente que soñaba con una educación en euskera, innovadora y auto gestionada. El ambiente ayudó mucho, por supuesto. A partir de la década de los 60, hubo multitud de iniciativas en Euskal Herria para reivindicar y fomentar la identidad vasca: grupos de baile, grupos de música, grupos de aprendizaje de la lengua, grupos montañeros para conocer la geografía y los pueblos del país... Fue una especie de toma de conciencia colectiva muy fuerte y muy profunda para

## Los padres y madres que crearon las primeras ikastolas querían una educación diferente, pedagógicamente avanzada y socialmente comprometida

hacer frente a la dictadura y buscar una salida a un pueblo avasallado. Y en torno al proyecto educativo se creó una gran red social.

También ayudó la situación económica. En aquella época, Euskal Herria vivió un proceso de fuerte industrialización y de migración de zonas rurales a zonas urbanas, lo que cambió y mejoró la situación económica de muchas familias. Por eso, la mayoría de las ikastolas surgieron en las ciudades. En las ciudades, y promovidas por clases medias con un nivel de concienciación muy fuerte. Hay que decir, no obstante, que el proyecto enseguida consiguió apoyos incluso en sectores no muy politizados, ya que las ikastolas fueron proyectos surgidos del pueblo y para el pueblo, que reunieron a su alrededor a gente de muchas tendencias políticas. Un proyecto de escuela que cuestionaba la homogeneización promovida por la dictadura exigía mucho consenso y mucho apoyo, y la única fórmula para tener éxito era la del auzolan, una institución ancestral de trabajo comunal que consiguió reunir a padres y madres, profesorado y trabajadores, en torno al mismo objetivo. Como todo estaba por hacer, todo el mundo pudo

aportar su grano de arena: buscando o acondicionando locales para las clases; consiguiendo profesores; convenciendo a nuevos padres y madres para apuntar a sus hijos a la ikastola.

Hubo muchas maneras de empezar, pero se puede hablar de un patrón, de un modelo. Los progenitores que querían que sus hijos e hijas estudiaran en euskera conseguían la ayuda de otros padres y madres del mismo barrio o ciudad y, una vez formado el grupo, buscaban un local. A menudo, era la habitación de una casa particular. A continuación, había que encontrar una profesora. La mayoría fueron muchachas del mismo barrio o pueblo, chicas sin ninguna preparación especial a la que se pagaba con aportaciones mensuales. Incluso a veces llegaba para pagar el alquiler. Pero se tuvieron que organizar muchas actividades para recoger fondos: puestos de comida y bebida en las fiestas locales, rifas o actos culturales... Hay que remarcar que todo funcionaba en una especie de alegalidad. La primera ikastola se legalizó en 1965, en Bilbao.

Las ikastolas supusieron, además, una nueva forma de entender la educación, con una concepción cooperativista. Las ikastolas no tenían dueño ni patrón, los propios padres y madres se convirtieron en los rectores de la escuela, y su participación nunca se limitó a aportar dinero o proporcionar locales. También tomaron parte en la definición del proyecto educativo, en la elección de materiales o en la contratación del

profesorado. Fue un proceso que se fue conociendo de boca en boca: la apertura de una nueva ikastola casi siempre traía consigo el surgimiento de una nueva escuela en alguna localidad cercana. Al principio, la mayoría de centros funcionaron independientemente, pero a partir de 1970 se empezaron a dar pasos para conseguir una coordinación entre las escuelas, y la mayoría de las ikastolas se convirtieron en cooperativas. Es decir, que todos los agentes del sistema educativo, educadores y padres y madres, tenían el mismo peso en las decisiones del centro. Fue una idea colectivista, de comunidad, que surgió precisamente a raíz de la filosofía cooperativista.

También fueron innovadoras en la organización. La mayoría de las ikastolas empezaron a impartir clase a alumnos de tres años, sin separación por sexos —en la mayoría de escuelas de la época niños y niñas estaban separados en las aulas—, y sin una pedagogía definida, pero, al mismo tiempo, con una visión pedagógica innovadora. En las ikastolas, la enseñanza no se consideraba como una actividad encerrada entre cuatro paredes, sino como una educación integral en la que todas las actividades del alumnado tenían su importancia y su porqué. En vez de un sistema donde la memorización de conocimientos y la automatización de métodos de evaluación era la base de la educación, las ikastolas se planteaban como un lugar donde despertar el interés del alumnado, donde, de ser el profesor el protagonista y el alumno el puro objeto de enseñanza, los

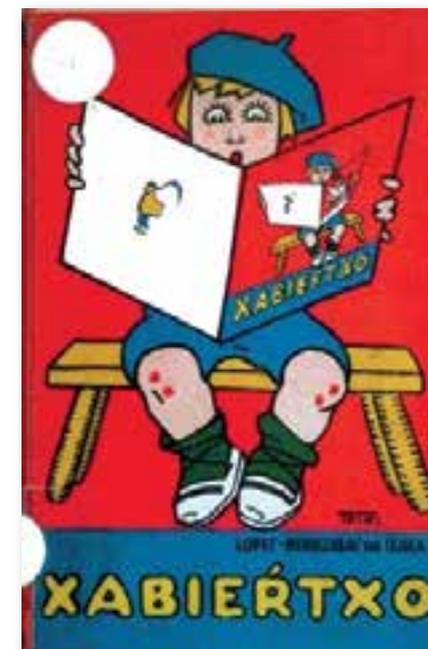
niños y niñas se convertían en el propio sujeto principal, en el centro del proceso de educación. Los juegos, las canciones, las salidas fuera de la escuela y otras muchas actividades escolares se convirtieron en cotidianas. Y, aunque hay que decir que a medida que fue mejorando la coordinación entre los centros también mejoró la interrelación entre el profesorado, hay que subrayar que en cada ikastola, al principio, se impuso un modelo desarrollado autónomamente en cada centro educativo.

La ikastola, además, se concibió como un centro donde aprender euskera y en euskera. Un proyecto donde los padres y madres vascohablantes pudieran garantizar una educación en la lengua propia a sus hijos. Pero la realidad sociolingüística de Euskal Herria es muy compleja, y las ikastolas, al ser un fenómeno fundamentalmente urbano, casi desde el comienzo comenzaron a recibir alumnos que no dominaban el euskera, que procedían de familias donde el euskera se había perdido en generaciones anteriores. El desafío pedagógico que provocó esta situación fue muy importante, ya que provocó que en centros creados en teoría para defender el derecho a estudiar en la lengua materna surgiera una enseñanza de dos velocidades: la del alumnado que no dominaba el euskera, y la del alumno euskaldun. Y ese desafío precisaba de respuestas pedagógicas concretas.

## Pedagogía

Precisamente fue la pedagogía el principal quebradero de cabeza de las ikastolas, ya que, además de recuperar el euskera, uno de los objetivos principales era trabajar el concepto de identidad, y recuperar la conciencia de la importancia de la cultura unida a la lengua. Y trabajar la identidad supuso recuperar fiestas autóctonas y proponer iniciativas populares, y convertirse, de alguna manera, en dinamizadores socioculturales locales.

