



hezkuntza
eta hizkuntzak
eskola
globalizatuan



www.steilas.eus

47 zenbakia Garai Berria

2016ko uztaila

- Araba:** Eulogio Serdán 5 • 01012 Gasteiz
☎ 945 14 11 04 ☎ 945 14 43 02
araba@steilas.eus
- UPV/EHU Arabako Campusa
Ikasgelategia, 204. Bulegoa • 01006 Gasteiz
☎ 945 01 33 97 (3397)
steilas-araba@ehu.es
- Bizkaia:** Nikolas Alkorta 3, lonja 13, Zabalburu • 48003 Bilbo
☎ 944 10 02 98 ☎ 944 10 13 60
bizkaia@steilas.eus
- UPV/EHU Bizkaiko Campusa
Gizarte Arloko Eraikina • 48940 Leioa
☎ 946 01 24 34 - 435 (2435)
steilas-bizkaia@ehu.es
- Gipuzkoa:** Basotxiki 30-34 atz. • 20015 Donostia
☎ 943 46 60 00 ☎ 943 45 36 27
gipuzkoa@steilas.eus
- UPV/EHU Gipuzkoako Campusa
Ignacio M^a Barriola eraikina • Elhuyar Plaza 1
☎ 943 01 84 36 (8281) ☎ 943 01 81 40
steilas-gipuzkoa@ehu.es
- Nafarroa:** Joaquin Beunza, 4-6 behea • 31014 Iruñea
☎ 948 21 23 55 ☎ 948 22 97 90
nafarroa@steilas.eus

www.steilas.eus

Hezkuntza eta hizkuntzak eskola globalizatuan <i>steilas</i> <i>en Hezkuntza Batzordea</i>	<u>2</u>
La escuela bajo la presión de los mercados: competición y competencias <i>Nico Hirtt</i>	<u>4</u>
Cummins-en bizikleta eta hirueletasun goiztiarraren motoa <i>Felix Etxeberria</i>	<u>11</u>
Ikasleen gaitasun eleanitzak <i>Julia Llompart</i>	<u>14</u>
Aspectos sociolingüísticos de una didáctica del plurilingüismo <i>Luci Nussbaum</i>	<u>20</u>
Una experiencia de enseñanza integrada de lenguas <i>Artur Noguero</i>	<u>22</u>
Eleaniztasunaren egoera Balearretan <i>Maria Antonia Font</i>	<u>26</u>
Eleaniztasunaren dekretuak eraso egiten dio valentzierari <i>Alicia Climent</i>	<u>27</u>
Ingelesaren irakaskuntzak zer ondorio izan dituen galizieraren gaur egungo egoeran <i>Lois Pérez</i>	<u>28</u>
Programa elebidunak eta asturieraren irakaskuntza <i>Ivan Huerga</i>	<u>29</u>
Ingeles-programak Katalunian <i>Pep Vinyals</i>	<u>30</u>
Eleaniztasun programak estatu espainiarrean	<u>31</u>
Ingelesa: (neo)kolonialismoa eta negozioa <i>Raul Lopez Ekai</i>	<u>37</u>



Hezkuntza eta hizkuntzak eskola globalizatuan

steilasen *Hezkuntza Batzordea*

Azken urte hauetan ezarri diren legeen bitartez, eta Europako zuzentarauak jarraituz, hezkuntzaren helburuak progresiboki aldatu dira. Ikasleen prestakuntza orokorretik gaitasun zehatzetara pasatu gara, jakintzetatik konpetentzietara, lankidetzatik lehiara, herritar kritikoak prestatzetik lan merkatuak behar duen prekarietatera moldatuko diren ikasle malguak heztera igaro gara.

Hezkuntza, egun, pertsonen gaitetik merkatuak lehenesten dituen mundu globalizatuaren parte da. Era berean, hezkuntza sistemak merkatuen kontrolpean eta euren zerbitzura daude. Aurrerakoitzat eta berritzailetzat aurkezten zaizkigun programa, material eta, oro har, curriculumak, hezkuntzarekin zerikusi gutxi duten erakundeek baldintzatuta datoz. Munduko Bankuaren eta ELGEren (Ekonomi Lankidetzeta eta Garapeneko Erakundea-OCDE), erakunde ekonomiko nagusiek, alegia, gidatzen dute irakasleon egunerokotasuna. Horretarako, PISA oinarri duten ebaluazio sistemak inposatu dizkigute, eta, honekin batera, ELGEren azken txostenean



ikastexeen autonomia handitzea eta ikasleak ahalik eta lasterren lan merkatura bideratzea bezalako neurriak proposatzen dira, besteak beste.

Patriarkala ere bada, ideologia kapitalista. Esan dugunez, merkaturak dago sistemaren erdigunean eta ez pertsonak. Horrela, ikusi dugu Krisiaz baliatuz zerbitzu publikoak ahuldu dituztela eta ondorioz emakume askok zaintza lanak bere gain hartzen jarraitu dute, eta lanari eutsi diotenean, lan partzial eta prekarioetan aritu dira asko. Horren ondorioz, beraien menpekotasun ekonomikoa areagotu da, eredu hegemonikoa mantenduz: gizona hornitzaileria eta emakumea zaintzailea. Nahiz eta aukera berdintasuna aldarrikatu eta emakume askok goi mailako ikasketak egin, begi bistan dago lan merkaturak bigarren mailan kokatuak jarraitzen dutela.

Gure agintariek, bai Bruselan, bai Madrilen eta baita Euskal Herrian ere, irizpide ekonomikoak men egin eta buru-belarri ari dira legediak eguneratzen. Planteamendu honetan, lehiakortasuna da (bai ikastetxeen artekoa, bai ikasleen beraien artekoa) hezkuntza merkantilista horretan sinesten dutenen abiapuntua. Aldi berean, denon zerbitzura izan behar zen irakaskuntza publikoa lehenetsi eta hedatu orde, irakaskuntza pribatua eta publikoa parekatzen direla ikusten dugu, ituntze unibertsalaren bitartez, gurasoek beraien seme-alaben ikastetxea aukeratzeko eskubidea izan behar dutela aitzakia hartuta. Politika honen ondorioz, hainbat lekutan ikastetxe publikoak subsidiaritate egoeran ari dira geratzen, bazterketa gune edo ghetto bilakatu, eta kohesio soziala kolokan jartzen da.


Hezkuntzaren merkantilizazioaren beste adierazle bat da Unibertsitateko irakaskuntzan gertatzen ari dena. Gradu eta gradu-ondoko sistema eta unibertsitate pribatuak ugaritzearekin, prestakuntza, tituluen salerosketa bihurtzen ari da.

Hizkuntzen ikaskuntzarako politikek ere garrantzia handia dute hezkuntza ulertzeko modu honetan. Atzerriko hizkuntzen irakaskuntza lehenesten da, ingelesa gehien bat, eta berezko hizkuntza gutxiak edo normalizatu gabekoak baztertzeko dira. Gero eta garrantzi gehiago ematen ari zaio atzerriko hiz-

Denon zerbitzura izan behar zen irakaskuntza publikoa lehenetsi eta hedatu orde, irakaskuntza pribatua eta publikoa parekatzen direla ikusten dugu, ituntze unibertsalaren bitartez, gurasoek beraien seme-alaben ikastetxea aukeratzeko eskubidea izan behar dutela aitzakia hartuta.

kuntzen irakaskuntzari, gehien bat ingelesari, lan merkaturak sartzeko ezinbestekoa dela azpimarratuz. Ikastetxe askoren eskaintzaren ardatz bilakatu da hizkuntzen kontua, ikasleen benetako beharrak ase beharrean, ikastetxearen beraren marketing politika lehenetsiz. Egunerokotasunak argi erakusten digu merkatu arauak direla nagusi.

Une honetan EAEen gero eta ikastetxe gehiagotan ezartzen ari da hirueletasuna euskararen normal-kuntza lortu ez den tokietan. Baina gure kezka nagusia Heziberriren helburuetan datza: hizkuntzen helburuak egoera soziolinguistikoaren arabera ezartzeko askatasuna utziko luke, eta ikastetxe bakoitzak nahiko lukeen hizkuntza eskaintza egitera hel daiteke, atzerriko lehen hizkuntza komunikazio-hizkuntza gisa eskaintzea orokortu arte. Era honetan administrazioak ez lituzke bermatuko helburu komunak ikasle guztiontzat.

Hala ere, Nafarroako egoera da Estatuko larriena. Aurreko legegaldiko lehendakariak esplizituki esan zuen ingelesa ikasteko programak ezarri zituela D eredu geldiarazteko. Programa horiek, gaur egun 103 ikastetxe publikotan daude martxan eta 15 itunduko ikastetxetan. Ezagunak dira oinarri pedagogikorik gabeko programen ezarpen azkarrak ekarri dituen ondorioak, nahiz eta batzuk ez onartu eta hedatzen jarraitzeko nahia adierazi. Egun, Nafarroan, azkenean, behin eta berriro steilasek eskatu zuena gauzatu da: programa ebaluatzen ari da. Espero dugu hurrengo urratsa berrikustea izatea. 

La escuela bajo la presión de los mercados: competición y competencias

Resumen de la charla de **Nico Hirtt**

Profesor de Física y Matemáticas, sindicalista, investigador marxista y miembro fundador de Aped (Appel por une école démocratique). Autor de numerosos artículos y libros sobre temas educativos y redactor jefe de la revista L'école démocratique.

4



Desregulación y privatización de los sistemas educativos

En todos los sistemas educativos de los países industrializados se están dando fenómenos similares: hay una tendencia a desregular y a privatizar partes de la educación, a sustituir el saber por las competencias; a colocar al alumnado, al profesorado y a los centros escolares bajo una presión constante de evaluación; las tecnologías de la información y de la comunicación son omnipresentes y las relaciones entre establecimientos de educación y sistemas educativos y el mundo de la empresa son cada vez más estrechas, y por supuesto, hay una gran presión para que la única segunda lengua de todas las personas del mundo sea el inglés globalizado, el “globish”.

La responsabilidad de este fenómeno no es sólo de cada estado, ni siquiera de la OCDE que impone sus recomendaciones a los ministros la enseñanza de todos los países más ricos del planeta, sino del sistema económico capitalista.

Origen y causas de la situación actual

Para entender bien lo que ocurre hoy en día hay que volver la vista atrás, al periodo tras la Segunda Guerra Mundial, que vio nacer lo que llamamos la masificación de la enseñanza, primero de la enseñanza secundaria y después la de la enseñanza superior. En ese periodo de reconstrucción hay dos elementos importantes: las organizaciones sindicalistas y obreras y las innovaciones tecnológicas que van a traer consigo importantes cambios del mundo industrial. En aquella época, los economistas pensaban que el desarrollo iba a ser algo duradero, que el capitalismo había entrado en una era de crecimiento sin fin. Por supuesto esto no ha sido así, los años de crecimiento han sido más bien un hecho puntual. Pero ese crecimiento supuso por una parte, un incremento de los ingresos del Estado y, por otra parte, una demanda muy fuerte de mano de obra cualificada ya que los sectores emergentes necesitaban personal con un nivel de formación más elevado. En este contexto, todo el mundo consideraba normal, que la enseñanza secundaria y superior se hiciera de forma centralizada, organizada y financiada por el Estado.

Este periodo no tiene una duración exacta, se podría situar hasta los años 80 o 90, aunque a partir de los años 70 empiezan a darse cambios importantes. En el 73 llega la crisis petrolífera y los economistas dijeron que era una crisis que no iba a durar, que en cuanto pasase íbamos a conocer otra vez un crecimiento económico duradero. A partir de los años 80, muchos países tuvieron problemas presupuestarios, y entonces se dijo que no pasaba nada, que se iba a resolver con privatizaciones. Después llegaron las crisis financieras locales, y nos dijeron que se iba a arreglar con las nuevas tecnologías y sobre todo con la globalización y que conoceríamos una nueva era de prosperidad y de crecimiento económico. Hoy en día, nadie duda de que hemos entrado en una era de inestabilidad de larga duración que ha llevado a que los responsables políticos ofrezcan un discurso nuevo sobre la enseñanza.

Para entender ese nuevo discurso sobre la escuela, hay que conocer la naturaleza de la crisis, porque de ahí se deducen las características de la nueva ética de la enseñanza. Desde un análisis marxista, se trata de una crisis de sobrecapacidad de producción. Solo se produce el 70% de lo que se podría producir porque solo producimos si hay una demanda solvente. Esta sobrecapacidad de producción tiene dos consecuencias. Por una parte, los inversores con un excedente de capital intentan encontrar sectores que sean rentables a largo plazo y por

otra, las empresas que producen bienes y servicios se lanzan a una competición cada vez más fuerte. El problema es que la única forma que tienen las empresas de llevar adelante esa competición es aumentar su productividad y para ello, recurren a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación. Pero si aumentan su productividad aumentan aún más la sobrecapacidad de producción y entramos en el círculo vicioso de la crisis.

Consecuencias para la educación

Y ¿qué tiene que ver esto con la enseñanza? En un entorno donde hay capitales excedentarios, los capitalistas van a tratar de invertir en nuevos sectores y en nuevos países. Los transportes públicos, la sanidad, y también la enseñanza se convierten en sectores objetivos. A finales de los años 90 se esperaba incluso que la mayor parte de la actividad de enseñanza podía ser privatizada. Hoy, después de intentos fracasados, se ha identificado lo que es potencialmente rentable y lo que no. Hay sectores del mundo de la educación que han iniciado un proceso de privatización: la enseñanza superior, la formación a lo largo de la vida (la formación continua de los trabajadores y trabajadoras que debido a la inestabilidad del mercado laboral deben reciclarse). Incluso dentro de la enseñanza primaria y secundaria, los inversores privados han encontrado nichos interesantes como el del apoyo escolar ya que

en algunos países los gastos privados de las familias para apoyar la escolaridad de sus hijos e hijas supera al gasto público.

En el foro de la la OCDE (Washington en 2002) quedó en evidencia que había una intención de extender la privatización de los servicios educativos, lo que podemos denominar *privatización mercantil*. Esta privatización tiene un carácter puramente económico, lo que la hace diferente de otras formas más antiguas de privatización que obedece a otras razones. La privatización mercantil tiene dos ejes: el primero consiste en la inversión de capitales en partes del sistema educativo; el segundo tiene su origen en el excedente de las capacidades productivas. En este segundo caso, los responsables económicos presionan al Estado para que ponga a su disposición medios para apoyar a los mercados emergentes. Un ejemplo muy claro es la introducción de las tecnologías de la información y de la comunicación a finales de los años 90 y a inicios de la década del 2000. En 1998, la Comisión Europea lanzó un plan de acción para acelerar el uso de estas tecnologías en las escuelas de Europa, y publicó un documento que explicaba sus ventajas pedagógicas. La señora Cresson afirmó más tarde que “La razón principal por la que Europa quería que las escuelas se dotaran de ordenadores y de Internet era para acelerar la emergencia de ese mercado en Europa”. Es decir, las escuelas empezaron a utilizar ordenadores no porque fueran estupendas herramientas

pedagógicas, sino porque así las niñas y niños aprenderían en la escuela a usar un ordenador y serían a su vez consumidores de ese material informático. Desde 2004-2005 ese tipo de discurso ha desaparecido de las publicaciones de la Comisión Europea por una razón muy sencilla y es que hoy en día el mercado de la informática y de Internet está ya instalado, ya no necesita de la escuela para desarrollarse.

El capital humano

Además de las privatizaciones y el uso de la escuela para incentivar nuevos mercados, hay otro eje importante del sistema capitalista que tiene una gran influencia en los sistemas educativos. En un entorno económico globalizado y con una exacerbación de la competición, los medios económicos presionan a la enseñanza para que se centre sobre lo que es para ellos su misión esencial: producir capital humano, es decir, adaptar la enseñanza al mercado de trabajo. Ya en el 1989, la Mesa Redonda de Industriales Europeos, que representa a las empresas de los sectores tecnológicos más punteros, afirmó que el desarrollo técnico industrial exigía una renovación acelerada de los sistemas de enseñanza y de sus programas. El mensaje fue muy bien captado por la Unión Europea que en 2000 en la Cumbre de Lisboa decreta que el objetivo central de la reforma de los sistemas educativos es el de ayudar a Europa a convertirse en la economía del conocimiento, la más competitiva, la más dinámica del

mundo, capaz de un crecimiento económico duradero.

El profesorado, las familias y la ciudadanía preocupados por el tema educativo creen que el objetivo de la educación debería ser conseguir que tengamos ciudadanas y ciudadanos emancipados, jóvenes interesadas por la cultura y que quieran convertirse en personas que entiendan el mundo. Los gobiernos europeos piensan así; que la educación tiene que servir para conseguir que la economía sea más competitiva, más dinámica. Después de la crisis de 2011, nos dicen que está claramente demostrado que la inversión en las competencias ayudará a los países a recuperar el crecimiento tras la crisis económica. La OCDE hoy nos promete que si pudiéramos hacer que todo el alumnado alcanzara cuatrocientos puntos en lectura en la evaluación Pisa, se lograría un crecimiento acumulado en diez años de 200.000 millones. Cualquiera que haya analizado un poco las estadísticas sabe que los países que tienen un PIB elevado no lo han conseguido por tener mejor nivel en la evaluación Pisa y saben que mejorar en los resultados de la evaluación Pisa no implica que se mejore automáticamente el PIB. Quizás lo que ocurre es que un PIB más elevado permite tener una enseñanza de mejor calidad y por eso obtienen mejores niveles en Pisa. Ahora bien, aunque se equivoquen en el análisis, parece una buena noticia que quieran invertir en la enseñanza. Por desgracia, no se han tenido en cuenta algunos aspectos: la crisis,

las tecnologías, pero no se ha tenido en cuenta el rol del Estado y la evolución de las condiciones sociales que se derivan de la crisis.

La competitividad económica a la que nos referíamos, significa también un crecimiento del paro y un empobrecimiento de la población, porque las empresas presionan con los salarios. Esta gran competitividad económica hace también que el Estado intente atraer inversores y empresas y para ello les reducen sus cargas sociales y sus impuestos. Los países se lanzan a una competición para reducir la presión fiscal sobre los que, precisamente, tiene la capacidad de pagar y así tenemos menos ingresos. Esa reducción de ingresos se añade al empobrecimiento que también reduce la capacidad contributiva y fiscal de las capas más pobres de la población, y trae consigo políticas de austeridad que, a su vez, incrementan el empobrecimiento y el paro. Las medidas de austeridad suponen recortes en el sector de la enseñanza. Entre 1945 y 1980, los gastos de enseñanza en Europa habían aumentado de un 3% a un 6% del PIB, incluso en algunos países al 7%. Desde 1980 la inversión se ha mantenido en el mismo nivel o incluso se ha reducido mientras que el alumnado en la enseñanza superior ha seguido aumentando. Esto conlleva la privatización de la enseñanza, porque si hay menos dinero para la enseñanza pública, aumenta el interés por la enseñanza privada mercantil entre las capas de población que tienen medios para pagarla. Pero también podemos



ver una contradicción entre las dos expectativas de los medios económicos. Por un lado, nos dicen que necesitamos una enseñanza más rentable para apoyar nuestra competitividad, es decir, necesitamos trabajadores mejor formados, mejor adaptados a las necesidades de la economía y, por otro lado, nos dicen que esa enseñanza tiene que costar menos, tiene que ser más barata. Y ¿cómo hacer una enseñanza mejor y que a la vez cueste menos al Estado?. Hanushek, un economista ultra-liberal mencionado a menudo en los documentos de la OCDE, tiene la respuesta: “Necesitamos reformas institucionales, no hay que aportar más medios, sino que hay que cambiar la organización, los contenidos, las prácticas pedagógicas. Son cambios cualitativos los que hay que instaurar hoy para adaptar mejor la enseñanza a nuestras economías”.

Educación para un mercado dual del trabajo

Un estudio del Centro de Investigación de la Unión Europea indica que los empleos que exigen un gran nivel de formación y los empleos elementales que no exigen ninguna formación ni cualificación son los que más crecen. Se ve que hay una polarización del mercado de trabajo. Esta polarización se debe en parte al desarrollo de las TIC. Los empleos más fáciles de sustituir por máquinas y ordenadores son empleos cualificados de nivel intermedio mientras que los empleos de alto nivel de formación y los de poco nivel presentan más dificultades para ser sustituidos.

¿Qué consecuencias tiene esto para la enseñanza? Si el mercado de trabajo se vuelve más desigual, no tiene sentido seguir con

ese discurso de los años 50-60 que decía que la escuela debe ser más democrática. Si el mercado de trabajo se polariza, lógicamente la escuela tiene que polarizarse también. Por otra parte, la disminución de la inversión en educación contribuye también a incrementar las desigualdades. Las pruebas Pisa han podido constatar que la distancia de los resultados entre niños y niñas de familias ricas y pobres va aumentando en todos los países. Este crecimiento de la desigualdad social en la escuela no es señal de una disfunción. Por el contrario, es una señal de la perfecta adaptación de la escuela a su entorno económico. Es cínico, pero es así, la escuela se va adaptando a la sociedad, la sociedad se polariza y la escuela, también. La conclusión es que algunos tienen que estar preparados para ocupar puestos elevados y otros, no. Siempre ha sido así, pero en los años 60-70 el discurso era que teníamos que preparar esa sociedad del futu-

ro haciendo que todo el mundo alcanzase altos niveles de cualificación; era el discurso de la democratización de la enseñanza. Hoy en día, este discurso ha sido políticamente enterrado.

Para entender el impacto de esta polarización de la enseñanza, hay que tener en cuenta otro elemento: la inestabilidad del entorno económico, provocado por las crisis repetitivas, hace que el mercado sea muy imprevisible. Es imposible prever hoy cuáles serán los empleos necesarios dentro de 10-20 años y cuáles serán las cualificaciones que requerirán. Además estamos viviendo una gran precariedad del empleo. Estos dos factores, precariedad e imprevisibilidad llevan a los economistas a decir que la exigencia clave para contratar a las y los trabajadores es la flexibilidad o adaptabilidad. No se buscan trabajadores y trabajadoras que sepan y puedan hacer mucho, sino que sean y que sigan siendo competentes. La palabra clave es “*competencia*”. Se ha pasado de programas formulados en términos de saber y de conocimiento a programas formulados en términos de competencia.

Tradicionalmente, se ha considerado que la competencia era la capacidad de utilizar eficazmente una serie de saberes en las tareas profesionales. Pero cuando ahora se dice que la enseñanza tiene que orientarse hacia las competencias significa que hay que centrarse, ya no en los conocimientos, sino en la capacidad de movilizar lo



conocimientos. No importa lo qué sabemos, sino lo que conseguimos hacer, incluso con saberes que no controlamos muy bien. Hemos pasado de la visión de una enseñanza que buscaba emancipar, a la de una enseñanza que busca ser eficaz.

Hemos heredado la masificación de la educación de los años 50-70 y unos sistemas educativos donde las niñas y los niños siguen un tronco común de formación hasta los 15-16 años. Si sabemos que al llegar a esa edad unas y unos deben prepararse para ser trabajadores altamente cualificados y otras y otros deben prepararse para la baja cualificación, la pregunta es: ¿Cuáles son las competencias de base común para unos y otras? Euridyce, el servicio de la Comisión Europea, explica que hoy en día los conocimientos evolucionan a un ritmo tal, que las escuelas se ven forzadas a dotar al alumnado de bases que les permita desarrollar por sí mismos sus conocimientos hacia los ámbitos que les interesen. Cuando dicen *“los ámbitos que les interesen”*, es un eufemismo. Se trata de lo que interesará a sus futuros empresarios. En un mundo donde los conocimientos y las informaciones aumentan de forma exponencial, es en efecto imposible enseñarles todo. La conclusión es entonces que como hay muchos conocimientos, la escuela tiene que enseñar cada vez menos. Parece lógico que fuese al revés, que habría que enseñar más. Pero no es así. Se ha creado el menor denominador común, es decir, la base de conocimientos comunes:

comunicación en lengua materna, comunicación en una lengua extranjera (es otro eufemismo, porque nos hacen creer que puede ser cualquier lengua cuando en realidad sólo es el inglés), cultura matemática, competencias básicas de ciencia y tecnología, competencias interpersonales, interculturales y competencias sociales y cívicas. Ese conjunto de competencias se convierten en la esencia de la que deben ocuparse la escuela. Observamos que la historia, la geografía, la filosofía, el arte... quedan fuera. No forman parte de esta visión económicamente instrumentalizada de la escuela.

La desregulación de la escuela

Lo que pide la economía no es solamente contar con trabajadoras y trabajadores flexibles, sino un sistema de enseñanza que sea capaz de adaptarse rápidamente a las expectativas cambiantes del entorno económico. Esto favorece una desregulación de la educación que no es sólo uno de los objetivos de la reforma de los sistemas de enseñanza, sino que se convierte en uno de los medios de aplicar esa política. La Comisión Europea y la OCDE, dicen que se necesitan políticas que mejoren los incentivos en las escuelas y esas políticas son de tres tipos .

El primer lugar, hay que introducir sistemas que evalúen cuidadosamente el rendimiento del alumnado, hay que colocar a los sistemas bajo la presión de la eva-

luación porque, por una parte, es una forma de obligar a plegarse a esa nueva orientación y por otra, la evaluación fomenta el aprendizaje por competencias, porque es más fácil evaluar una competencia que evaluar el control de un saber.

En segundo lugar, hay que fomentar la competencia entre centros de enseñanza. Esto nos lleva a un mercado escolar, donde las familias eligen su escuela y donde el Estado abandona su papel regulador. Cuando hay libre elección de centro y competencia entre ellos hay un rápido desarrollo de las desigualdades. Hay fenómenos de polarización social. Surgen escuelas de ricos y de pobres. Las desigualdades van aumentando a medida que la regulación del Estado disminuye y la financiación se reduce. Es una forma de adaptar la enseñanza a ese mercado del trabajo que se está dualizando.

Y en tercer lugar, la autonomía de los centros, en la que se introducen métodos de gestión empresarial y donde los recortes también tienen su papel, porque si los sistemas educativos disponen de menos medios, una buena forma de gestionar esa austeridad es delegarla en las escuelas. Decirles: “os vamos a dar autonomía, vais a poder decidir con los presupuestos reducidos que os vamos a dar lo que hacéis y cómo lo hacéis”.

Los efectos de la desregulación del sistema los podemos observar en Finlandia y Suecia, que a menudo se mencionan como ejemplos


Las desigualdades van aumentando a medida que la regulación del Estado disminuye y la financiación se reduce. Es una forma de adaptar la enseñanza al mercado dual del trabajo.

positivos. Desde hace 15 años en Suecia y 10 años en Finlandia se está dejando de lado el sistema de escuelas públicas y se están implantando más competición entre los centros escolares, y es en esos dos países europeos donde las desigualdades sociales han aumentado más.

Resistencia y lucha a favor de una escuela democrática

La OCDE también afirma que el desarrollo de fuentes de información y de conocimientos diferentes va a acarrear un declive rápido del monopolio de los establecimientos escolares en el ámbito de la información y del saber y del papel de los y las enseñantes. Según esta organización, serán otras instancias las que tomen el relevo para lograr las competencias de los futuros trabajadores altamente o muy poco cualificados.

Detrás de lo que ocurre en los sistemas educativos de todos los países miembros de la OCDE, hay una lógica y unas formas determinadas de hacer política. Pero por una parte, esa lógica tiene fallos; y por otra, van surgiendo resistencias. Esa lógica se elaboró hace casi 20 años y todavía la están aplicando hoy en día, pero aunque se va avanzando, no han completado el proyecto porque hay resistencia y porque esa resistencia es eficaz. Hay maestros que dicen: “Bueno, otro nuevo programa, estoy hartos, voy a seguir haciendo como siempre”. Quizás no sea

la mejor actitud, pero incluso ésta va frenando la evolución y el cambio y se les complican los planes. Es decir, hay un margen de maniobra que explotado de forma inteligente puede que no desvíe todo el rumbo pero lo puede ir frenando e impedir que vaya en la dirección prevista. En segundo lugar, si lo que está en juego es un sistema, toda lucha para mejorar la escuela se circunscribe en una lucha mucho más amplia contra todo el sistema. La lucha a favor de una escuela democrática y emancipadora es inseparable de la lucha contra el sistema capitalista, es la única respuesta posible y coherente contra esa visión de la escuela. La escuela tiene que aportar a los y las jóvenes la capacidad de entender el mundo, para ser capaces de transformarlo. Hay que decir a las y los jóvenes: es necesario aprender porque tienen que cambiar el mundo. Y para cambiar el mundo hay que entenderlo. Es lo que decía Bertold Brecht: “Vete a la escuela, hazte maestro y tú que no tienes pan, aprende, devora los libros, porque son armas y tienes que ser el que dirige”. 

Cumminsen bizikleta eta hirueletasun goiztiarraren motoa

Felix Etxeberriak emandako hitzaldiaren laburpena.

Euskal Herriko Unibertsitateko irakasle katedraduna da Felix Etxeberria, hezkuntza-zientzien arloan. Besteak beste, elebitasuna eta hezkuntza ikertzen ditu. Gai horien harira, hainbat artikulu eta liburu argitaratu ditu.



Hasteko, izenburua azalduko dugu. Ikertzaile estatubatuarra dugu Cummins: elebitasuna aztertu du. Fenomeno hori azaltzeko, honako ideia hau eratu zuen: “elebitasuna bizikleta baten modukoa da, jendea gurpil bakarraren gainean ibil daiteke, baina, bi gurpil erabiltzen baditu, eta, betiere, bi gurpilak ondo orekatuta badaude, bada hainbat eta hobeto, zeren seguruago eta azkarrago ibiliko da. Are onura handiagoak ekarriko dizkio, baldin eta bizikletagilea gai bada bizikleta onak egiteko, horien konpontzeko, gobernatzeko eta ordenean ipintzeko”.

Elebitasunaren irudi erreal eta positibo hori bazter utzi dugu eta bagoaz bestelako hirueletasun-proposamen baterantz, proposamen horren abantailak eta desabantailak ondo aztertu gabe, eta, bereziki, kontuan hartu gabe hemen badagoela hizkuntza gutxitu eta baztertu bat, eta oraindik puska bat falta zaiola normalizazioa lortzeko. Eta, hala ere, eleaniztasunaren “*motoa*” saldu nahi digute: moderotasuna, etorkizuna, bikaintasuna...