Pero no fueron años fáciles. Los responsables de las ikastolas tuvieron muchos



tiras y aflojas con los responsables educativos de la época para conseguir que se reconociera el carácter pedagógico de los centros y se aceptara la titulación académica del alumnado. En algunas ikastolas los niños y niñas estudiaban hasta los seis años, en otras hasta los nueve. Después, si querían conseguir el título oficial, no tenían otra alternativa que estudiar en la escuela pública y oficial. En español. En algunas escuelas no se facilitaban el nombre o número de alumnos a fin de esquivar las inspecciones oficiales. En otros casos, hubo profesores de las escuelas públicas que denunciaron a las ikastolas. Pero se iba haciendo camino.

### Las ikastolas pronto se convirtieron en cooperativas, donde padres, madres y profesoras tomaban todas las decisiones

Uno de los grandes obstáculos fue el del profesorado. En aquellos primeros años había muy pocos profesionales capaces de enseñar en euskera, y las primeras maestras fueron, a menudo, muchachas con una formación básica. Fueron grandes activistas que, sin seguridad social ni sueldo fijo, hicieron una enorme labor a favor de la enseñanza en euskera. Ellas fueron las que tuvieron que empezar a elaborar el primitivo material a través

de fichas, pequeñas cartillas, fotocopias, notas manuales.

Los impulsores de las ikastolas, conscientes de la carencia que suponía la falta de profesorado, crearon en 1964 una escuela de formación, donde se reciclaron cientos de docentes. Pero no era suficiente, hacían falta referentes pedagógicos, y las ikastolas empezaron a mirar a otras experiencias, como proyectos de enseñanza alternativa en Cataluña, o la pedagogía de Celestin Freinet, que consideraba al alumno como sujeto de enseñanza, como parte activa de un proceso en el que el profesor era un intermediario. Era un método mucho más abierto que la pedagogía oficial, con un papel importante reservado a los padres y madres, que supuso una auténtica revolución en su tiempo.

## Material de texto

Pero, en el camino de las ikastolas hacia el afianzamiento del modelo educativo, había otra barrera que convenía superar cuanto antes: el material escolar. Había que crear libros y material de texto apropiado para el nuevo proyecto, es decir, material adecuado para desarrollar esa pedagogía innovadora de la que tanto se hablaba. Al fin y al cabo, había que dotar de contenido al discurso.

En los inicios, *Xabiertxo* fue uno de los materiales utilizados. Era un librito de lectura en euskera, publicado por primera vez en 1925 y muy utilizado en su tiempo, pero que no se adaptaba bien a la sociedad de finales de los 60. Las referencias a la religión, o el concepto esencialista de la naturaleza no era lo más apropiado para un modelo que quería ofrecer algo más. Los impulsores de la ikastola querían pensar muy bien cómo preparar ese material pedagógico, cómo publicarlo, qué referencias pedagógicas utilizar.

La respuesta a estas preguntas la dio el profesorado. A finales de la década de los 60, un grupo de docentes de ikastola con preocupaciones pedagógicas crearon la asociación *Gordailu*, con el objetivo de trabajar la pedagogía y la didáctica de los nuevos centros, y empezaron a preparar material escolar. En primer lugar, se publicó un Diccionario de las ikastolas, un gran esfuerzo por empezar a normativizar términos científicos y técnicos que todavía no existían en euskera. Posteriormente, publicaron la *Biblioteca de la ikastola: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Eran libros de consulta, no material escolar propiamente dicho. Detrás de este material había un grupo de educadores que reivindicaban una pedagogía activa, esto es, una enseñanza práctica, donde el alumno fuera protagonista de su propia educación. Creían que los alumnos no necesitaban material escolar, que ese texto de referencia había que completarlo con otras



búsquedas y materiales. Buscaban la autonomía del alumno, provocar su interés, conseguir su participación. El profesor no era más que un intermediario. El objetivo era un modelo educativo que pudiera superar la predominancia del enseñante, y la pasividad del alumno.

Probablemente, el objetivo fuera en su día demasiado innovador, ya que ni siquiera el profesorado estaba preparado para ese modelo de educación y, al cabo de unos años, convencidos de que se necesitaban "libros de verdad", las ikastolas empezaron a traducir material escolar de las grandes editoriales. Principalmente, de las españolas. No fue una buena solución, ya que el problema seguía estando ahí: un proyecto educativo innovador exigía un planteamiento pedagógico propio, y así surgió el proyecto *Saioka*.

En el planteamiento pedagógico inicial, al alumno no se le enseñaba, sino que el alumno aprendía a través de las tareas. El objetivo era trabajar en grupo, para agudizar la capacidad crítica de los y las estudiantes. Era una metodología que exigía un gran compromiso por parte del profesorado, y, por lo tanto, se necesitaba preparación y reciclaje. Los mismos creadores del material eran los que daban los cursos para utilizar el material. Hay que decir que, de nuevo, fue el profesorado el verdadero protagonista de esta propuesta pedagógica. A menudo, el material era creado y evolucionado por las mismas maestras, según las necesidades de cada una, a su

manera. Cada una hizo su aportación al material conjunto, lo que ayudó a enriquecer toda la propuesta, ya que, al adecuar los materiales a las necesidades particulares de cada aula, empezó a surgir un euskera técnico y especializado.

No fueron pocos los problemas, pero había una metodología, un planteamiento general previo. Gracias a ello, Saioka tuvo éxito. Las ikastolas avanzaban en su planteamiento pedagógico.

## La enseñanza pública

A partir de la segunda mitad de la década de los 70, las ikastolas tuvieron un enorme crecimiento en todo el país. Se abrieron nuevos centros, aumentaron las matriculaciones, se avanzó en el planteamiento educativo, se mejoró la preparación del profesorado y, por lo tanto, todo el sistema escolar obtuvo beneficios. Pero la mayoría de los centros seguían siendo cooperativas, y el porcentaje de alumnado que se matriculaba en estos centros no superaba el 10%.

La preocupación y el interés por la enseñanza en euskera era mucho mayor de lo que el porcentaje de matriculación indicaba. La prioridad, para la mayoría de los impulsores del euskera, era la en-

señanza. Hay que subrayar la importancia de los llamados *euskaldun berriak*, o nuevos vascohablantes, que tuvieron una enorme importancia a partir de los años 70. No era un fenómeno nuevo, ya que en Euskal Herria siempre ha habido personas que han aprendido la lengua y han llegado a desenvolverse perfectamente en ella, pero en esta época, gracias al movimiento popular de alfabetización y euskaldunización, miles de personas aprendieron euskera en academias populares. Estas personas llegaron a ser hablantes activos muy militantes, personas que no solo hablaban la lengua, sino que la leían y escribían, y cuya aportación a la normalización de la lengua fue enorme, ya que eran hablantes sin complejos, activos, ambiciosos. Querían recuperar espacios para la lengua entre los que estaba, por supuesto, la educación en todos sus niveles. Tuvieron una fuerza simbólica enorme: si era posible que gente adulta aprendiera la lengua y la llegara a utilizar en todos los ámbitos de la vida y de la cultura, entonces en la enseñanza todo era posible.