Lehenik eta behin, Euskal Herri osoan egin den bosgarren inkesta sozio-linguistikoa aipatu behar dugu. Nafarroan, biztanleen %9-11k ezagutzen du euskara, azken hogeituroteetako datuen arabera. Iparraldean, kopurua gainbeheran doa eta Euskal Autonomia Erkidegoan begien bistan egiten du gora, hala ere, soilik biztanleen %32 moldatzen da egoki ahozkoan.

Erabileraren harira, Nafarroan eta Iparraldean gutxitzen ari da, apurka-apurka, eta autonomia erkidegoan, berriz, hazten. Hizkuntza propioa daukaten beste erkidegoekin alderatuz gero, Euskal Herrian desabantaila bat daukagu hasieratik bertatik, ageriko arazo bat, izan ere, Katalunian, Balearretan, Valentzian eta Galizian biztanleen %70 da hizkuntza gutxitua ulertzeko eta hitz egiteko gai.

Hizkuntza-ereduei eta planifikazioari buruz

EAEan lau hizkuntza-eredu dauzkagu: A, B, D eta E. 1983an ipini zen martxan D eredia (dena euskaraz), eta, orduz geroztik, hazi egin da: gaur egun, ikasleen %75 eredu horretan dabil. A eredia (1-4 ordu

euskaraz, asteko) gutxitzen ari da, bertan dabil ikasleen %4a, eta B ereduan, berriz, (eredu mistoa) ikasleen %20a dabil. Datozen hamar urteetarako estimazioa eginez gero, ikasleen %88k D ereduan ikasiko luke, %10ak B ereduan, eta A ereduan, azkenik, ikasle bakan batzuk baino ez lirakeke geratuko. Euskara erabiltze-ari dagokionean, ISEI institutuak egindako ikerketa baten arabera, lehen hezkuntzako laugarren mailan ikasleen %60k erabiltzen du, bigarren hezkuntzan, aldiz, soilik ikasleen %28k. Hortaz, gauza bat da gaitasuna, alegia, hizkuntza ezagutzea, eta beste gauza bat da hizkuntza hori erabiltzea.

Bestetik, Nafarroan, lau eredu daude: A, B, D, G eta PAI (ingelese ikasteko programak). A eredua (1-4 ordu euskaraz, asteko) eta G eredua (dena gaztelaniaz) jaisten ari dira, D eredua mantentzen da eta PAI eredu eleanitza, ordea, asko handitzen. Ikasle berrien

kopuru beretsua matrikulatu da D ereduan eta PAI ereduan.

Noiz heldu behar diogu ingelesari?

Argi dago: ingelese ikasten zenbat eta lehenago hasi eta ikasketari zenbat eta ordu gehiago eskaini, orduan eta emaitza hobek. Horixe gertatzen da hizkuntza-ereduekin: emaitzarik onenak D ereduan lortzen dira, eta okerrenak, berriz, A ereduan. Aurrez aipatu dugun moduan, ISEIk ikerketa bat egin du, eta bertan argi ikusten da: eredu hirueleduna ezarri eta ingelese goiz txertatuz gero, ingelesari berari egiten zaio mesede, eta gainerako hizkuntzek, baita euskarak ere, berdin jarraitzen dute.

Beraz, zergatik ez dugu bada ingelese goiz txertatuko? Ala, bestela, eman diezaiogun buelta galderari. Zergatik da, bada, hain presazkoa, beharrezkoa eta interresgarria ingelese goiz txertatzea?




Hasteko, hirueletasuna ona da, berez. Bestelako kontu bat jarri nahi genuke zalantzan, alegia, noiz eta nola txertatu behar den hirugarren hizkuntza hori. Lau urterekin? Artean ikasi eta indartu gabe daudenean bertako hizkuntzak, eta artean ez direnean ondo sustraitu? Ideia horren ondorioz, hizkuntzak lehen hasten dira, halakorik ukatzen diguten arren, eta euskarari kalte egiten zaio, aurrez ere maila oso baxua edukita, gainera. Hizkuntzak ez dira elkarren arteko etsaiak, elkarren alboan bizi behar dute.

Bestalde, jakina denez, euskara ez da inongo hizkuntza-familiaren parte. Eta ez dauka zentzurik jatorri ezberdinetako hizkuntzak txertatzeak. Bi hizkuntzak antzekoak badira eta orekan badaude, aurrera, baina bietako bat gutxituta badago eta, gainera, ez badauka harremanik beste inongo hizkuntzarekin, bada, gauzak ez daude hain argi.

Europar ezarritako eredu hirueledunen harira, ez dago eredu gisa hartzeko moduko programarik. Hizkuntza “erregional”etako hezkuntza oso da murrizta (Gales, Irlanda, Eskozia, Frisia), eta hizkuntza horiek, gainera, familia berekoak dira, edo hizkuntza nagusiaren enbor beretik datoz. Eta, are garrantzitsuago, Europar, lehen hezkuntzan hasten dira atzerriko hizkuntzak irakasten (6, 7 eta 8 urterekin). Beraz, txikienekin, haur-hezkuntzan, indartu ditzagun bertako hizkuntzak eta irakats ditzagun beranduago atzerriko hizkuntzak.

Europako Kontseiluak ohar-tarazpen argiak egin ditu programa hirueledunen harira: kontuz ibili behar da horiekin, ondorioak ekar baitiezazkiete hizkuntza gutxitu eta erregionaleri. Ohartarazpen garbia egin dio Nafarroari ere. Ingelesa goiz txertatzen dutela eta, susmo larriak daude, ez ote dion euskarari kalterik egingo. Beraz, programak, oker ezarriz gero, ez dute emaitza positiborik ekartzen. Dirudienez, PAIri buruzko lehen txostenak ez dakar berri pozgarririk. Antza denez, Nafarroan ingelesa goiz txertatuz gero, kalte egin diezaioke euskarari, eta hizkuntza hori kinka larrian zegoen bestela ere.

Hortaz, argi daukagu bidea: haur-hezkuntzan, euskararen eta gaztelaniaren ezagutza eta erabilera bermatzea. Haurrek hizkuntza horiek menderatu behar dituzte lehenengo, eta gero hasiko dira ingelesarekin, lehen hezkuntzan. Hartara, haurrak, eskola amaitutakoan, hiru hizkuntzatan aritzeko gai izango dira. Baina, horretarako, ez dute haur-hezkuntzan bertan hizkuntzen nahas-mahas horrekin hasi behar, euskarari egingo baitio kalte gehien. Lehen hezkuntzan sartu behar da ingelesa, eta dagozkion pausoak egin. Gainera, gogoan izan behar dugu Europar ez dagoela halako programa-ereduen bermerik. Salbuespen bat gara: hizkuntza propio eta gutxitu bat daukagu, eta bereziki zaindu eta mimatu behar dugu. 

Ikasleen gaitasun eleanitzak

Julia Llompart

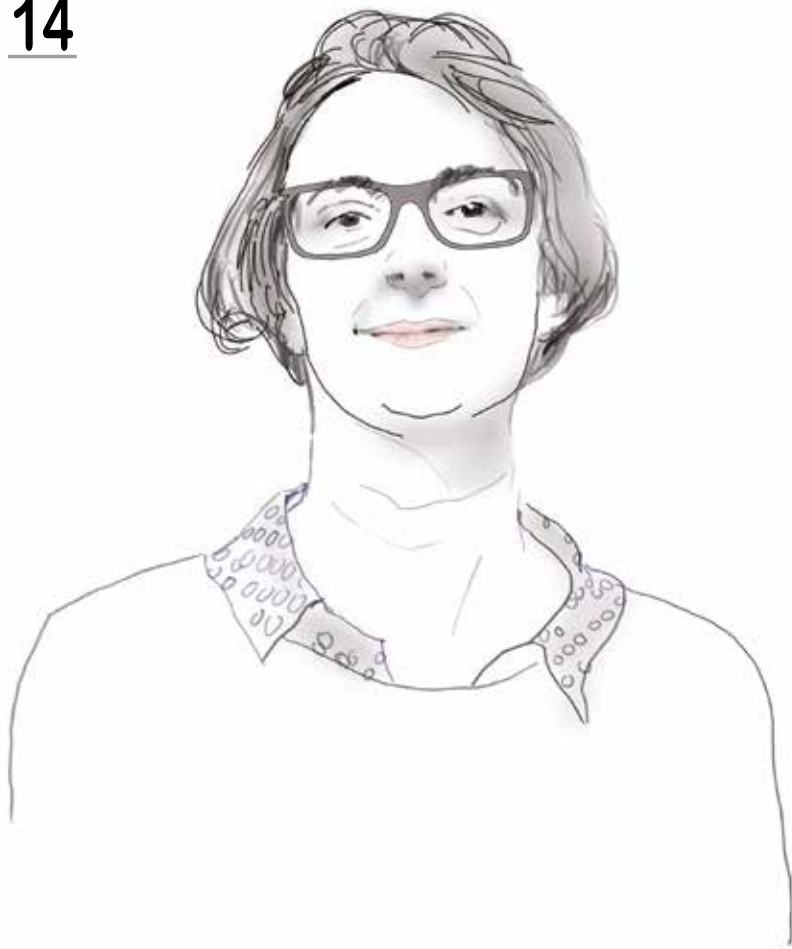
GREIP-eko (Grup de Recerca en Educació i Interacció Plurilingües) ikerlaria.

Gizarte eleanitza dugu abiapuntuan, zehazki, jatorri atzerritarreko ikasle asko dauden Bartzelonako hezkuntza-zentroetan egin dugu lan, *zentro superanitzak* esaten zaien horietan, hain zuzen. Superaniztasunak zera esan nahi du: jatorri ezberdinetako jendea biltzeaz gain, bizi-ibilbide eta ikasketa-maila ezberdinak dituela jende horrek. Hala ere, toki berean bizi dira gaur egun, eta espazio sozialak konpartitzen dituzte.

Ikasleen gaitasun anitzak neurtzeko, hasiera batean, beren hizkuntza-ibilbideak aztertu genituen. Abiapuntua: katalana da hizkuntza instituzionala, eskolako hizkuntza horixe baita. Baina, kontuan hartzekoa da gaztelania dela auzoko lingua franca, eta, horrez gainera, beste hizkuntza pila bat ere mintzatzen direla.

Lehenik eta behin, ikusi behar dugu zer gaitasun dituzten ikasleek, zer gaitasunekin iristen diren, eta nola egiten duten aurrera, gero. Hizkuntza-eta bizitza-ibilbide benetan konplexuak aurki ditzakegu. Adibidez, Marokoko ikasle bat, akaso, Italian egon da, eta gero etorri da Bartzelonara, eta abar. Horregatixe, beren gaitasunak deskribatzeko beren ibilbideak ezagutu behar ditugu, benetako altxorak gordetzen baitituzte, eta arakatu ezean, ez dituzu topatzen. Aniztasun horren isla, hona hemen bi neskaren hizkuntza-ibilbidea adibide:

Lehenengoa Bartzelonan jaio zen, aita Txinakoa du eta ama, aldiz, Hego Koreakoa. Zentro kontzertatu katalan batera joan izan da beti, orain, ordea, institutu publiko batean sartu da, eta gaztelania gehiago erabiltzen hasi. Honela azaltzen du bere hizkuntza-ezagutza: “aitarekin eta amarekin hitz egiten dut txineraz, eta, horrez gainera, txinera-eskolara joaten naiz larunbatetan. Koreera gehiago ikasi nahi dut, hala ere. Ingelesez ondo moldatzen naiz, baina indartu nahi dut, eta erabat menderatu. Orain frantsesa eta arabiera ikasten ari naiz, baina ez dakit gauza gehiegi. Eta zenbait hitz eta esaldi dakizkit japonieraz, urduz eta nepaleraz, eta gauza batzuk ulertzen ditut”. Hizkuntza-sorta benetan harrigarria, bistan denez.



Hala ere, ez da kasu bakan bat. Hona hemen beste adibide nahiko ohiko bat: Filipinetatik iritsitako neska honek hainbat hizkuntza ezagutzen ditu, hala nola ingelesa, frantsesa, tagaloa, katalana, gaztelania, ilokanoa, urdua, koreera eta italiara. Non ikasi dituen kontatu digu, eta zeinekin erabiltzen. Bere bizitzaren ondorio da hori guztia, hala ere, zentroko superaniztasunak ere badu zerikusirik horretan. Eskolan, hizkuntza instituzionalak ikasten ditu, eta ikaskideekin sozializatzearen ondorioz, aldiz, bestelako hizkuntza batzuk, hala nola urdua eta koreera.

Gaitasun berriak garatzea, sozializazio eleanitzaren barruan

Adibide horiei erreparatuz gero argi ikusten dugu ikasleen hizkuntza-sozializazioa polizentrikoa dela. Toki askotan eta askotarikoetan sozializatzen dira, eta zenbait hizkuntza erabiltzen. Eredu elebakar eta kutxatxotan banatuetatik urrun bizi dira; guztiz kontrara, zenbait hizkuntza erabiltzen dituzte, eta gaitasun baliagarriak garatzen. Gaitasun horiek, gainera, balio dezakete, gerora, beste hizkuntza batzuk ikasteko. Ikasleak bizipenak baliagarriak zaizkigu, hainbat gauzari buruz hausnartzeko: meta-soziolinguistikari buruz, hizkuntzei buruz eta hizkuntzak gizar-tean erabiltzeko moduari buruz.

Ikasleak bitartekari eta itzul-tzaile aritu dira, izan ere, beren familiak eta harrera-gizartearen

arteko zubi-lanetan jardun behar izan dute. Ikasleek hori egin ezean, beren familiek zailtasun handiak izango lituzteke zenbait zerbitzu publikotara iristeko, hala nola sendagilera joateko, paperak betetzeko, errenta-aitorpena egiteko eta abar.

Ikusi dugun moduan, belaunaldi arteko hizkuntza-transmisioko dinamikak aldatu egiten dira. Alegia, normalean, gurasoek irakasten diete hizkuntza beren seme-alabei. Edonola den, aniztasun-testuinguruetan, alderantziz transmititzen dira tokiko hizkuntzak: seme-alabek irakasten diete tokiko hizkuntza gurasoei. Interesgarria da hori, testuinguru soziolinguistikoa aztertzeke eta egoera berri horietan zer-nolako fenomenoak sortzen diren ikusteko.

Europako Erreferentzia Marko Bateratuaren arabera, hizkuntzak ikasten dituzten ikasleek bitartekaritza-ekintza eta -estrategia baliatu behar dute. Guk landutako testuinguruan, ikasleak dagoeneko gai dira bitartekari aritzeko, modu naturalean erdietsi dute gaitasun hori, egunero bizi dituzten baldintzengatik eta beren eguneroko zereginen ondorioz.

Kontuan hartu behar dugu, bestalde, hizkuntza asko daudenez, eta, batez ere, ikasleak ez direnez denak aldi berean iritsi, guztiek ez dauzkatela gaitasun igualak, eta, ondorioz, elkarri lagundu behar diotela. Horri esker, bestelako gaitasunak ere garatzen dira: soziolinguistikari eta meta-hizkuntzalaritzari buruzko hausnarketak.

Beste fenomeno batekin ere egin dugu topo: txata erabiltzen dute. Jatorri marokoarreko ikasleak gai izan dira hizkuntzari buruzko hausnarketa fonetiko bat egiteko, eta, hala, asmatu dute hitz egiten duten arabiar-marokoarra idazten, Marokon dauden gazteekin txat bidez komunikatzeko. Nazioz gaindiko komunikazioa da. Horretarako, “arabia” erabiltzen dute, txat bidez erabil daitekeen arabiar idatzia: letra latinoak erabiltzen dituzte antzeko soinu arabiarrek adierazteko, eta, zenbakiak, aldiz, letra latinoekin adierazi ezin dituzten soinuetarako. Hizkuntza batean pentsatzen dute, eta gai dira hizkuntza hori eraldatzeko eta berdinen artean transmititzeko.

Eskoletan martxan jarri diren proiektuetako bizipenak

Ez dira gauza bera, inondik ere, hizkuntzaren egiazko erabilera, hizkuntza ikasteko egiten dena, eta ikasgeletako ohiko praktikak. Harrera-gelan, hizkuntza-askatasuna nahiko handia da, eta ikasleei aukera ematen zaie dauzkaten gaitasun guztiak erabiltzeko; ikasgela arruntetan, aitzitik, juxtu kontrakoa egiten da. Adibidez: iritsi berri den ikasle batek ingeles-maila altua badauka, ez diote ingeleseko gelara joaten uzten, oso trebea izango litzatekeen lekura; aldiz, katalaneko ikasgelan geratzen da. Ikasgela arruntetan, batzuetan, ikasleak erantzun egokia ematen du, ingelesez, baina erantzun hori ez ontzat jotzen, ez duelako katalanez esan. Hel-

burua ez da zuzen erantzutea, ezpada hizkuntza zuzenean.

Ikasleek, iristerakoan, zer-nolako hizkuntza-gaitasunak dituzten kontuan hartuta, iruditzen zaigu egokia izan daitekeela proiektuak lan egitea. Proiektua ulertzen dugu ekintza-sorta gisa, horri esker, produktu bat edo produktu-sorta bat erdiesten dira, eta sortu dituen ikasle-taldetik harago, beste jende-talde bati helarazten zaizkio. Jakina, proiektua egin bitartean, hizkuntza-gaitasunak bereganatzen dituzte, eta hainbat arlotako gaitasunak ikasten, modu naturalean. Proiektu bidezko metodologia honek produktu bat sortzea du helburu, benetako hartzaile batentzat. Taldean antolatzen da lana, izan ere, gehiago ikasten da taldean lan eginez gero, betiere berdinen artean, bakarrik lan eginda baino. Etengabe ikusten dugu, adibidez, elkarri laguntzeko gaitasuna. Soziokonstruktibismoa oinarri hartuta, ikusten dugu nola, lan-kidetza horri esker, ikasleak eurak bilakatzen diren beren ikasketa-prozesuaren erdigune.

Hona hemen adibide bat. Proiektu honek bi zentrotako ikasleak biltzen zituen, eta Kataluniako eskualdeak landu. Foro birtual baten bidez komunikatzen ziren. Beren eskualdea aztertu behar zuten, eta beste zentroari helarazi. Gainera, lana egite aldera, kanpora atera behar zuten, usadioei erreparatzeko, beste ikasle batzuei elkarriketak egiteko, bisitak egin edo skype eta internet bidez komunikatzeko... etab.



Irakasleak eta ikertzaileak elkarlanean aritze aldera, hasteko eta behin, prozesua planifikatzen da. Gero, ikasleekin ere planifikatzen da prozesua: kronograma aurreikusi eta zereginak banatu. Ondoren, informazio-iturrietara jotzen da (ingurua, dokumentuak, Internet, irteerak, datu-bilketa). Azkenik, jaso den informazio guztia aztertzen da, konpartitu, eta azken produktua egiten da. Kasu honetan, irratia bidezko erreportaje bat egin zuten, eta eskolan eta beste zentro batzuetan eman; hortaz, benetako hartzaileak ere izan zituzten. Ezin dugu ahaztu ebaluazioa ere egiten dela, eta, gainera, proiektu bidezko lanari esker, ikasleek beren burua ere ebaluatzen dutela.

Jardun sozialak ikasten laguntzen du, eta hizkuntza tresna bat da, ikasteko. Testuinguru baten barruan ikasten da. Nire inguruan

dagoenari buruzkoak ikasi nahi badituz, atera egiten naiz, zehatz begiratu, aztertu, eta ikasi egiten dut. Gainera, komunikazio-zeregin jakin batzuk ere jartzen ditut martxan. Horretarako, ikasgela praktika-talde bat dela ulertu behar dugu. Zereginak banatu behar ditugu; hartara, ikasle bakoitza gauza zehatz bateko aditua izango da, eta talde osoak ikasiko du. Horretarako, ikasleen eta jakintzen arteko bitartekotzat hartu behar dugu hizkuntza.

Hurrengo proiektuan, ikasleek ikerketa etnografiko bat egin behar zuten, beren hizkuntza-erabileraren inguruan, izan ere, toki berrira iritsi eta sinesten baitzuten ez zekitelako piperrik ere bertako hizkuntzari buruz. Boteretzea zen helburua, konturatu zitezten jakin bazekizkitela gauzak, eta hainbat gauza egin zitzaketela horri esker. Beren

Beren erabilerak ikertu, miatu eta aztertu ostean, forma hibridoak erabiltzen dituztela ikusi zuten, hizkuntzaz aldatzen dutela etengabe eta, ondorioz, ez direla erabilera elebakarrak, kontrara, oso aberatsak direla, eta oso interesgarriak, hizkuntzalaritzaren eta soziolinguistikaren ikuspegitik.


errealitatea aztertzen hasten direnean, beren bizitzako alderdi oso garrantzitsuei buruz hausnartzeko tokia ematen zaie. Batetik, beren hizkuntza-erabilerak azter ditzakete, asko, askotarikoak eta konplexuak baitira; bestetik, beren gaitasunez eta sozializazioaz ohartzen dira, hala Bartzelonakoaz nola beren jatorri-herrialdeetakoaz. Hausnarketa horiek hainbat ondorio ekarri zituzten, proiektuan jardun bitartean. Proiektuan jardun bitartean, ikuspegiak aldatu ziren, alegia, hasiera batean, batzuk esaten zuten ez zirela proiektua egiteko gai izango, ez baitzuten hizkuntza ezagutzen, baina, azkenerako, ikuspegi hori aldatzen joan zen, eta boteretu egin ziren. Ikasketari buruzko ikusmoldea guztiz aldatu zen. Konturatu ziren ikastea ez dela soilik irakasleari aditzea, gauzak irakasten dizkidalako, baizik eta neuk ere badaukadala esatekorik. Ondorioz, beren burua ere ezberdin ikusten hasi ziren, hiztun moduan: lehen, forma hibridoak erabiltzen zituztela eta, hiztun eskastzat edo ezgaitzat zeukaten beren burua.

Kontua da ikasleek ikasketaprozesu kolaboratibo batean parte hartu zutela, eta aditu bihurtu. *Bergizarteratze erlazionaleko prozesu* esaten zaio horri. Proiektuko zeregin zailenetako bat izan zen ikasleak azken produktuaren eta ikasketaprozesuaren beraren arduradun bilakatzea; izan ere, ez zuten egin nahi, ohituta baitzuden jakintza jasotzera eta oso gauza zehatzak egitera. Shock moduko bat bizi izan zuten, bi astez.

Proiektuak 5 hilabete iraun zuen, lehenengo bi asteak gogor joan ziren eta tematu egin behar izan ginen, benetan gai zirela sinets zezaten. Ikertzaile arituta, beren ikasketak zuzentzen zituzten, eta, horrez gainera, agerian geratzen zen bazituztela beren jakintza eta interes propioak ere. Nerabeekin ari garenean, gakoa da hori. Zeresana daukatela ikusten dute, eta esateko daukaten horri balioa ematen zaiola. Oso garrantzitsua da nerabeen ideiei garrantzia ematea. Proiektu honetan, ikerketa garrantzitsua egin zuten. Ikerlari, etnografo eta soziolinguistarena egiten ikasi zuten. Proiektuan eskatu zitzaie beren hizkuntza-erabilerak ikertzeko, eta frogatu ere frogatu behar zituzten, eskaini genizkien material batzuen bidez (kamerak, grabagailuak...). Zera esan genien: ez zela aski etxean arabieraz hitz egiten zutela baieztatzea, frogatu ere frogatu behar zutela; izan ere, ikerketan, egitateak erakutsi eta aztertu egiten dira. 5 taldetan banatu genuen gela, eta inguru bat ikertzeko agindu (auzoa, eskola, familia, komunikabideak eta bitartekaritza; azken horretan, beren amentzako itzultzaile aritzen ziren neskak bildu ziren). Proiektuaren helburua: ikertzea, deskubritzea eta biltzea: batetik, hizkuntza-erabilerak, eta, bestetik, belaunaldien arteko eta belaunaldien barruko hizkuntza-transmisioa, beren bizitza-arlotan, izan errealak ala birtualak. Testuingurua: gaztelaniako klasea. Irakasleari zera proposatu genion: proiektuaren bidez, hizkuntzaren hainbat alor jorratzea, eta horretarako euskarri jakin bat baliatzea, hain zuzen ere, diskurtso-gene-

roak, poster digitaletan. Posterra erabili genuen genero-diskurtsoak lantzeko, hala nola elkarrizketa, argudio-testua, azalpen-testua, narrazioa eta beste. Bestalde, bideoak eta argazkiak ere erabili genituen. Hori guztia uztartu behar zuten, euskarri oso mugatuan, gainera; beraz, laburpen-gaitasuna ere jorratu behar izan zuten. Transkribaketa ere landu zuten. Ez hori bakarrik: posterra ikasgelan aurkeztu zuten, bai, eta baita unibertsitatean ere, eleaniztasunari buruzko eskola batean. Horrek hauspotu zituen gehien, hortik aurrera, denetarako gai izan ziren. Adibidez, hasieran esaten zuten etxean arabieraz aritzen zirela, eta eskolan gaztelaniaz, eta kito. Ez zuten beste hizkuntzarik aipatzen. Aitzitik, beren erabilerak ikertu, miatu eta aztertu ostean, forma hibridoak erabiltzen dituztela ikusi zuten, hizkuntzaz aldatzen dutela etengabe, eta ondorioz, ez direla erabilera elebakarrak, kontrara, oso aberatsak direla, eta oso interesgarriak, hizkuntzalari-tzaren eta soziolinguistikaren ikuspegitik. Gakoa izan zen unibertsitateko ikasleen aurrean proiektua aurkeztea. Horri esker, beste modu batean ikusi zituzten beren gaitasun eta trebeziak, aditu bilakatu baitziren, beren errealitate propioaren eta eleaniztasunarekin lotutako hainbat alderdiren aditu. Bitartekari aritu ziren neskei galdetu genien ea bitartekarizat zuten beren burua, eta haiek ez zuten uste beren jardun hori garrantzitsua zenik gizartearentzat (neska horien jardunik gabe, akaso, beren familiek ezin izango zuten zenbait zerbitzutara iritsi, nahiz eta gizarteak horiek emateko

ardura eduki), eta, bestalde, ez zituzten beren gaitasunak neurtzen. Hala ere, horretaz guztiaz jabetu zirenean, beren autoestimua asko hobetu zen. Proiektua aurkeztu ondoren elkarrizketa bat egin genien, beren iritzia jakiteko. Nesketako batek azaldu zuenez, hasiera batean ez zuen uste bere jarduna garrantzitsua zenik, baina proiektua amaitu ostean jabetu zen lan garrantzitsu eta konplexua egiten zuela.

Proiektuan parte hartu zuen irakasleak, hasiera batean, zantzua handiak izan zituen, oso ideologia tradizionala zeukalako, eta ez zuelako halako rol-aldaketarik aurreikusten. Ez zen sekula egon halako testuinguru batean. Hurrengo urtean, ordea, beste proiektu batean parte hartzeko deitu zingun, izan ere, ikasleek eurek “pluripedia” bat osatzea proposatu zuten, alegia, eleaniztasun-gida bat, beste herrialde batzuetatik iristen ziren ikasleentzat. Hizkuntzak alderatzen zituzten, herrialde bereko bi biztanlek gauzak nola adierazten zituzten konparatu... eta abar. Azkenik, bi urte pasa ostean, ikasleek eurek irakasten zizkioten gauzak irakasleari: rolak aldatu ziren. Unibertsitatean aurkeztu zen proiektu hori ere, eta oso emaitza onak lortu. 

Aspectos sociolingüísticos de una didáctica del plurilingüismo

Luci Nussbaum

Profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales (Universitat Autònoma de Barcelona).

Se ha especializado en el estudio de la interacción verbal en situaciones de multilingüismo y de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras desde las perspectivas de la sociolingüística interaccional y del análisis de la conversación.

20



Contexto de la investigación

En Cataluña no se separa al alumnado por motivos lingüísticos. Existe una única escuela pública, cuya lengua vehicular es el catalán, y que aplica la inmersión para el alumnado que no usa dicha lengua en el hogar.

La sociedad y la población escolar de Cataluña es multilingüe; se dice que conviven unas 300 lenguas. Sin embargo, en la escuela se aprenden de manera obligatoria solo el catalán, el castellano y una lengua extranjera, en la mayoría de los casos es el inglés.

El trabajo consiste en investigar, junto con docentes, sobre la educación lingüística primaria y secundaria en zonas con un alto índice de alumnado de origen extranjero, en las cuales, en muchos casos, la lengua franca suele ser el castellano. El gran reto de los centros docentes en que se trabaja es conseguir que su alumnado tenga competencias suficientes en catalán para poder emplearlo en su vida cotidiana y no ser discriminado por falta de competencia.

Intereses del equipo: documentar el aprendizaje

El interés de acudir a los centros educativos consiste en construir, junto al profesorado, proyectos educativos integradores para el desarrollo de competencias plurilingües y saberes disciplinares, en los cuales el alumnado es agente e investigador. Para ello, interesa comprender los procesos de socialización lingüística del alumnado, es decir, entender cómo se produce el acceso a las competencias lingüísticas y a las formas culturales que les van a permitir participar como ciudadanos y ciudadanas en el lugar en el que viven.

Mitos Populares sobre el aprendizaje de las lenguas

En la enseñanza de las lenguas, prevalecen aún una serie de mitos que el trabajo del equipo pone en cuestión:

Hablantes nativos como modelo: existe la creencia de que el modelo al que tiene que tender el aprendizaje es

el del hablante nativo monolingüe. En realidad, dicho ser sería difícil de hallar en contextos multilingües. Por lo tanto, este modelo no es útil.

Cuanto antes mejor: la investigación ha demostrado que el aprendizaje precoz de las lenguas, tal como se practica a veces (pocas horas a lo largo de años) tiene escasas ventajas. Para ser efectivo, el aprendizaje debe ser intensivo y de calidad (uso significativo de la lengua en cuestión). Por lo tanto, no es ni conveniente ni oportuno utilizar tantos esfuerzos y recursos para dar respuesta a una creencia popular no validada.

Las lenguas “bien separadas”: se tiende a planificar la enseñanza de las lenguas por asignaturas, tratando de evitar su contacto. Sin embargo, las lenguas no están separadas ni en la mente de las personas ni en los usos cotidianos. De hecho, quien aprende una nueva lengua suele apoyarse en las competencias en otras lenguas que ya conoce y usarlas para hacerse entender. La mezcla y el contacto son propios del aprendizaje.