No se pueden obviar que, a pesar del camino recorrido, y casi veinte años después de surgir los primeros centros, las dificultades de las ikastolas todavía eran enormes en el ámbito administrativo: no existía un permiso oficial para estudiar en euskera y, a menudo, tampoco existían infraestructuras adecuadas para acoger al alumnado; los sueldos del profesorado eran míseros; no existían ayudas oficiales, y tampoco había profesorado suficiente; el material es-



colar adecuado todavía era escaso. Las ikastolas seguían avanzaban casi como al principio: gracias al empuje popular, a la autogestión, a la ausencia de jerarquía y a la repartición de tareas. Seguían siendo unos centros cercanos, una especie de casa de la lengua para la mayoría de los niños y niñas, muchos de los cuales vivían en la escuela su casi única relación con la lengua: el profesorado, el personal de limpieza, los trabajadores... todo se realizaba en euskera.

Esta realidad fue la que impulsó al Gobierno Vasco, creado a finales de los años



70, a dar una solución también desde la enseñanza pública. Y a principios de los años 80 puso en marcha el sistema de modelos lingüísticos. Según la ley aprobada en 1983 por el Parlamento Vasco, en los territorios de Gipuzkoa, Bizkaia y Araba, todo el alumnado tenía que tener asegurado el derecho a conocer y estudiar el euskera y el castellano. Para proteger este derecho, se pusieron las bases del sistema de enseñanza bilingüe, básicamente articulado en torno a los modelos A, B y D. En el modelo A todas las materias se impartirían en español, excepto la de euskera. En el B, español y euskera serían las lenguas de enseñanza, a partes iguales. En el modelo D todas las materias se impartirían en euskera, excepto la de español. El objetivo era que al acabar la enseñanza obligatoria (16 años), los alumnos fueran capaces de hablar, leer y escribir en euskera. La

filosofía que imperaba detrás de los modelos lingüísticos era que había que dar respuestas a las diferentes procedencias lingüísticas: el modelo A se diseñó para el alumnado castellano hablante; el D para el alumnado euskaldún que quería completar el ciclo de enseñanza en euskera; el B para los padres y madres que deseaban un modelo donde las dos lenguas oficiales estuvieran en paridad de condiciones.

Uno de los mayores problemas para conseguir que el planteamiento y los objetivos tuvieran éxito era la falta de profesorado. A principios de los años 80, la mayoría del profesorado de Euskal Herria era castellano parlante. El Gobierno Vasco puso en marcha un centro de prestación del profesorado (IRALE), y la Escuela de Profesorado de HUHEZI hizo un gran trabajo en la capacitación

del profesorado, al igual que la Universidad Vasca de Verano (UEU). En cuanto al material pedagógico, la administración empezó a crear ayudas para la elaboración de material escolar en euskera, y se pusieron en marcha una serie de proyectos para impulsar la utilización de la lengua fuera de la escuela: talleres de teatro, de improvisación, internados para la capacitación profesional, o proyectos para acercar a los escritores a la escuela.

Con este sistema de modelos lingüísticos, se consiguió romper con la creencia bastante extendida de que era contraproducente escolarizar al alumnado en una lengua minoritaria o no generalizada en el conjunto de la sociedad. Con la experiencia de Quebec (Canadá), había quedado bastante claro que en los casos en que el objetivo es recuperar una lengua en situación de desigualdad, en el que la lengua escolar no es la lengua madre de la mayoría de alumnos, los resultados era más que aceptables. Es decir, que escolarizando al alumnado en una segunda lengua con criterios pedagógicos, no de imposición de una lengua, sino de recuperación, los resultados escolares no eran peores que el del resto del alumnado. Y cuando ese modelo se implantó en otras comunidades lingüísticas —por ejemplo, en Euskal Herria—, los resultados corroboraron los datos iniciales: muchos de los alumnos aprendían en una lengua no materna, el euskera, e incluso se mezclaban con otros alumnos que ya dominaban la lengua desde el entorno familiar, y a

pesar de todo ello el desarrollo intelectual y lingüístico no se veía afectado, y los resultados eran incluso mejores que los de otros modelos. A partir de esta experiencia, el objetivo principal de la enseñanza vasca ha sido cómo mejorar el nivel de euskera de los alumnos castellano hablantes.

El camino recorrido por el sistema de escuela pública vasca a través de los modelos lingüísticos ha sido enorme. Hoy en día, se puede estudiar hasta la universidad en euskera, e incluso en algunos casos, se puede hacer todo el recorrido lingüístico en esta lengua, ya que universidades como las del País Vasco, Deusto, la Universidad de Mondragón o la Universidad Pública de Navarra ofrecen algunas titulaciones en euskera. En otros casos, se ofrecen algunas materias en euskera, según las carreras y titulaciones.

Pero si algo ha dejado claro esta experiencia, ha sido la validez y vitalidad de cada uno de los modelos:

- En 1982, el 80% del alumnado se matriculaba en el modelo A, y, hoy en día, ese porcentaje no alcanza el 20%. Pero la evolución más destacada ha sido la del modelo D: **más del 60% de las nuevas matriculaciones actuales se hacen en el modelo D**, completamente en euskera. Ese porcentaje asciende al 80% en el sector público.

- A través de la experiencia de todos estos años, la sociedad vasca ha deducido que el modelo de inmersión lingüística, el modelo D, es el más adecuado para escolarizar al alumnado. Los datos demuestran que solo en este modelo el alumno es capaz de dominar las dos lenguas, y que ese modelo es el único que realmente **ayuda a crear vasco hablantes** completos. El modelo A, por el contrario, no es válido para aprender una segunda lengua: el alumnado que estudia en esta lengua no supera los exámenes de perfil lingüístico.
- La propia experiencia es la mayor valedora del modelo D, ya que ha quedado demostrado que el alumnado aprende **mejor una lengua en grandes dosis que en pequeñas dosis**. Esto quiere decir que es mejor aprender una segunda lengua si esta es vehicular, esto es, si se aprenden otras materias a través de la lengua, y que eso no supone perder la lengua materna. Es evidente que no sucede lo mismo si la lengua dominante es la lengua madre. La escolarización en euskera de alumnos cuya lengua materna es el español no les crea ningún tipo de problema, ya que el estatus de la lengua está asegurado en la sociedad, en el ámbito familiar, en la administración. Pero no sucede lo mismo al contrario. Si se escolariza al alumnado hablante de lenguas minoritarias en la lengua dominante, el deterioro y la pérdida de la lengua madre suele ser muy acentuada.
- Los datos demuestran, asimismo, que solo el sistema de inmersión lingüística puede asegurar resultados positivos para las **lenguas originarias**. La experiencia de Euskal Herria ha demostrado que el alumnado que aprende euskera solo como materia no consigue mejores resultados, al contrario: no aprende la lengua. Esto quiere decir que solo el sistema de inmersión lingüística puede crear vasco hablantes multilingües.

En muchos países de América está reconocido el derecho de estudiar en las lenguas originarias. Se le llama enseñanza intercultural bilingüe. Pero muchos agentes sociales han certificado el fracaso de este modelo. En países como Ecuador, Guatemala o Colombia, este sistema ha creado verdaderos guetos de discriminación, ya que, con la excusa de dar clases semanales sobre cultura popular o lengua originaria, se acaba juntando en las aulas solo alumnado indígena, y, a menudo, el profesorado no habla la lengua originaria. La consecuencia es que los alumnos no mejoran la lengua familiar, y la enseñanza es de muy baja calidad. No deja de ser un modelo de educación de transición hacia la españolización, sin ningún tipo de modelo pedagógico, sin recursos económicos, sin ninguna motivación. Y si la educación es de mala calidad, las familias prefieren escolarizar a los alumnos en la escuela normal.

## Cómo euskaldunizar al alumnado castellano hablante

Cuando se empezó a implantar la enseñanza en euskera en la escuela pública, hubo [ikastolas que se convirtieron en escuelas públicas e ingresaron en la red pública](#), pero la mayoría siguieron siendo cooperativas autogestionadas. Eso impulsó el debate sobre los modelos lingüísticos. A pesar de que la experiencia demostraba que la inmersión lingüística era el modelo más adecuado para el alumnado no vasco hablante, las ikastolas hicieron una reflexión más específica para dar una respuesta pedagógica a la respuesta clave: ¿Cómo mejorar el aprendizaje de la lengua para el alumnado que no habla en el ámbito familiar esta lengua? Entonces se puso en marcha una nueva metodología de aprendizaje de la segunda lengua, llamada *Haurtxoa*.

Este modelo no supuso en absoluto un paso atrás en el objetivo de una enseñanza en y para el euskera, ya que se mantuvo el objetivo de que por lo menos el 80% del tiempo escolar fuera en esa lengua, pero en cuanto al tratamiento lingüístico, se establecieron modelos diferentes: para el alumnado cuya lengua materna era el castellano, el modelo era mucho más progresivo, a fin de que, al llegar a los 6 años, todos se desarrollaran al mismo nivel en la lengua. Eso fue el proyecto *Haurtxoa*: material pedagógico nuevo para todos los ámbitos de la educación, pero diferente en cuanto a la lengua vasca según la procedencia lingüística del alumnado. Era, de alguna forma, una enseñanza de las lenguas de dos velocidades.

El proyecto se puso en marcha en cinco ikastolas, de modo experimental y, a los cuatro años, se había adoptado en más de cien ikastolas. El proyecto luego se extendió a la enseñanza pública, y en el curso 1990-91 más de diez mil alumnos estudiaron con dicho material

# EL CURRÍCULUM



El material pedagógico es una de las claves que debe despejar cualquier comunidad que quiera poner en marcha un proyecto educativo propio: con qué material quiere trabajar —material oral, escrito, mixto—; qué participación tendrá el profesorado —si serán solamente puros transmisores de conocimientos o serán educadores—; cuáles serán los referentes. Pero para ello es imprescindible decidir qué es lo que se quiere enseñar al alumnado. Dicho de otra forma: cuál es el currículum o las competencias básicas y comunes que el alumnado, al final de la enseñanza obligatoria, va a tener que conocer; los hechos y conceptos que debe dominar, los procedimientos y habilidades que debe desarrollar; las actitudes y valores que ha de interiorizar. Es decir, cuál es el conjunto de capacidades, contenidos y competencias que debe asegurar la escuela, o cuáles son las costumbres, perspectivas, creencias, pensamientos y modos de vida que se quieren transmitir de una generación a la otra. A ese conjunto se le llama currículum. Es el objetivo final de la educación.

Es, por supuesto, el primer paso para cualquier intento de organización de un modelo de educación propio, pero en Euskal Herria el currículum vasco se em-

pezó a trabajar después de que la enseñanza en euskera se pusiera en marcha en las escuelas públicas, y las ikastolas llevaron ya muchos años de experiencia. La experiencia vasca es la de una necesidad urgente de poner en marcha todo; las preocupaciones pedagógicas y las necesidades de instaurar un currículum serio y razonado vendrían después. Así se hicieron las cosas, y probablemente no había otra forma de hacerlas. En los primeros años hubiera sido imposible un acuerdo mínimo en torno al currículum vasco, y si se hubiera esperado a poner de acuerdo a todas las sensibilidades, es posible que en este momento no estuviéramos escribiendo este libro. Es posible que ésa sea, precisamente, la lección principal: que cuando existe un deseo o una voluntad fuerte de una comunidad lingüística, no merece la pena esperar más, y se debe empezar a recorrer el camino.

La Unesco ha determinado que una de las tareas más importantes de la educación es determinar el desarrollo de la persona dentro de su sociedad, y que la enseñanza es portadora de la cultura y de otros valores fundamentales, ya que es una forma de socialización. La Declaración Universal de los Derechos Lin-



güísticos reconoce a toda comunidad lingüística el derecho a una educación que asegure un conocimiento profundo de su riqueza cultural (historia y geografía, o toda manifestación literaria y cultural). Es un reconocimiento expreso al derecho de toda comunidad a decidir qué deben estudiar en la escuela los niños y niñas que un día guiarán la comunidad.

Es cierto que todas las sociedades tienen un contexto cultural e histórico donde se desarrollan, y que el sistema escolar debe reconocer esa realidad. No hay que olvidar que la lengua también se estudia en el ámbito familiar, en la comunidad vecinal y en el entorno más coloquial, y que es ahí donde se produce la primera transmisión, la más íntima. La escuela puede ser un elemento de

respeto y promoción de la diversidad cultural y lingüística, y el currículum es el instrumento para lograrlo. Según la definición aceptada internacionalmente, el currículum escolar debe dar respuesta a las necesidades concretas de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir en común, y aprender a ser.

- Aprender a conocer es aprender a apropiarse de la cultura general necesaria y a profundizar en una serie de temas concretos. Aprender a conocer exige aprender a aprender, a fin de poder aprovechar las oportunidades que nos puede ofrecer la educación durante toda nuestra vida.
- La escuela también debe enseñar a hacer, para que el sujeto adquiera la capacidad de hacer frente a situaciones diversas y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir en común es otra de las tareas de la escuela. Se trata de aprender a comprender al otro, desarrollando relaciones comunes dentro del pluralismo, del respeto a la naturaleza, del respeto mutuo, y acatando los valores de la paz y de la convivencia.
- También hay que aprender a ser, para que surja la propia personalidad y para que el sujeto tenga una capacidad cada vez mayor de ser autónomo, tener personalidad y responsabilidad. Para ello, en la enseñanza no se deben menospreciar las capacidades

personales: capacidad de recordar, de razonar, de tener gusto estético, capacidades físicas o de comunicación, respeto a la tierra madre.

La educación, por lo tanto, no es solo adquirir conocimientos, sino también aprender a realizar acciones, vivir en común y tener autonomía. Las características socioculturales de cada comunidad lingüística, por lo tanto, deben tener una mención explícita en el diseño curricular. La principal tarea pedagógica es precisamente formar alumnos activos y críticos que tomen parte en la transformación de estructuras rígidas u opresoras, a fin de que se conviertan en actores históricos de la construcción de una sociedad más justa.

## Elaborando el currículum vasco

El currículum o programa educativo ha sido una preocupación constante en la comunidad vasca. Y no es de sorprender que la principal labor a favor del currículum vasco se haya dado precisamente entre los mismos actores que soñaban con una escuela vasca. Entre los impulsores de las ikastolas.

En realidad, en Euskal Herria, como consecuencia de la partición administrativa, existe más de un programa educativo.