Proyecto lingüístico de un centro

A menudo los planes lingüísticos se hacen pensando en lo que “no sabe” el alumnado y basándose en los mitos mencionados, buscando la corrección antes que la participación fluida.

Es conveniente conocer los procesos de socialización del alum-

nado en distintos contextos (familia, barrio, compañeras y compañeros, Internet, televisión, etc.), para planificar sus aprendizajes futuros y no crear barreras entre el aprendizaje fuera y dentro de la escuela

Si se favorecen prácticas que fomenten la participación y la fluidez, el aprendiz busca maneras de hacerse entender, empleando todos los recursos de que dispone, que funcionan como andamiaje para comunicar y, por lo tanto, para aprender.

Etapas en el aprendizaje constructivo de las lenguas

Diversas investigaciones, muestran que cualquier persona que aprende una lengua pasa por etapas en las que mezcla los recursos lingüísticos que ya posee con los que está aprendiendo y tiene que recibir frecuente ayuda de sus interlocutores para poder participar. Esas etapas, en las que se alternan lenguas y se producen formas híbridas, son inherentes al aprendizaje y no deben ser sancionadas negativamente.


La misión de la escuela debería ser estimular las capacidades del alumnado para seguir aprendiendo a partir de sus competencias. En este proceso es necesario admitir los usos plurilingües para poder participar en “modos unilingües” (empleo una sola lengua) cuando lo requiera la situación.

Retos y desafíos

Es necesario “seducir y cautivar” a los futuros hablantes de las pequeñas lenguas.

Es preciso potenciar la investigación en la escuela trabajando conjuntamente entre docentes y sociolingüistas; crear nuevas formas de evaluar las competencias y promover en la escuela usos reales de las lenguas. Para ello, es necesaria la formación, tanto del profesorado como de formadoras y formadores, y considerar las competencias ya adquiridas por el alumnado.

Didáctica del plurilingüismo

Esta didáctica propone al alumnado trabajar en proyectos cuyo resultado es transferible a otras personas. En los proyectos se añaden aprendizajes lingüísticos y de otros contenidos del currículum; el producto final de cada proyecto tiene destinatarios precisos (otro alumnado, las familias, personas del entorno, etc.); son plurilingües, puesto que las lenguas de la escuela (y las del alumnado) se usan de forma significativa y natural (como en la vida cotidiana) para obtener informaciones y elaborarlas, para comunicar con otras personas y finalmente, integrar habilidades orales y escritas de interacción y de reflexión metalingüística. 

Una experiencia de enseñanza integrada de lenguas*

Artur Noguero

Profesor de Didáctica de la lengua, la literatura y las ciencias sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Miembro del GREIP (Grup de Recerca en Educació i Interacció Plurilingües). Ha participado en numerosos proyectos europeos sobre enseñanza de las lenguas y diversidad lingüística y cultural y ha coordinado publicaciones sobre estos temas.

En este texto se presenta sintéticamente los fundamentos de una propuesta de educación lingüística de la Escola Andorrana que busca superar los límites artificiales entre áreas, incluidas las lenguas, para mostrar así las potencialidades de una enseñanza integrada y plural de lenguas.

La enseñanza tradicional y la lengua

La enseñanza de lenguas no se puede plantear al margen de las propuestas de la educación en general. A una visión transmisora y reproductora de la educación corresponde la consideración de que las asignaturas son entidades aisladas sin relaciones entre ellas y una concepción unitarista de la lengua que se circunscribe a los registros cultos y excelentes de obras de alta cultura (figura 1). Según esto cada lengua debe enseñarse aislada de las otras y centrada exclusivamente en los elementos formales de la gramática, el “enfoque gramatical”. Como consecuencia, carece de sentido cualquier tipo de coordinación o proyecto educativo de centro, “cada maestrillo tiene su librillo”.

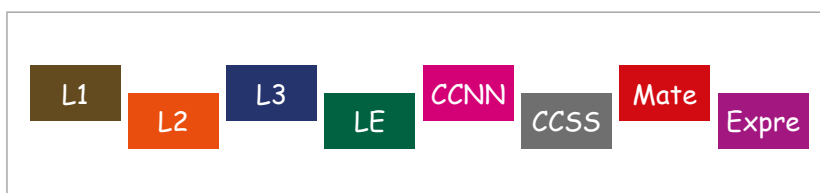


Figura 1. Planteamiento tradicional compartimentado.

* En varios apartados del artículo he tomado como referencia Masats y Noguero (en prensa) Capítulo 3. Proyectos lingüísticos de centro y currículum, en Masats y Nussbaum (en prensa) *Manual de didáctica de las lenguas extranjeras en la ESO*, Madrid: Síntesis.

La enseñanza plural de lenguas

Por el contrario, si se plantea una visión crítica de la educación como la del enfoque por competencias, supone cuestionarse la transmisión de conocimientos y centrarse en la actuación, es decir, no apren-

der conocimientos sino aprender a utilizarlos. Este cambio de perspectiva supone también concebir la lengua como un fenómeno global, dinámico y diverso: la diversidad de lenguas y de componentes verbales o multimodales presentes en la diversidad de formas y soportes con que se vehicula la lengua en nuestra sociedad de la comunicación. En consecuencia, aprender lengua es aprender a usarla y, según esto, la didáctica de la lengua y su aprendizaje no pueden ignorar las formas socioculturales y discursivas asociadas a su uso y siempre con una visión multimodal de las prácticas comunicativas. Por tanto, se aprende porque se aprende a usar la lengua en los contextos, registros y situaciones sociales del entorno de la comunidad educativa, con lo que se supera el enfoque gramatical o formal y se plantea el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

En esta perspectiva se sitúa la propuesta de la educación plurilingüe e intercultural del Consejo de Europa que tiene como objetivo central asegurar el derecho fundamental a una educación de calidad y a la formación a lo largo de toda la vida, porque la lengua es un instrumento de representación, e interpretación de la realidad. Si se toma como horizonte esta nueva concepción de la enseñanza de lenguas, no se la puede concebir como una suma de aprendizajes una a una. Se trata del desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural como competencia compleja que implica la articulación entre todas las lenguas y en todas sus dimensiones: se requiere que se integren los objetivos; que se planifiquen coordinadamente las prácticas comunicativas; que en la resolución de las tareas escolares se utilicen razonada y funcionalmente diversas lenguas; que, además de los aprendizajes específicos de cada lengua, se favorezca la gestión de los repertorios plurilingües; y que se armonicen los procedimientos de enseñanza y evaluación.

En el enfoque gramatical el aprendizaje de una nueva lengua suponía una dificultad a evitar: las interferencias. En la educación plurilingüe el principio pedagógico es justamente el opuesto: la adquisición de una nueva variedad lingüística se realiza a partir

de las competencias y conocimientos desarrollados durante la adquisición previa de otras variedades lingüísticas y durante ese proceso se requiere que quien aprende relacione su repertorio lingüístico con las expectativas sociales de la comunicación y que sea consciente de su aprendizaje.

Una propuesta inicial hacia la integración

En la segunda mitad del siglo pasado se produjeron dos movimientos que plantearon un cambio importante en la enseñanza de lenguas: la inmersión y la lengua (o la escritura) a través del currículum. Con planteamientos distintos, se da una coincidencia en el hecho de que ambos movimientos plantean la necesidad de situar el aprendizaje de la lengua en el de las otras materias, pues la funcionalidad de la lengua en la escuela tiene su centro en los aprendizajes de las distintas áreas y materias.

Siguiendo estos principios, aparece el movimiento CLIL (Content and Language Integrated Learning, que en Francia se denomina EMILE, en España AICLE y en Alemania CLILiG) que propone el aprendizaje de lenguas extranjeras integrado en el de alguna de las áreas. En la realización práctica de esta propuesta, solo se rompe la fragmentación entre áreas en relación con la lengua extranjera, pero se ignora cualquier tipo de integración entre lenguas o entre áreas (figura 2). Por eso se tiene que considerar como un programa plurilingüe solo parcial.

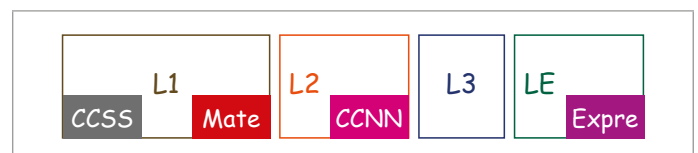


Figura 2. Planteamiento parcialmente compartimentado.

Una primera propuesta integrada

(el “Proyecto Integrado de Lenguas” del CEIP Vila Olímpica de Barcelona: www.escolavilaolimpica.com/)

En línea con los planteamientos de los que se acaba de hablar, la educación plurilingüe e intercultural de este proyecto da un paso decidido hacia la integración de los distintos aprendizajes de todas las áreas, lingüísticas y no lingüísticas. Para ello, se coordinan a partir de la conciencia de que las distintas materias se enseñan siempre en una lengua, y para llegar a un mejor aprendizaje se debe atender a los contenidos y al uso que se hace de la lengua en esa materia, para que así se aprenda mejor la lengua y la materia. Por ello plantea que los distintos ámbitos de las áreas se enseñen usando distintas lenguas (figura 3).

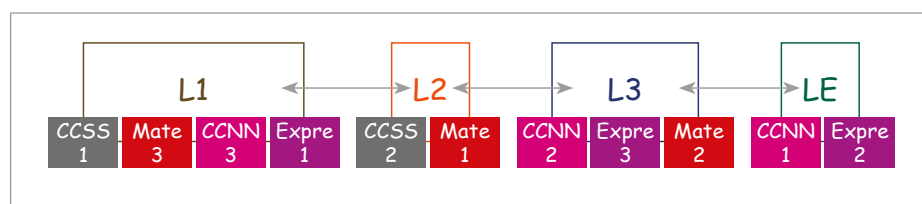


Figura 3. Planteamiento integrado.

Para lograr una buena integración se tienen que coordinar, por un lado, qué contenidos de cada materia se tratarán en qué lengua, procurando que todos los aspectos de cada materia a lo largo de la etapa se traten en todas las lenguas; por otro, los distintos ámbitos de las lenguas se trabajarán en todas ellas según sus peculiaridades, a la vez dando pie a que se transfirieran los aprendizajes de una a las otras, evitando repeticiones.

Aprender lengua es aprender a usarla. La didáctica de la lengua y su aprendizaje no pueden ignorar las formas socioculturales y discursivas asociadas a su uso y siempre con una visión multimodal de las prácticas comunicativas.

Una propuesta integrada en el enfoque por competencias (la de la Escola Andorrana)

Siguiendo el proceso de integración, si se toma como base el enfoque competencial y los proyectos de aula, tendremos los componentes básicos de la propuesta andorrana. El núcleo del proceso de aprendizaje se establece en los proyectos de aula en cuya resolución participan las distintas áreas de aprendizaje. Ello se debe a la necesidad de un principio globalizador para dar respuesta a las situaciones reales.

Cada proyecto ha concluir con un producto final comunicativo complejo y multimodal que dé coherencia a todo lo realizado, caracterizando con toda precisión (situación comunicativa, género textual, formato, soporte, etc.) y con una secuencia clara de tareas (como la captación, elaboración y comunicación de la información) que darán lugar a productos parciales. Estos productos serán claves para introducir diversas lenguas en su realización, como se ve en la figura 4, pero también serán la oportunidad de utilizar distintos lenguajes y recursos digitales para elaborarlos.

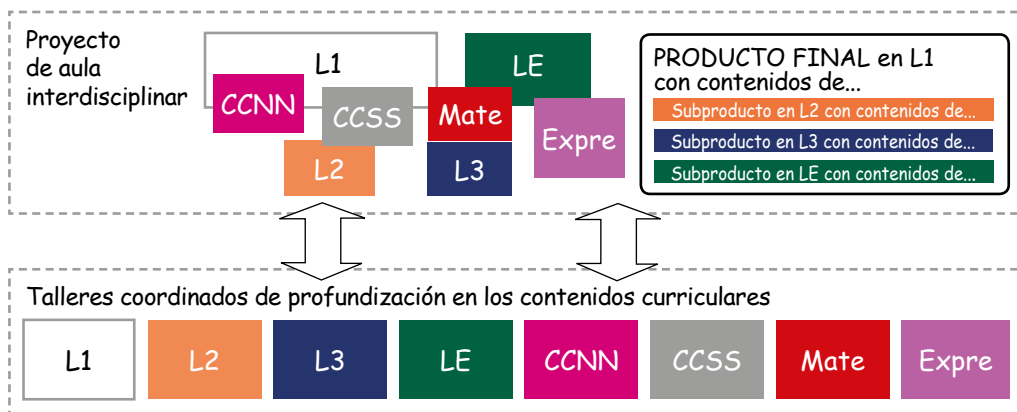


Figura 4. Planteamiento integrado en proyectos de aula.

El profesorado tendrá que decidir en cada proyecto cuál será la lengua vehicular que será también la base del producto final (por ejemplo el euskera), y concretará en cada producto parcial o subproducto cuál será su lengua, de acuerdo con las necesidades comunicativas y de aprendizaje (el español para un subproducto con datos de CCSS y el francés para otro de CCNN). Con esto la coordinación toma todo el sentido y funcionalidad.

Pero para completar el sistema, se deben articular coordinadamente unos talleres de lenguas para profundizar en el desarrollo de las habilidades comunicativas necesarias para la elaboración de los proyectos, en los usos estéticos del lenguaje y la educación literaria (lo más propio de las áreas lingüísticas), y muy especialmente para promover y profundizar en la reflexión metalingüística relativa a los aspectos comunes entre las lenguas de aprendizaje y las del repertorio del alumnado que no se contemplen en la enseñanza escolar. 🖱️

Eleaniztasunaren egoera Balearretan

Maria Antonia Font (STE-I)


2011-2015ko legegintzaldian, TIL dekretua ezarri nahi izan zuen PPK Illes Balears-en, alegia, eskolan ikastekoak ziren hizkuntzak osoki tratatzeko dekretua. Dekretuak zera agintzen zuen: irakasgai bat, derrigorrean, atzerriko hizkuntza batean egin behar zela, hizkuntza-irakasgaia izan ez arren. 2013-2014 ikasturtean jarri zen martxan, LHko 1., 3. eta 5. mailan eta DBHko 1. mailan. Sekulako anabasa sortu zen eskoletan.

Ikasleak ez zeuden gertu, adibidez, DBHko lehenengo mailako matematika-eskolak ingelesez egiteko, eta irakasleak ere ez ziren hori horrela irakasteko gai. Dekretua indarrean sartu eta lehenengo urtean, greba mugagabea hasi genuen ikasturtea. Hiru astez iraun zuen grebak, eta babesa eta konplizitatea eman zioten, familia eta irakasleek ez ezik, baita gizarte zibilak ere: hain zuzen, manifestaldi bat egin zen, eta uharteetako biztaleen %10ek hartu zuen parte.

2014-2015 ikasturtean, aldiz, beste lau mailatan ezarri nahi izan zen dekretua: LHko 2., 4. eta 6. mailan eta DBHko 2. mailan. Ikasturte horren hasieran ebatzi zen, ordea, STEI Intersindikalak TIL dekretuaren aurka epaitegietan aurkeztutako errekursoa. Balear Uharteetako Justizia Auzitegi Gorenak dekretua baliogabetu zuen, eta dekretua garatzen zuen agindua bertan behera utzi, behin-behinean. Garaipen sindikal bat izan zen, etenik gabe eta sakonki jorratua.