Existe uno en Navarra, y otro en las provincias de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa. El currículum o contenido de las materias educativas de estas cuatro provincias lo define en un 55% el Gobierno español. El 45% restante, las autoridades autonómicas. En las tres provincias del País Vasco francés, por el contrario, existe otro currículum, decidido por el gobierno francés.

El proyecto para acordar un programa educativo vasco propio nació en 1992, durante el [III Congreso Nacional](#) que celebraron las ikastolas. Al cabo de cuatro años, el mismo órgano de decisión acordó llevar adelante una investigación para decidir cómo tenía que ser ese proyecto de educación. El objetivo era definir qué era lo que la escuela vasca debía transmitir a las siguientes generaciones.

El grupo de expertos que tomó parte en dicha investigación o estudio tenía claro que los currículos existentes no servían para un proyecto de educación que tuviera como objetivo fortalecer y asentar un país o una comunidad. Pero sabían, igualmente, que el nuevo currículum no podía ser solamente un proyecto educativo dirigido a defender la cultura propia y las tradiciones culturales: querían un currículum insertado en la sociedad del futuro; particular, pero bien afianzado en la experiencia universal.

Para ello, decidieron que lo primero que tenían que hacer era analizar los programas que estaban en vigor. Analizar qué tipo de materias y conocimientos

adquiría el alumnado vasco, cuáles eran las referencias, y por qué. Tomando en cuenta todos los currículos existentes, en seguida concluyeron que no existía en los diferentes proyectos académicos una referencia común, algo que se pudiera llamar la "dimensión vasca".

Por ejemplo, la misma palabra Euskal Herria, que se ha utilizado desde antaño para definir a la comunidad de lengua vasca, aparecía de forma muy diferente en los distintos programas, y en alguno de ellos ni siquiera existía. Los expertos se percataron de que, en general, las materias curriculares o el tratamiento de los temas era una adaptación o traducción del currículum español. Que no había ninguna intención ni voluntad de ir formando un programa de educación vasco. Cuando la lengua aparecía en algunos de los textos era exclusivamente para remarcar aspectos sociolingüísticos o históricos. Pero estos aspectos solo aparecían en los textos en euskera, y no en los publicados en español.

En cuanto al currículo del País Vasco francés, los investigadores concluyeron que no existía ninguna referencia o mención sobre diversidad cultural o sobre la existencia de culturas diferentes, mucho menos en relación a la cultura vasca o al euskera o al resto de territorios vascos. Ni rastro de la diversidad y la simbología vasca tan importante para las ikastolas y la comunidad vasca. En resumen, el grupo de trabajo coincidió en denunciar que la comunidad del País Vasco continental tenía muy pocas po-

sibilidades de impregnarse del euskera, del sentimiento vasco o de la cultura vasca, y que la característica común de los programas del sur de los Pirineos era fundamentalmente el currículo español.

Las ikastolas concluyeron, por lo tanto, que los currículos existentes estaban muy alejados de lo que anhelaban como modelo vasco, y que la necesidad de avanzar en el diseño de este, era, por lo tanto, enorme. Para definir lo que iba a ser la base de este nuevo programa educativo, utilizaron una palabra que define el corazón de las pelotas de cuero con las que se juega a la pelota vasca: el *kiski*. Es la capa interior de la cebolla, el corazón de la manzana. El alma. Lo que hacia a Euskal Herria, aún siendo parte de Europa y de la cultura occidental, vasca. Y para que siguiera siendo vasca, para asegurar la transmisión cultural entre generaciones, decidieron que a cada alumno, a cada pelota, había que ponerle el *kiski*.

## El *kiski* de la pelota

Pero, ¿cómo definir esa parte central? ¿Qué es lo que dota Euskal Herria de una cierta especificidad para con los demás pueblos europeos? Los ámbitos que se han solido relacionar con la personalidad etnoterritorial y cultural del País Vasco han solido ser la Lingüística y Literatura, la Geografía e Historia, y,

en un sentido más amplio, la Antropología, y fueron esas las materias en las que empezaron a trabajar los expertos de las ikastolas. Pero los demás ámbitos de estudio no se consideraron extraños, sino propios de Euskal Herria, a pesar de ser universales: "Universales, por lo tanto también vascos". ¿Cómo? Impartiendo todas las materias y temas en euskera. ¿Por qué? Por la misma razón que los franceses y los españoles afirman que esas materias, impartidas en sus respectivas lenguas, son universales.

El siguiente paso en el desarrollo del programa escolar es asegurar la capacitación del profesorado, que va a ser el que va a poner en práctica el currículo en las aulas. Los responsables de las ikastolas entendieron que, si querían que la base de todo su planteamiento llegara al alumnado, la capacitación del profesorado era una necesidad prioritaria que había que incorporar a la base de los principales objetivos curriculares.

No era un problema menor, ya que la mayoría de los candidatos a ser profesores no habían estudiado conforme al currículo vasco, y su preparación era, por lo tanto, insuficiente en este apartado. Y este era un proyecto que exigía una formación y reciclaje continuo. Un proyecto ambicioso, que obligaba a todo el personal de la educación a una preparación permanente.

Era necesario, asimismo, reflexionar sobre el material escolar. Un modelo educativo sin materiales de trabajo es

impensable, ya que es casi imposible que el educador sea capaz de crear todo el material que necesita el alumnado. Esta importancia capital del material se acentúa en el caso de las lenguas inmersas en un proceso de recuperación, ya que los libros, fichas, audiovisuales, diccionarios o enciclopedias son los materiales donde se plasmará ese proceso de normalización de la lengua.

Las ikastolas habían recorrido un camino importante cuando empezaron a trabajar el tema del currículo. Existía un gran número de ikastolas en marcha, y varias editoriales importantes de Euskal Herria y de fuera de Euskal Herria, principalmente españolas, estaban trabajando para crear materiales de educación en euskera. No hay que olvidar que la enseñanza en euskera estaba recorriendo su camino en la red pública, aunque con velocidades y recorridos dispares. El porcentaje de alumnado matriculado en euskera crecía sin parar, desde la enseñanza infantil hasta la universidad, y se habían dado pasos significativos en la creación de material escolar. Pero hay que decir que las carencias y necesidades eran igualmente enormes, sobre todo si se analizaban desde el punto de vista de una enseñanza integral vasca.

En dicho material, por ejemplo, no había ningún criterio unificado sobre la geografía del territorio vasco o sobre su denominación. Igualmente, el tratamiento del euskera y de la cultura vasca era muy dispar, así como la forma de presentar la historia y la organización

interna de la comunidad. Muchos libros o material escolar no eran más que la traducción de materiales escritos en original en español. Y, a pesar de existir material autóctono, donde la presencia de la dimensión vasca era mucho más evidente, la principal referencia era el currículo oficial español, lo que, en opinión de los responsables de las ikastolas, no garantizaba esa presencia de la dimensión vasca en el currículo. ¿Qué peso tienen que tener las traducciones en el material de la escuela vasca? ¿En qué ámbito de enseñanza habría que priorizar el trabajo de creación de materiales curriculares?