Orain, beste dekretu bat dago indarrean, eta legezko markoa zehazten du, hizkuntzazkoa ez den irakasgai bat ingelesez egin nahi duten zentroentzat, betiere borondatez erabaki badute hori egitea, eta ez inork inposatu dielako. Dekretu horrek bete egiten du katalanaren erabilerari buruzko gutxienekoen dekretua, alegia, Balear Uharteetako zentro guztietan, irakasgaien erdia katalanez egin behar dela, gutxienez. Gaur egun, indarrean den borondatezko programak hartzen du Atal Europarren eta plan pilotu cleanitzen tokia.

Zentro pribatu kontzertatuen beharrak asetzen ditu dekretu horrek; izan ere, TIL dekretua baliogabetu ostean, zentro horiek ez zeukaten legezko estaldurarik beren hizkuntza-proiektuekin jarraitzeko.

1986an onartu zen hizkuntza-normalizazioaren legea, orain 30 urte, eta ezin dugu ahaztu: lege horrek dioenez, ezin dira ikasleak zentro ezberdinetan ipini, hizkuntza dela eta. Gutxienekoen dekretuak, bestalde, esaten du ezin direla ikasleak gela ezberdinetan ipini, hizkuntza dela eta. Hala, ikasle guztiak elkarrekin daude eta esperientziak konpartitzen dituzte. Bide ona da hori, gizarte-kohesioa lantzeko, eskolan. 

Balear Uharteetako Justizia Auzitegi Gorenak dekretua baliogabetu zuen, eta dekretua garatzen zuen agindua bertan behera utzi, behin-behinean. Garaipen sindikal bat izan zen, etenik gabe eta sakonki jorratua.

Eleaniztasunaren dekretuak eraso egiten dio valentzierari

Alicia Climent (STPV)


Lleid'ús i Ensenyament del Valencià (1983) onartuz geroztik, País Valencià-ko hezkuntza-sisteman hiru hezkuntza-programa elebidun izan dira indarrean. Batetik, Apurka Txertatzeko Programa (PIP): oinarri-hizkuntza gaztelania zen, eta gero, lehenengo hezkuntzan, Ingurune natural, sozial eta kulturalari buruzko irakasgaia valentzieraz irakasten zen, eta, DBHn, ordea, hizkuntzazkoak ez ziren bi irakasgai egiten ziren valentzieraz. Bestetik, Hizkuntza Murgiltze Programan (PIL), hizkuntzazkoak ez ziren irakasgai gehienetan, valentziera zen hizkuntza nagusia. Azkenik, Valentzieraz Irakasteko Programan (PEV), hizkuntza hori zen hezkuntzaren oinarria. 1998az geroztik, zenbait hezkuntza-zentrotan martxan da Hezkuntza Elebidunaren Programa Aberastua (PEBE), hartara, LHko lehen ziklotik bertatik, atzerriko hizkuntza bat sartzen da hezkuntza-hizkuntza moduan. Eredu horrek beti errespetatu ditu hiru hizkuntza-ereduetan (PIP, PIL eta PEV) ezartzen ziren gutxieneoak, valentziera irakasteko eta valentzieraz irakasteko gaiaren harira.

2012an, 127/2012 dekretua argitaratu zuen PPko gobernuak. Dekretu horren bidez zehazten da uni-bertsitatetik kanpoko hezkuntzako eleaniztasuna, eta bi programa berri ezarri zituen, aurrekoen orde-zko: Valentzierazko Programa Eleanitza (PPEV), valentziera hezkuntza-hizkuntza nagusi, eta Gaztelaniazko Programa Eleanitza (PPEC), gaztelania hezkuntza-hizkuntza nagusi. Bi hizkuntza-programetan, hiru eletan erakusten dira curriculumeko edukiak: valentzieraz, gaztelaniaz eta ingelesez; hala ere, atzerriko beste hizkuntza batzuk ere txerta ditzakete.

Eleaniztasunaren dekretua ezarrita, hizkuntza-murgiltzea desagertu zen, alegia, ikasketak osoki valentzieraz egiteko aukera, izan ere, bi programa berriek betebeharra ezartzen baitute: valentzieraz eta gaz-

Eleaniztasunaren dekretua ezarrita, hizkuntza-murgiltzea desagertu zen, alegia, ikasketak osoki valentzieraz egiteko aukera.

telaniaz landu behar direla atal, irakasgai edo moduluak, programa eleanitzaren oinarri-hizkuntza gorabehera. Beraz, hizkuntzazko irakasgaiez gain, gutxienez, beste irakasgai bat gehiago egiten da programaren oinarria ez den hizkuntza batean.

Aldaketa horren ondorioz, jakina, valentzieraren irakaskuntzak behera egin du, atzerriko hizkuntza bat irakasteko aitzakiapean, eta, gainera, administrazioak arazo faltsu bat ekarri du mahai gainera, eta zentzurik gabeko borroka bat abiatu: ingelesa valentzieraren aurka, gaztelania valentzieraren aurka. País Valencià-ko hizkuntza propioa irakastea zailtzen eta mugatzen da. Hizkuntza horren hazkuntza, motela eta ezegonkorra berez, eteteko arriskuan dago, eta baita atzera egiteko arriskuan ere. Eleaniztasun-eredu eraginkor bat behar dugu, bi hizkuntza ofizialek baldintza igualak dituztela bermatzeko, eta hirugarren hizkuntza bat ikasiko dela ziurtatzeko. STEPVek lanean jarraituko du, valentziera normalizatzearen alde, bai hezkuntza-sistemaren barruan bai gizartean ere; horretarako, gure iritziz, valentzierazko hezkuntza-programak orokortu behar dira eta, bestalde, hizkuntza horretako komunikabideak bultzatu. 

Ingelesaren irakaskuntzak zer ondorio izan dituen galizieraren gaur egungo egoeran

Lois Pérez (STE-G)

STEGren iritiz, gaur egun, galiziera atzera egiten ari da, besteak beste, garai batean 79/2010 dekretua ezarri zelako, Galiziako hezkuntza-sistema ez-unibertsitarioan eleaniztasuna txertatzeko.

Zergatik? Bada, normalizaziora bidean egindako akatsak akats, “galizieraren ordez gaztelania txertatzen ari den egoera historiko batean”, legezko marko berri honek urratu egin zuelako egon bazegoen *gutxienekoen* inguruko adostasuna. Izan ere, gutxieneko horiei esker, hobeto ala okerrago egin, burutuak ziren gure hizkuntzaren normalizazioa *sendotzeko* hainbat ekintza.

Funtsean, Feijóoren gobernuak ezarritako Eleaniztasunaren Dekretuak hizkuntza ofizialen arteko “hizkuntza-oreka” hauspotzen du, eta beharrezkoa dela argudiatu, gaur egun Europak bizi duen errealitate sozialari begira, globalizazioaren eta lan-mugikortasunaren aurrean. Gainera, dekretu horrek “mehatxu”tzat hartzen du aurreko legegintzaldiko *hizkuntzen bateratzea*, gizarteak ondo onartu arren, eta adostasun-puntu horri buelta emanda, zenbait ideia ezkutuan justifikatzeko baliatzen du, hala nola *galizieraren inposizioa* edo *errealitate paraleloa*, betiere Henrique Monteagudo ikerlariaren hitzetan (Santiago de Compostelako Unibertsitatea).

Ildo horretan, Dekretuaren ondorioz, galizieraren normalizazioak atzera egin du, zeren:

- Uko egin die normalizazio-helburuei
- Hain ezagun ditugun muga horiek ezarri dizkio galizierari, balizko orekaren mesedetan: curriculumaren %50 galizieraz, gehienez, baina gehiennetan %33 baino ez.
- Legedia horren abaroan, zientzia eta teknologiaren eremutik urrunduta da galiziera.

- Haur Hezkuntzan, familiek erabakitzen dute zer hizkuntza erabiliko den gelan.
- Administrazioan eta legedian desagertu egin da normalizazioaren kontzeptua, eta “dinamizazio”rena hobetsi.

Dekretu horren ondorioz, uko egin zitzaion normalizazioari, eta, ez hori bakarrik, hezkuntzaren barruan galiziera sustatzeko aurrekontuen ia %70 murriztu zenez, desagertu egin zen, era berean, herritar orori dagozkion eskubide eta aukerak itzultzeko kontzeptu etikoa, herritar batzuei bakarrik itzultzearen mesedetan. Bide horretan, bertan behera utzi ziren normalizazioaren aldeko ekintza positiboak, zeintzuek helburu baitzuten desberdintasunak orekatzea eta oztopoak kentzea, oinarriko eskubideak gauzatze aldera.

Zentzu horretan, iruditzen zaigu, nahiz eta hizkuntza propioa erabiltzeko eremu handiagoak defenditu, harik eta egoera normal bat erdietsi arte, ez zaiola aterik ixten bestelako atzerriko hizkuntzak ikasteari, eta eleaniztasuna ez dela hizkuntza gutxituen kaltetan hauspotu behar (CELRM, Europako Kontseilua).

STEGko kideoi iruditzen zaigu, Mariló Candedo Gunturiz (Eskola Galiziar Berria eta A Coruña Unibertsitatea) ikerlariaren ikuspegiari segi, ez dirrela kontrajarriztat hartu behar normalizazioaren helburuak eta eleaniztasunarenak, Galiziako Junta honek orain arte egin moduan. Aitzitik, ikuspegi inklusibo eta ekolinguistikotik ulertu behar ditugu ereduok, eta curriculum eta hezkuntza bestelako modu batean ulertu, hizkuntzen arteko gatazka desorekatuak gainditzeko bidean. 🗑️

Programa elebidunak eta asturieraren irakaskuntza

Ivan Huerga (Suatea)

Estatuko gainerako lekuetan gertatu bezala, Asturiasen ere “irakaskuntza elebidun” deritzenak ezarri ziren orain dela zenbait urte, eta irakasgaietako batzuk ingelesez egiten hasi dira. Eskoletako egoera distortsionatu eta segregatu egin da, de facto, borondate faltsu baten ondorioz, zeina aurrez ere baldintzatu baitzituen gizartearen eta hezkuntzaren errealitateak. Horrez gain, programa horiek asturieraren presentziari kalte egin diote, eta hizkuntza hori nahiko ahul zegoen jada hezkuntza-sisteman. Ziur esan dezakegu: programa elebidunak apurka ezarriz gero (eta hezkuntza-administrazio asturiarrak propaganda eta balia bideak eskaintzen dizkio horri), kalte egiten zaio gure hizkuntzari, kalte egiten zaio gure eskoletan erabiltzen den asturieraren kopuruari eta kalitateari.

Normalizazio-prozesu bat martxan egon arren, arrakastaz, gainera, instituzioetan, edukietan eta baita legeen mailan ere, Autonomia Estatutu asturiarrak ez du ofizialtzat hartzen asturiera. Herritarrek ofizialtasunaren alde borroka egin dute, 30 urtetik gora, eta FSA-PSOE alderdi politikoak buruz buru egin die kontra, alderdi horrexek agindu izan baitu urtetan Erkidegoan, monolitikoki eta ia etengabe. Alderdi hori agintean ez zegoen bolada bakaretako batean, 1998. urtean, “Ley de Uso y Promoción del asturiano” legea onartu zen: lege horren bidez, asturiera irakatsi behar zen hezkuntza-maila guztietan, betiere “borondatez”.

- 1) 80ko hamarkadaren hasieraz geroztik, asturiera presente dago hezkuntza-sisteman. Gero eta gehiago eskatzen zenez, hurrengo 20 urteetan, Lehen Hezkuntzara hedatu zen, osorik.
- 2) Erabilera Legeak dioenez, borondatezkoa da hizkuntza ikastea, baina, era berean, zentroek **derrigor eskaini behar dute**, beraz, DBHra ere iritsi zen asturiera; hori bai, askoz modu pre-

kariagoan, izan ere, borondatea eta hautazkotasuna parekatu zituzten.

- 3) Asturiera hezkuntza-hizkuntzatzat erabiltzea ez da aintzat hartzen, eta noizik behin baizik ez da egiten, betiere modu ez-ofizialean, ala, bestela modu zapalduan, zuzenean.
- 4) Hala ere, arauak, curriculum eta edukiak garatu dira, modu homologatuan, eta gizarteak luze-zabal onartu ditu.

Horrelaxe geunden programa elebidunak ezarri aurretik: **asturiera lehian zegoen jada, zuzenean eta desorekan, atzerriko hizkuntzen irakaskuntzaren aurka**; horren ondorioz, areagotu egiten ziren gizartearen iritzi negatiboa, diglosia, prestigio-galera eta segregazioa, asturiera hautatzen zuten ikasle eta familien kaltetan.

Lehen Hezkuntzan, asturierako irakasgaia ondo txertatuta zegoen eta ikasle gehienek hartzen zuten; orain, ordea, LOMCE lege berriaren ondorioz, urritu egingo da, hautazkotzat ipiniko baitute, faltsuki.

Ziur esan dezakegu:
programa elebidunak apurka ezarriz gero, kalte egiten zaio gure hizkuntzari, kalte egiten zaio gure eskoletan erabiltzen den asturieraren kopuruari eta kalitateari.

Frantsesa, alemana ala asturiera hautatu behar izatea aski baztertzaila eta ulertezina izan ez, eta, orain, gainera, ingelesez irakasten den talde “elebidunak” sortu dira, eta ikasleak areago bereizi. Normalean, “ikasle onek”, asturiera beharrean, bigarren edo hirugarren hizkuntza bat hautatzen zuten; ikasteko zailtasunak zeuzkaten ikasleek, ordea, asturiera aukeratzen zuten, honezkerro ezagutzen zutelako, eta, hortaz, eskolako zama akademikoa arinduko zuela pensatzen zutelako. Gainera, asturiera aukeratzen ez duten ikasleek, normalean, ez dute asturiera erabiltzen eta ezagutzen, jatorri sozialaren ondorioz, eta, are, hizkuntza mespretxatzen dute, eta gizartean gora egiteko espektatibak daukate.

Orain, programa elebidunek areago sakontzen dute segregazio horretan, eta egon bazeuden alderdi negatibo guztiak sendotzen, eskema honetan azaldukoen arabera:

- a) Garai bateko lehen hizkuntza atzerritarra, orain, irakasteko hizkuntza da.
- b) Bigarren hizkuntza atzerritarra, orain, lehen hizkuntza atzerritarra da, eta derrigor egin behar da.
- c) Asturiera EZ da sartzen. Salbu eta kasu batzuetan, familia batzuen militantzia indibiduala dela medio.


Asturiera atzera egiten ari da, guztiz laster, eta irakasgai bat txertatzeari esker, irakasgai bakar bat izanik ere, hizkuntzaren prestigio soziala hobetu zen. Programa elebidunen ondorioz, ordea, hori ere hondatuko da.