## Hacia el currículo vasco

Todo el trabajo para elaborar el currículo se centró en estas preguntas, que eran las bases sobre las que construir el modelo de enseñanza que necesitaba la comunidad vasca. En julio de 2004, se presentó el documento denominado *Curriculum Vasco: itinerario cultural*. Propuesta de los expertos. Un trabajo de más de 700 páginas, que recogía la opinión de 63 expertos. En este documento se reunió todo el bagaje cultural que, según el grupo de trabajo, tenía que conocer una persona culta sobre Euskal Herria y el mundo. Ahí estaba el corazón de la educación vasca. Pero

faltaba todavía dar un paso más: cómo insertar todo ese conocimiento dentro de la pelota que era, de alguna forma, la formación de una persona. Así surgió el documento denominado *Curriculum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria*.

Para desarrollar este trabajo fundamental, los expertos se centraron en definir las competencias o capacidades del alumnado. Las competencias son la otra cara de los contenidos, el conjunto de aptitudes que están en la base de la experiencia humana más cercana a la comunidad que nos rodea y al mundo de la educación. La reflexión principal es pensar que la escuela no es solo un lugar para adquirir conocimientos, sino un sitio para aprender a relacionarnos y a adaptarnos al contexto propio. Y que eso es lo fundamental. Y que el sitio idóneo para ello, aunque no el único, es la escuela.

Las competencias que definieron las ikastolas se resumen en estas cinco:

- Aprender a aprender y a pensar
- Aprender a comunicarse
- Aprender a vivir en común
- Aprender a hacer y a emprender
- Aprender a ser uno mismo

Entre los objetivos principales, se hizo hincapié en que la cultura vasca no se transmite mediante los currículos oficiales, o que, por lo menos, no se transmite lo suficiente. Asimismo, que había que incorporar las competencias

necesarias para poder vivir en una sociedad vasca integrada en Europa e interrelacionada con el mundo. Y, unido al tema de las competencias, se recordaba un aspecto fundamental del informe realizado para la Unesco bajo la dirección de Jacques Delors, es decir: que la función principal de la educación no es solo transmitir la lengua y la cultura, sino formar personas preparadas para todos los ámbitos de la vida, con competencias suficientes para aprender a aprender. ¿Para qué? Para entender cuál es nuestra personalidad humana, para desarrollar las capacidades creativas, y para ayudarnos a ser responsables de nuestros actos.

En la práctica, son tres ámbitos de aplicación:

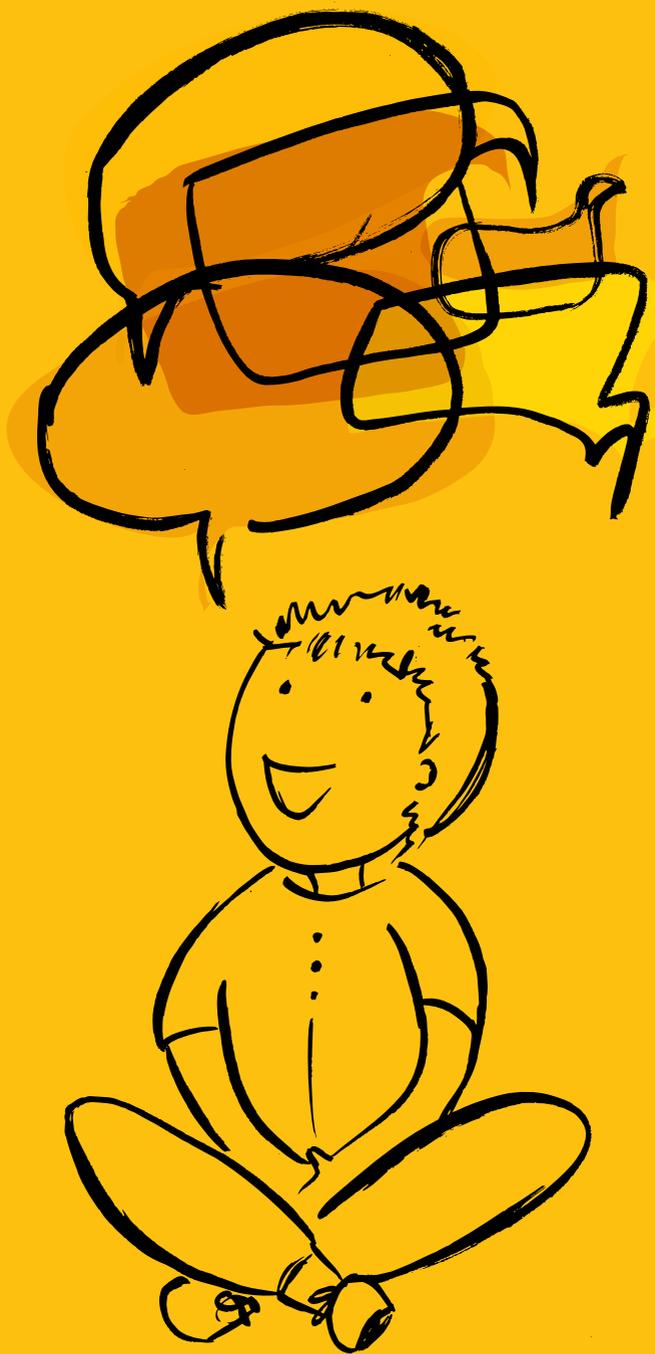
- **Curriculum Vasco:** la selección de los procesos y productos culturales, tanto específicos vascos como universales, realizada desde una perspectiva o visión del mundo particular. En todos los currículos, es la parte más extensa. La influencia del punto de vista europeo u occidental es evidente, pero lo que cambia es la forma de presentar esos contenidos, de interpretarlos y de explicarlos.
- **Curriculum Vasco Básico y Común:** Conjunto de competencias incluyendo saberes, destrezas y comportamientos, que han de adquirir todos

## La escuela no es solo un edificio donde adquirir conocimientos, sino un espacio donde aprender a convivir y a adaptarse a nuestro entorno

los alumnos (currículo común) que terminan la enseñanza obligatoria (16 años). Ese conjunto de competencias no constituye la totalidad de lo que se enseña en la escuela, sino que es la selección de lo que se considera indispensable (currículo básico) para vivir en Euskal Herria y en el mundo. Se trata del mínimo común que queremos compartir los que vivimos en Euskal Herria, más allá de las diferencias que se producen por razones individuales y de pertenencia a una localidad, región, autonomía o estado determinado.

- **Curriculum específico vasco:** Son las manifestaciones culturales propias o apropiadas que han surgido o arraigado en Euskal Herria. Es, dicho de otra forma, lo que nos identifica y diferencia de las otras culturas.

El trabajo a favor de desarrollar el currículo vasco tuvo, inicialmente, el apoyo del Departamento de Cultura del Gobierno Vasco, pero posteriormente esa colaboración se abortó.



# OBJETIVO: EL PLURILINGÜISMO

La mayoría de los países del mundo son plurilingües. En la Amazonia, en Europa Central, el Cáucaso o grandes partes de África, lo normal es, y ha sido, conocer las lenguas de las comunidades vecinas, y ese conocimiento ha sido, en sí, una herramienta de convivencia. La educación, además de asegurar el conocimiento de la lengua común, tendría que ayudar a conocer otra lengua utilizada en nuestro entorno o que nos ayude a establecer contacto con otras comunidades de hablantes cercanas. Hay que tener claro que conocer y aprender o dominar otra lengua nunca debe suponer la pérdida de la lengua propia de la comunidad.

Muchas lenguas se aprenden como segunda o tercera lengua y como consecuencia de las relaciones sociales que se dan en la convivencia entre grupos, o a raíz de las emigraciones o de algunas políticas lingüísticas, en la mayoría de comunidades de hablantes hay una gran parte de individuos que se convierten en bilingües o plurilingües. Hay razones de

otro tipo —comerciales, socio laborales, científicas o políticas— que pueden empujar o animar a un individuo a utilizar otra lengua, pero todo proceso de aprendizaje de una lengua tendría que ser una forma de enriquecimiento, un añadido cultural. Nunca una pérdida de identidad cultural.

Cuando miembros de otra comunidad aprenden una lengua minoritaria, o cuando los mismos miembros de la comunidad la recuperan, la propia lengua adquiere prestigio, y el prestigio es un factor fundamental en los casos de recuperación lingüística. Recuperar totalmente una lengua es una tarea complicada, pero no imposible, y la enseñanza es fundamental. Hay casos evidentes: hebreo, maorí, euskera, galés, catalán, mapudungu, sami, triqui.

La escuela, además, puede reforzar la autoestima del alumno hacia su lengua, y puede ayudar a aceptar y respetar las diferencias y a tener una visión positiva hacia otras lenguas y culturas. La



escuela es un centro de resistencia en contra de la pérdida de las lenguas, y son centros estratégicos para desarrollar planes lingüísticos, tanto para extender la escritura y, por consiguiente, la estandarización de la lengua, como para preparar profesorado indígena o reforzar el estatus de las lenguas perseguidas o sometidas.

La Cátedra Unesco de la Universidad del País Vasco ha hecho varias recomendaciones sobre la lengua y la educación:

- El plurilingüismo es la capacitación más importante para proteger la variedad cultural y para hacer frente a los peligros de la globalización. Uno de los principales objetivos del nuevo

milenio debería ser capacitar a los individuos para el multilingüismo.

- El multilingüismo debería ser un objetivo general, no solo una obligación de los hablantes de las lenguas minorizadas.
- Las comunidades de hablantes de lenguas no oficiales deberían recibir ayuda y asesoramiento de las instituciones a fin de poder crear y desarrollar sistemas educativos propios, pero hay que tener muy en cuenta que son las propias comunidades las que deberían definir los objetivos.
- El no tener una tradición de escritura no tiene que suponer un obstáculo para que la lengua pueda ser utilizada en la escuela. Uno de los objetivos de la educación debería ser impulsar el uso oral de las lenguas, sobre todo si esa lengua tiene una presencia minoritaria en la sociedad.
- Los modelos lingüísticos que han conseguido educar sujetos multilingües o, por lo menos, bilingües, son los que más pueden ayudar a la variedad lingüística.
- Para los inmigrantes se recomiendan modelos pedagógicos de inmersión, y esa inmersión debería ser compatible con la conservación de las lenguas originarias.
- El modelo de escuela monolingüe es dañino de cara a la diversidad cultural.

- La escuela no asegura la recuperación de una lengua, ni siquiera su supervivencia, pero una lengua que no existe en su sistema educativo es una lengua con un futuro muy dudoso.
- En todo el mundo, la diversidad se considera un valor, y habría que lograr que la diversidad lingüística fuera considerada como un valor cultural fundamental.
- Ser multilingüe es un valor añadido en la sociedad actual, por ejemplo en los intercambios mercantiles, en las relaciones sociales y políticas, o para seguir al día de las innovaciones que se realizan en campos como la tecnología u otros campos del saber. La escuela, por lo tanto, debería enseñar

a disfrutar de todos los pasos que se dan en el proceso de aprendizaje de una lengua, y a sacar partido de cada uno de ella.

## Proyecto “Eleanitz”

Teniendo como objetivo el multilingüismo escolar, en Euskal Herria se han desarrollado varios proyectos en torno no solo al español y euskera, sino para integrar una tercera lengua en la escuela. Hoy en día, el inglés es materia de aprendizaje obligatoria en toda la es-





cuela pública, pero la cantidad de horas lectivas varían mucho según los modelos lingüísticos, y según los centros de enseñanza. En general, se puede decir que el inglés tiene cada vez más protagonismo en la programación escolar.

Las ikastolas no se han quedado atrás, y uno de sus proyectos estrellas actualmente es el [denominado Eleanitz](#) (literalmente, Plurilingüe), que tiene como objetivo el plurilingüismo, más que el propio bilingüismo. Para ello, las ikastolas desarrollaron un modelo integrador para el alumnado de diferentes procedencias culturales y lingüísticas, y ese modelo se desarrolló mediante el modelo de inmersión lingüística. A pesar de que en la mayoría de los casos la lengua madre del alumnado era el es-

pañol, en la escuela se consideró como segunda lengua, y el español se empezó a estudiar a partir de los 8 años como una materia más. El objetivo de la enseñanza del español fue el de asegurar un desarrollo correcto de registros académicos y formales no utilizados en la vida corriente. Los niños y niñas, mientras tanto, empezaron a estudiar la tercera lengua, en este caso el inglés, a partir de los cuatro años. Por una parte, porque los responsables pedagógicos de las ikastolas estaban convencidos de que en una edad temprana hay mayor facilidad para estudiar idiomas; por otra parte, para aumentar el número de horas de inglés dentro de la planificación de la enseñanza obligatoria. Siempre, sin poner en peligro la hegemonía del euskera.

Hay que decir, a pesar de todo, que la inclusión de la enseñanza temprana de la tercera lengua es un tema que todavía hoy en día provoca muchas reticencias y dudas. En Finlandia, por ejemplo, la educación de la tercera lengua comienza con los 11 años, y los resultados son excelentes.

Detrás del proyecto educativo impulsado por las ikastolas había una idea que era que había que poner al euskera al mismo nivel que las lenguas con un estatus prestigioso, como el francés y el inglés, pero que, al mismo tiempo, los miembros de la comunidad vasco hablante debían dominar y utilizar bien otra lengua, ya que, de lo contrario, el propio euskera podría estar en peligro.

Para desarrollarlo, en el año 2000 se puso en marcha el proyecto Eleanitz, a fin de, además de aumentar la capacidad de comunicación del alumnado, dotarle de una herramienta eficaz para todas las situaciones y necesidades vitales.

El proyecto se implantó progresivamente en las ikastolas. Progresivamente, y en diferentes centros. En los primeros

**La biodiversidad se considera un valor a proteger y conservar en todo el mundo, y la diversidad lingüística es el símil cultural de la biodiversidad natural**

tres años se ofrecieron a los centros dos opciones, teniendo como referencia que el euskera siempre sería la primera lengua. En la primera opción, denominada Eleanitz-English, el inglés se impartía entre los 4 y los 16 años; el español, entre los 8 y los 16, y el francés, entre los 12 y 16. En la segunda opción, la variación más importante era que el francés se ofrecía entre los 4 y los 16 años. La misma Federación de Ikastolas se ocupó de crear los materiales necesarios.