Ingeles-programak Katalunian

Pep Vinyals (USTEC)

Katalunian ez da inongo saiakerarik egin hezkuntza hirueleduna planifikatzeko. Ingelesa, hirugarren hizkuntza moduan, ez da haur-hezkuntzan eta lehen hezkuntzan txertatu, eta katalanaren kaltetan erabili; ez behintzat alderdirik formalenetan, alegia, curriculumean eta ordutegietan, hala ere, ingelesa gero eta gehiago erabiltzen da ekintza osagarrietan, jolasetan eta idazkunean. DBHn, hizkuntza-murgiltzeak hutsune nabarmenak izan ditu, eta kasu horretan bai sortu dira zenbait hezkuntza-proiektu, institutu batzuek beren burua bereizi nahi izan baitute, eta ingelesa gehiago erabili, hizkuntzazkoak ez diren irakasgaietan ere, eta katalana bazter utzi.

Zentroaren autonomiaren kontzeptua gaiztotu da, eta hezkuntza-zentroen artean lehiakortasuna piztu, halaxe, ingelesa amu bilakatu da, baliabideak lortzeko eta ikasle gehiago matrikulatzeko borrokan; izan ere, ingelesak prestigio sozial handia du, eta, gainera, bestelako uste bat ere nahiko zabaldua dago, hain zuzen, sare publikoan ingelesa sartuz gero, ikasleen aukerak berdintzen direla, eskolatik kanpo ingelesa ikasteko baliabiderik ez daukatenen mesedetan. Katalanak sozialki igotzeko baliu duelako ideia baztertu nahi dute, eta beste hau txertatu: ingelesak aukera-berdintasuna dakarrela. 

Eleaniztasun programak estatu espainiarrean

Azken urteotan estatu espainiarreko erkidego gehienetan proiektu eleanitzak bultzatu dira.

Esperientzia hauek maiz ezarri dira oinarri pedadagogiko sendorik gabe, baliabide eskasekin eta irakasleen prestakuntza bermatu gabe.

Taula honetan, ikus dezakegu zein den egoera lurralde bakoitzean.

Informazio iturria STE-ak eta USTEC-ko sindikatuak izan dira.

Gutxitua den hizkuntza propioa duten lurraldeetan, programa hauek ezartzeak askotan eragozpenak sortu dituzte hizkuntza hori hedatzerakoan. Tokian tokiko egoera laburki aurkezten dugu.

Ingelesa ikasteko programak

Autonomia erkidegoak	Programen existentzia eta implementazio maila: experimentalta edo hedatua	Hasiera etapa, emandako saio kopurua eta arloak		Oharrak
		HH	LH	
Andaluzia	1998tik experimentalta eta 2005ean Eleanitzasunaren Sustatze Plana bigarren atzerriko hizkuntza sartzeko sekzio elebidunak (frantsesa edo alemana).	Zentro elebidunetan, gutxienez ordul eta 30 min HHn eta LHn nahitaez Natur eta Gizarten, eta bestea Arte Heziketa eta Gorputz Heziketaren artean aukeratu Eleanitzetan 2. Atzerriko hizkuntza LHko azken zikloan.	9 ordu astean (ordutegiaren %30) H2 eta beste bi ikasgaien artean aukera (Natur, Gizarte, Heziketa Fisikoa, Matematika, Teknologia edo Musika). Bigarren atzerriko hizkuntza derrigorrezkoa da.	Legedia: http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@vinternacional/documents/documento/jc80302.pdf http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/135/1
Aragoi	British Council-ekin hasiera ona baina garestia. Hitzarmena ez zen berritu baino kosturik gabe zabaldu zen, 13/14an PIBLEA programa hedatuz bi aukerekin: - P1 aukera (ordutegiaren %20 ingelesz). - P2 aukera (ordutegiaren %30).	LH 1. Mailan edo HH1 eta LH1-can aldi berean hasteko aukera. P 1: 6 saio (ingelesa eta plastika) P 2: 9 saio (ingelesa, plastika musika edo natur z./gizarte z.). Aukeratu daiteke erlijio edo baloreko 1 edo 2 eta bestea plastikakoa.	Langileen aukerako ikasgaia. Ez dute plazarik atera lehiaketara. Frantseseko LH zentroak baina BHI-rik ez zonaldean.	Irakasleek beraien plaza aldatu ahal dute ingeles profileko LHko batengatik ingeleseko B2a badute, jubilazioekin amortizatzen dira baina era interinoan ordezkatzan dira funtzionarioei prestakuntza falta zailakoa. Ez dago prestakuntza espezifikorik, ezta material, laguntza edo ebaluaziorik. 2015/2016an ikerketa bat egiten ari da elebitasunaren dekretu berri bat egiteko, baina oraindik ez da zehaztu. Agindua: http://benasque.aragob.es:443/cgi-bin/BRSCGI?CMD=VERO&MLKOB=410597361010
Asturias	Programa elebidunak daude.	LHn hasten da. Ingeleseko irakasleek beren gain hartzen dituzten Natur Zientzietako 2 saio.	1. DBH. Departamentu batek bere gain hartzen du programa eta ikasgaia aukeratzan du. Ikasle guztiak borondatez matrikulatu daitezke.	Ez da proiektuaren emaitzen baloraziorik egiten eta irakasleak guztiz bananduta daude. Dekretua: https://sedemovil.asturias.es/bopa/2015/06/30/2015-10785.pdf
Balearrak	Esperimentalta: "Pla Pilot" eleanitzta. Orokortua: Seccions Europees programa.	HHn ez dago atzerriko hizkuntzen irakaskuntza arautua, baina ikastetxe batzuk eduki ez linguistikoak emanez sartzan dute. Denbora malguan, 30 min gutxienez. Normalean hasiera LHko 1. mailan ematen da, gutxienez 5 ordu astean atzerriko hizkuntza gchi ordul gutxienez beste ikasgai edo ikasgai baten zatia.	Gutxienez astean 6 ordu (atzerriko hizkuntzaren ikasgaia barruan izanik). Ordutegi malguarekin, beste ikasgai baten edo zati baten ordu bat.	Programa borondatezkoa da eta kurso honetan 2015/16 amaitzen da. Programa batxilergoan eta lanbide heziketan ere sar daiteke. Erabakia ikastetxe bakoitzarena da, beti 92/1997 Dekretua errespetatuz. Dekretua: http://www.caib.es/eboibfront/es/2013/8117/514453/decreto-15-2013-de-19-de-abril-por-el-cual-sc-regu

Autonomia erkidegoak	Programen existentzia eta implementazio maila: experimentalta edo hedatua	Hasiera etapa, emandako saio kopurua eta arloak		Oharrak
		HH	LH	
Errioxa	Esperimentalta ikastetxe batzuetan.	Ikastetxearen arabera, HHn saio 1etik 3ra izan daitezke eta LHn 2 saiotik 8ra. Ikasgaiak Musika, Plastika, Heziketa Fisikoa, Natur Zientziak edo Gizarte Zientziak izan daitezke.		http://www.larioja.org/bor/cs/boletines-nuevo?tipo=2&fec ha=2011/03/02&referencia=888021-1-HTML-430842-X Lurrealde ingeles batean jaiotako irakasle laguntzaile bat dute eta titulu baldintza B2 da.
Euskal Autonomia Erkidegoa	Esperimentalta, eredu sistema kentzeko eta esparru cleanizarengatik ordezkatzeko helburua: hasiera aldia eta ebaluazioaren ondoren behin betiko proposamena eratu.	LH 4. mailan eta hiru ikasturte iraungo ditu. 5. mailan gutxienez 5 saio hizkuntzako eta DBH1 en 6 saio. Ikastetxe bakoitzak erabakitzen du zein hizkuntzetan emango den ikasgai bakoitza.	DBH1. 6 saio hizkuntza bakoitzeko.	http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/566651-d-236-2015-de-22-dic-ca-pais-vasco-se-establece-el-curriculo-de-educacion.html kontuan hartzen dira ikastetxearen irizpideak eta irakasle funtzionarioen lehenetasunak esperientziaren arabera. Irakasleek borondatez parte hartzen dute esparru eleanitzean sarbide probarik gabe baina B2 titulua erakutsiz. Gutxienez ikasleen hasiera ebaluazio bat egiten da eta amaierako beste bat. Ordutegi malgua, baldintza curriculumaren %20a ematea hizkuntza bakoitzean. Ikastetxe bakoitzak erabakitzen du nola eman gainontzeko %40a ikastetxeko hizkuntza proiektuaren arabera.
Extremadura	Programa elebiduna "Linguax" ikastetxe guztietan sekzio elebidunak txertatuz. "Comunicate" plana landa zonaldeetan. Hiru ikastetxe mota: - British Council. - Elebidunak - Sekzio elebidunarekin.	Irakasgaien %40 ingelesez.		Ikastetxe berri guztiak elebidunak izango dira. Oraingo ezarri egin da, naiz eta irakasleak B2 akreditazioarekin aurkitzeko arazoak izan (lekualdatze lehiaketan oraindik ez dute hizkuntz perfilekin plazaik). Dekretua: http://www.educarex.es/idiomas.html
Galizia	Atal elebidunak.	LHko 2. eta 6. mailan, elebidun deklaratu heinean aplikatuz. Ikasgaiak Plastika eta Hezkuntza Fisikoa izaten dira.		Dekretua: http://www.xunta.es/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html
Gaztela eta Leon	2006tik ezarritako programa Sekzio Elebiduna deritzona.	Hasiera LHko 1. mailan ingeleseko ordu bat gehitzen da curriculumak diona baino Ikasgaia ikastetxeak aukeratzeko du Natur Zientziak, Gizarte Zientziak, Plastika, Musika edo Heziketa Fisikoaren artean.		Programa honen aukera ingelesez, frantsesez edo alemanez. Agindua: ORDEN EDU/392/2012

Ingelesa ikasteko programak

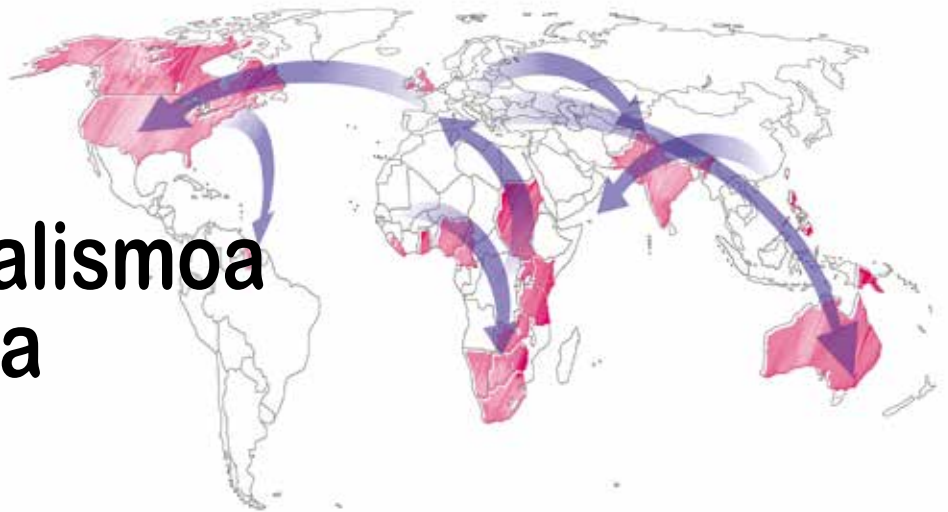
Autonomia erkidegoak	Programen existentzia eta implementazio maila: experimentalta edo hedatua	Hasiera etapa, emandako saio kopurua eta arloak		Oharrak
		HH	LH	
Gaztela-Mantxa	Hiru programa hedatu dira: 1. Hizkuntz Hastapen Programa: ikasgai elebidun bat. 2. Hizkuntz Garapenaren Programa: 2 arlo edo ikasgai elebidun. 3. Hizkuntz Bikaintasunaren Programa: bi hizkuntz arlo baino gehiago.	HH 1. Mailatik ordutegi aldakorra programaren arabera Ingelesko 3 saio gehiagotik ordutegi erdiraino. Ikastetxeak aukeratzen ditu ikasgaiak irakasleen arabera.	DBH1-en hasten da. Ematen diren ikasgaiak irakasleen hizkuntz akreditazioaren arabera dira.	Aurreko Gobernuak bost urteetako epean erkidegoko ikastetxe guztiak elebidunak izatea nahi zuen. Administrazio berriak eleinizatuen Dekretua geldiarazi du, programa berregin nahi duelako. Sindikatuko balorazioa ez da ona. Dekretua: http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/plan-plurilinguismo-castilla-mancha
Kanariar Uhartekak	2004tik CLIL programa zabaldua eta orokortua. Hasieran esperimentalta izan zen. Orain irakaskuntza publikoko Lehen eta Bigarren Hezkuntzako 500 ikastetxek parte hartzen dute.	HHn hasten da. LHn Natur Zientzia eta Gizarte Zientzia partzialki ematen dira ingelesez, bigarren eta hirugarren zikloan Hezkuntza Artistikoa gehitzen da eta Herritartasunerako Hezkuntzan sartzeko aukera ere badago.		CLIL-k baliabide gutxi izan ditu bere ezarpenarako eta ikastetxe batzuetan ikasleen bereizketa eragin du. HH eta BHko hasiera bateko 9 zentrotatik 47 lra pasa da 2014ean. Irakasleei B2 baldintza eskatzen zaie. Administrazioaren protokolo bat dago sarbide, garapen eta ezarpenaren diagnostikorako: http://www.gobiermodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redes-educativas/galerias/galeria_documentos/hablarotralengua/Evaluacion_proceso_implant_CLIL_Canarias.pdf
Kantabria	Badaude: - PIL haur hezkuntzarako. - PEB bigarren hezkuntzarako.	HHko 2.zikloan (PIL) eta LHko lehenengoan (PEB). Ikasgaiak zentrotaren arabera aukeratzen dira. 1.zikloa: 4 1/2 (gai ez linguistikoetatik 2) 2.zikloa: 5 (gai ez linguistikoetatik 2) 3.zikloa: 6 (gai ez linguistikoetatik 3) LH-n saiatuko da PEBeko arloren bat natur zientziak edo gizarte zientziak izaten.	DBH1 (PEB). Orokorrean azterriko hizkuntzako 5 ordu eta 2 gai ez linguistikoetako ordutegi osoa. Edozein arlo izan daiteke gazteleira izan ezik (eta etapa guzietan), Matematika (LH-n) eta beste hizkuntzak. Gai ez linguistiko baten ordutegia zabal daiteke ingeleseko ordu l murriztuz.	Ingelesaz gain, frantses eta alemaneko planak ere badaude, eta beste integratu bat ingeles-frantseseko bigarren hezkuntzako zentro gutxi batzuetan. Batxilergoan ere badaude plan elebidunak (5ordu ingelesa gai ez linguistikorik gabe normalean) eta baita lanbide heziketan ere baina ez daude hedatuak (modulu bat urteko). LHko 3.zikloan bigarren azterriko hizkuntza sar daiteke. Dekretua: http://www.boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=287913