Las evaluaciones demostraron que el 70% del alumnado superó el 7º nivel del Trinity College en la prueba oral, y que no había diferencias significativas en el nivel de euskera entre el alumnado que estudiaba según el modelo de plurilingüismo, y entre los que no.



# CÓMO ORGANIZAR UN SISTEMA EDUCATIVO PROPIO

Es evidente que poner en marcha un sistema educativo comporta [retos didácticos de primer orden](#). Si se quiere conseguir un modelo eficaz, hay que analizar muy detenidamente las relaciones entre las lenguas y los contenidos que vayan a utilizarse entre el profesorado y el alumnado, y su éxito estará muy unido al contexto sociolingüístico, sobre todo en el caso de las lenguas minorizadas. Hay que tener muy claro que no se puede desarrollar la enseñanza de las lenguas dentro de la escuela sin tener en cuenta la situación sociolingüística de la comunidad de hablantes, ya que una situación de debilidad sociolingüística puede condicionar la propia enseñanza.

- Es cierto que una lengua no dejará de ser un medio de comunicación entre hablantes de una comunidad porque esa lengua no se emplee en la educación, pero hay que tener en cuen-

ta que la escuela es un lugar donde se transmite la cultura reglada que confiere un nivel más culto y prestigioso a la lengua. En el siglo XXI, es un instrumento fundamental para la supervivencia de la lengua.

- En las comunidades de hablantes donde existe una voluntad clara y firme de recuperar la lengua que ha llegado a una situación de minorización, los programas educativos más extendidos y usados son los programas de inmersión lingüística. La experiencia vasca ha demostrado que el sistema de inmersión es el único que ayuda al alumnado a aprender bien las dos lenguas, el euskera y el español. Otras experiencias demuestran que aprender dos lenguas a la vez no es de ninguna manera perjudicial para el desarrollo cognitivo. Al contrario: aporta habilidades nuevas,

y favorece el aprendizaje de nuevas lenguas.

- Para poner en marcha un modelo lingüístico, el primer paso es [preparar el material pedagógico y capacitar al profesorado](#), y ponerse de acuerdo en cuanto al currículum. En Euskal Herria, sin embargo, todo se puso en marcha mucho antes, en condiciones precarias, sin material, sin profesorado preparado, sin haber ni siquiera llegado a hablar sobre los contenidos que tenían que ofrecer las escuelas vascas. Demuestra que cuando hay una voluntad y un apoyo claro de una comunidad para construir un modelo de educación, los caminos y los puntos de partida pueden, y deben ser, diferentes.
- Es importante que la nueva escuela sea un espacio exclusivo de la lengua y cultura propia; no ser solamente un sitio de aprendizaje, sino un espacio donde viva la lengua.
- [Cada comunidad debe elegir su material pedagógico, su currículum, su camino](#). Debe decidir qué importancia le concederá a la transmisión de su tradición, cómo quiere comunicar la importancia de su cosmovisión, cuáles serán las relaciones para con el entorno, qué referencias se tomarán en cuenta sobre los territorios vecinos. Cada comunidad debería tener derecho a organizar según su conveniencia su escuela propia.

## Conocer más de una lengua es positivo para el alumno, ya que le aporta nuevas destrezas y mayor desarrollo cognitivo

- Es imprescindible tener profesorado bilingüe capacitado. Pero que sea imprescindible no quiere decir que sea evidente. En Euskal Herria, hace 30 años, no llegaba al 5% el porcentaje de profesorado capaz de enseñar en euskera, y, hoy en día, en los territorios donde más extendida está la enseñanza en euskera, el porcentaje es superior al 80%. De todas formas, está claro que el profesorado es una referencia para los alumnos, y que conocer y dominar la lengua minoritaria es muy importante para poder emprender el camino hacia una escuela propia.
- ¿Qué pasa si el profesorado y el alumnado utilizan un dialecto diferente? Es una situación que ha solido ser fuente de preocupación en muchas comunidades de hablantes, creyendo que el alumno acabaría perdiendo la variante familiar. Hoy en día, la escuela es considerada una herramienta para aprender a escribir y a leer, y es evidente que en ese caso la lengua estándar es no solo una ayuda, sino, a menudo, una herramienta imprescindible, ya que las lenguas estándares son, por definición, convenciones sobre la lengua escrita. Los dialectos pueden ser con-

siderados como fuente de riqueza, y ser objeto de trabajo en el aula. No hay que olvidar, por otra parte, que muchas lenguas no tienen variante estándar, ya que el propio concepto de la estandarización o variante escrita de la lengua está unido a la escritura, y las lenguas con variedades estándares y con literatura escrita no son más de la cuarta parte de las lenguas que hoy en día se hablan en el mundo; el 19% de las lenguas del mundo son lenguas que nunca han sido escritas. A pesar de este porcentaje, muchos pueblos indígenas de América (Abya Yala) reivindican que siempre han transmitido su tradición y sus costumbres a través de ilustraciones, por ejemplo. Se puede decir, por lo tanto, que la lengua estándar es un instrumento importante que facilita la elaboración de materiales para la educación, pero que incluso sin contar con una variedad estándar se puede comenzar a organizar un modelo educativo. En Euskal Herria, la escuela vasca comenzó a dar sus primeros pasos cuando todavía no se había decidido ninguna estandarización. Y se puede afirmar tanto que la variedad estándar que se acordó a finales de los años 60 ayudó a asentar la educación vasca, como que la propia escuela vasca fue uno de los principales apoyos para que la variedad estándar fuera aceptada en la sociedad.

- Hay que decir que en los primeros tiempos de las ikastolas, el material

escrito fue exiguo y raro, ya que no había profesorado preparado para preparar e impartir las materias y crear material pedagógico. Pero también hay que remarcar que en la escuela, en general, se ha concedido muy poca importancia a la oralidad. En el caso de las comunidades de hablantes de América, la tradición oral es fundamental para entender toda la cultura y la cosmovisión, y puede ser muy importante a la hora de organizar un sistema de educación propio.

- [El multilingüismo es patrimonio de la humanidad](#), y la escuela, además de asegurar el conocimiento y la transmisión de la lengua de la comunidad, también debería asegurar el conocimiento de otra lengua, preferentemente la otra lengua hablada en la comunidad o en las comunidades vecinas. Dejando claro que aprender una nueva lengua nunca debe llevar consigo el tener que perder la lengua propia.



# BIBLIOGRAFÍA

- *Normalización lingüística y escolaridad* (Mikel Zalbide, 1998)
- *Lengua, escuela e inmigración* (Ignasi Villa, 2004)
- *Derrigorrezko eskolaldirako euskal curriculum* (Varios autores, 2008)
- *Ikastola mugimendua. Dabilen herria* (Euskal Herriko Ikastolak / Euskaltzaindia, 2010)
- *Elebitasunetik eleaniztasunera* (Itziar Elorza, 2010)
- *Euskara sustatzeko eleaniztasuna: ikastolen kasua* (Itziar Elorza, Inmaculada Muñoa, 2010)
- *Euskarazko murgilketa haur hezkuntzan* (Ibon Manterola, 2010)
- *Hizkuntza gutxituen erronkak* (Ibon Manterola, Naiara Berasategi, 2011)

# PUBLICACIONES ANTERIORES



Garabide Elkartea