Autonomia erkidegoak	Programen existentzia eta implementazio maila: experimentalta edo hedatua	Hasiara etapa, emandako saio kopurua eta arloak		Oharrak
		HH	LH	
Katalunia	Badaude (PILE y AICLE), baino ez daude hedatuak intentzioa egon arren.	- HH-n aukerako ordulu edo 2 nahiko irregularra den arren eta ikastetxe gutxi daramate aurrera, egitekotan asteko ordulu ekin izaten da. - LHko 1., 2., 3. mailatan: 4 ordulu. - 4., 5., 6. mailatan: 6 ordulu. Plastika, Musika, Baloreak edo Hezkuntza Bisuala izaten dira.	10ordu (ordu kanitate hau zentroaren arabera eta ingelesez bere irakasgaia emateko irakasleen eskakizunekin: B2 eta AICLEn formakuntza espezifikoa).	Hedatua ez dagoen arren, eskatzen duten eskolei aukera ematen zaic. PILE. ("Plan Integral de Lenguas Extranjeras") 2012-2015ko plan itxi bat da, oraingo plana AICLE da ("Aprendizaje Integral de Contenidos y Lenguas Extranjeras"). Dekretua: http://noticias.juridicas.com/base_datos/CCAA/555497-d-119-2015-de-23-jun-ca-cataluna-ordenacion-de-las-enseñanzas-de-la-educacion.html Dekretua: http://www.madrid.org/wleg/servlet/Servidor?opcion=VerHtml&mmnorma=7014&ccestado=P
Madril	Kontseilariatzak aukeratutako ikastetxetan. Elebidun izatea aukeratzen duten ikastetxeen hezkuntza proiektuak klaustroaren eta ikastetxeko eskola kontseiluaren gehiengoaren babesa izan behar du.	LHko 1. mailan hasten da ordutegi malguarekin. Ikastetxe elebidunek gutxienez hiru arlo ematen dituzte ingelesez (Matematika eta Gaztelania izan ezik).	Aldakorra. Ikastetxe elebidunek gutxienez hiru arlo ematen dituzte ingelesez (Matematika eta Gaztelania izan ezik).	Ez dago kontseilaritza edo departamentu autonomikorik, beraz MECED-n (Hezkuntza, Kultur eta Kirol Ministerioa) gidaritzapean daude. Joera irakaskuntza elebiduna ezartzea da, baina klaustroaren eskariarekin eta behin betiko langilerik desplazatu gabe plazak ingelesez deituz eta jubilatzen diren irakasleen ordezkapenak ingeleseko B2 akreditazioa duten langileekin egingez.
Melilla	British Programa garatzen duen ikastetxe eta BHI bakarra.	Duela urte batzuk hiru ikastetxek elebidun izateko eskaera egin zuten, baina ordutegi edo curriculum baldintzarik ez dagoenez ingeleseko orduak edo arlo berriak sartzen ari dira irakasleen aukeren arabera. British Programa duen ikastetxeak ingelesez Matematika, Natur Zientzia, eta Gizarte Zientzia ematen ditu.		
Murtzia	Hiru modalitate: 1. Hasiarakoa. 2. Erdikoa. 3. Trinkoa.	1. Hasiarakoa: Atzerriko Hizkuntza eta Natur Zientziak. 2. Erdikoa: Aurreko ikasgaiez gain, gutxienez beste bat Hezkuntza Fisikoa, Erljio edo Baloreen artean eta bat erkidetoko konfigurazio askekoa 4., 5. eta 6. mailatan. 3. Trinkoa: hasierakoaren arloez gain: - Erdikoaren arloak eta/edo Gizarte Zientziak edo Matematika. - Gutxienez erdikoaren ikasgai bat, Gizarte Zientziak eta Matematika.	Aurten amaitu du LHn programa elebidunarekin hasi zen lehen promozioak, baina ikasle hauek bi ikasgai bakarrik ikasi zituzten ingelesez.	Dekretua: http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=702602

Ingelesa ikasteko programak				Oharra
Autonomia erkidegoak	Programen existentzia eta implementazio maila: experimental edo hedatua	Hasiera etapa, emandako saio kopurua eta arloak		
		HH	LH	
Nafarroa	<p>96/97 ikasturtean British Programak 3 zentrotan.</p> <p>15/16an 107 zentrotara zabaldu da lehenik TIL Programarekin ("Tratamiento Integrado de Lenguas") eta ondoren PAI ("Programa de Aprendizaje de Inglés").</p> <p>Lau eredu linguistiko daude zeinei honakoak gehitu zaizkien PAI programak (Ingelesetz), PAF (Frantsesetz) o PAA (Alemanez).</p> <p>- A: gaztelaniaz, euskarako ikasgaiarekin.</p> <p>- B: euskara gaztelaniarekin ikasgai moduan eta arlo batzuetako hizkuntza moduan.</p> <p>- G: gaztelania bakarrik.</p> <p>- D: euskara gaztelaniako ikasgaiarekin.</p>	<p>HHko lehenengo mailatik ingeleseko 10-11. saioekin.</p> <p>Ikasgaiak ikastetxeak aukeratutakoak dira, normalean ingelesa (5 saio), Natur Zientziak, Gizarte Zientziak, edo matematika (2-4 saio), Heziketa Fisikoa (2 saio), Hezkuntza Artistikoa (2 saio).</p>	<p>DBH1-etik sekzio elebidunak</p> <p>Ikastetxeek aukeratzen dute atzerriko hizkuntza emango diren arlo(ak) hizkuntza profila duten irakasleen arabera.</p> <p>Orain arte programa elebidun, edo eleantzetan, sartu aurretik ikasleci egin zaie proba bat hizkuntza maila egiaztatzeko.</p>	<p>Dekretua: http://www.lexnavarra.navarra.es/detalle.asp?r=13534</p> <p>Momentu hauetan bere ezarpenaren ebaluazioa gauzatzen ari da.</p>
Valentzia	<p>15/16 ikasturtean LH 4.mailan hedatua.</p> <p>Oinarriko hizkuntzaren araberrako bi programa:</p> <p>- PPEC: "Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano".</p> <p>- PPEV: "Programa Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano".</p>	<p>2012/13 ikasturtean HHko bigarren zikloko lehen mailan hasi zen. Gutzienez ikasgai ez linguistiko batean ematen da.</p> <p>Atzerriko hizkuntza astean gutxienez 1,5 orduko gehienezko 4 ordura arte egon daiteke. Saio bakoitza ez da 45 minutu baino gehiagokoa izanen.</p>	<p>DBHn, batxilergoan eta lanean heziketako erdi mailako zikloetan (oraindik ez da aplikatu), ingelesez gutzienez irakaskai edo arlo ez linguistiko bat ematen da.</p> <p>Ikastetxe bakoitzak zehazten du.</p>	

Ingelesa: (neo)kolonialismoa eta negozioa

Raul Lopez Ekai



Ingelesa, inperioaren oinarria

Hobe duzu hizkuntza kontrolatu, herriak eta haien lurraldeak mendean hartu eta zure zerbitzuan paratu baino. Gogoaren inperioak izanen dira etorkizuneko inperioak. Horra Winston Churchillen hitzak Harvardeko Unibertsitatean, 1943. urtean.

Ez da kontu berria, euskaldunok zoritxarrez beste asmo inperialak jasan ditugulako. Hagitz ezaguna da Antonio de Nebrija 1492. urtean idatzitakoa bere gramatikaren hitzaurrean: *hizkuntza beti izan zen inperioaren laguna (siempre la lengua fue compañera del Imperio)*; edo Grégoire abadeak, Frantziako Konbentzio Nazionalean, 1794. urtean aurkeztu zuen txostena, dialektoak suntsitzeko beharrari eta baliabideei eta frantsesaren erabilera orokortzeari buruzkoa (*Rapport sur la Nécessité et les Moyens d'anéantir les Patois et d'universaliser l'Usage de la Langue française*). Gure planetako inperio gehienekin gertatu da hori: Erroma, Txina, Espainia, Errusia eta, nolaz ez, gaur egun garaile den inperio amerikarrarekin. Hasi George Washingtongekin eta buka B. Obamarekin, Amerikako Estatu Batuetako (AEB) presidente guztiek erabili dute ezarpen kolonialaren diskurtsoa. Bide batez, helburu berberak izan dituzte inperialista britainiarrek. Horien ideologiak zilegiztatu zuen beste lurraldeen okupazioa eta ustiapena; adibidez, Kenya Mendia edo Victoria lakua ingelesdun zuriek aurkitu zutelako ikasi zuten kenyar kolonizatuek, beren herrialdeko lursail erraldoietan azpiratuak zeuden bitartean.

1815etik 1914ra Britainia Handitik eta Irlandatik 21 milio lagun atera ziren miseriatik ihesi, gehienak Estatu Batuetara, eta asko eta asko Kanadara,

Australiara, Zeelanda Berrira eta, gutxiago, Hego Afrikara. Inperialismo demografiko honek ingelesa garraiatu zuen kolonien estatu neobritainiarretara. Asiako eta Afrikako ustiapen kolonietan, ingelesa ez zuen ikasten elite batek baizik, inperioaren administratzaile izateko. Kolonizatzaile britainiarrak saiasten ziren beraien hizkuntza eta ideologia inposatzen, eta horretan lagundu zuen Erresuma Batuko klase guztiek barneratu zituztela inperioaren idealak. Maiz, erakunde kultural eta politiko indigenak bideratu zituzten “mendebaldeko” ideologiaren bitartez, hierarkia berriak sortzeko. Zapalkuntza gotorragoa zen gisa horretan, iraunkorragoa, eraginkorragoa zuzeneko gobernu baina. Hizkuntza inperialismoa, bereziki hezkuntzaren bidezkoa, ezinbestekoa zen zeregin horretan.

Aldi berean, AEBak sortu berriak ziren, eta haien nazio nortasuna ondoko kontzeptuetan eraiki zen: herri indigenen desjabetzan eta sarraskian, lurralde hutsaren mitoan, esklabuen lanetik ateratako gainbalioan eta sinesmen erlijioso fundamentalistetan. Gerra gizartea dira Estatu Batuak, ongizate gizartea bainoago, Ipar Amerikan hasieran, mundu guztian orain. Horregatik, herrialde batzuetako jendeak azpizgakitza hartu dituzte. AEBetako kulturak berezkoak dituen sublimazioak eta ezabatzeak ikustezin bilakatzen dituzte kultura indigenak eta sufrimendua, esklabotasunak eta menpekotasunak eragindakoa.

2. Mundu Gerra bukatu, AEBk hartu zuten Erresuma Batuen txanda inperialismoan. AEBak hasi ziren Hego eta Ipar Amerika kontrolatzen jada 1823an, Monroe doktrinarekin batera; baina XX. mendean globalizatu zen boterea. Horra, lekuko,

Truman presidenteak 1947an esandakoa: *mundu guztiak sistema amerikarra hartu beharko luke; ezin du iraun sistema amerikarrak mundu guztira zabaldu ezean*. Horrela, geografiaren eta ekonomiaren antolamendu berriaren gainean eraiki zen inperio amerikarra, aberastasuna metatzeko asmoz. Horrek kapitalen gehiegizko pilaketak sortu zituen eta, ondorioz, merkatu berriak bilatu beharra. Kapitalekin batera hedatu zen ideologia neoliberala (amerikarra), askotan AEBetako armadaren edo CIAren laguntzaz. Ondorioak lazgarriak gertatu dira: Guatemalan, Vietnamen, Txilen eta Iraken, besteak beste. Ideologia nagusi hori zabaltzeko ezinbestekoak izan dira sistemak eratutako erakundeak: Nazioarteko Diru Funtza, Munduko Bankua, Munduko Merkataritza Erakundea eta Ekonomiako Lankidetzeta eta Garapenerako Erakundea (OCDE). Oroit dezagun azken honek PISA azterketa ospetsuak egiten dituela, ustez hezkuntza sistemen kalitatea neurtzeko eta hobetzeko, beti sistema neoliberalaren (amerikararren) parametroetan. Dena dela, inperioak merkatu gehiago behar du eta aurrera jarraitzen du; hargatik inposatu nahi ditu TISA eta TTIP bezalako hitzarmenak. Era berean, Europar Batasuna (EB) ideologia honen arrimoan sortu zen eta gupidagabe ezartzen du, Europa Hegoaldeko estatuetan ikusi dugun bezala, bereziki Grezian.

Sistemak kolonizatutako gizarteak antolatzen dira ideologia berriaren arabera eta, horretan, nahitaezkoak zaizkio komunikabideak eta hezkuntza. Horien helburua ez da herritar kritikoak sortzea, kontsumitzaile otzanak baizik, zerbitzu publikoen edozein politika pribatizatzaile eta murriztaile onartuko dutenak. Ingelesa ikasten denean, edozein hizkuntza ikasten denean bezala, bestelako edukiak transmititzen dira eta horrela bertakotzen Estatu Batuetako balio eta ohiturak: jadanik oso sartua dugu Halloween, Black Friday, eta abar, eta batek daki zer ospatuko dugun hurrengo urteotan. Hori bai, hagitz lotua egonen da negozioren batekin, enpresa globalizatuek ederki baliatuko dutena.

Inperioaren muinean dago mundu guztian ingelesa botere hizkuntza gisa ezartzeko egitasmoa. Lehenik, Estatu Batuetan ia garbitu zituzten bertako elektak

(eta kulturak); gero etorkinek/kolonoek ekarritako ingelesa ez beste mintzairak. Itzaltzeko arrisku larrian dauden hizkuntza gehienak AEBetan, Kanadan eta Australian daude, eta lan glotozida horrekin segitzen dute nonahi. Manifestu Komunistan, Marxek eta Engelsek aurreikusi zuten eta lotu kultura globala erntzearekin kapitalismoaren hedakuntza globala. Haien ustez, ekoizpen burgesaren etengabeko eraldaketak eta inperialismoak bultzatutako merkatu berrien bilatzeak zekarten alde bakarreko ikuspegi nazional eta itxiak baztertzea. Horrela, gizateriak inoiz hizkuntza komuna izaten bazuen, hori ingelesa izanen zen eta horrek irekiko zuen bidea balio amerikarrak bazterrik bazter ezartzeko: ingelesak lotuko zuen mundua.

Ingelesa, irmo finkatutako negozioa

Ingelesa ikasteko eskaria gero eta handiagoa da, sistema kolonizatuan atea irekitzen dituelako. Horretaz ederki baliatzen da Erresuma Batua, ingelesa baita inoiz bertatik esportatu den produkturik/zerbitzurik arrakastatsua: liburuak, ikus-entzunezko materialak, ikastaroak eta azterketak, ahaztu gabe munduan zehar barreiatuta dauden milaka ingeles irakasle natiboak (250.000 baino gehiago). Bestalde, AEBetako, Erresuma Batuko, Australiako eta Kanadako unibertsitateetara gero eta ikasle atzerritar gehiago iristen dira eta sekulako dirutza uzten dute bertan ikasteko eta, jakina, unibertsitatean sartu baino lehen, zenbait elkarte antolatzen dituzten azterketa garestiak (IELTS, Cambridge, etab.) gaintu behar izan dituzte. Hala ere, azterketak ez dira hara ikastera joanen direnentzat bakarrik, baizik eta etxean gelditzen direnentzat, sarri eskatzen dituztelako goi mailako ikasketak jarraitzeko edo lanpostuak eskuratzeko, nahiz eta gero lanean ingelesa gutxi edo batere ez erabili. Ingeles maila sarri bilakatu da prestakuntza orokorraren kalitatearen adierazle; ez da beharrezkoa lana eskuratzeko bakarrik, baizik eta ezinbestekoa nor bere burua sustatzeko. Beraz, ikasle eta langile askok ingelesa “ongi” ikasteko inbertsio izugarriak egiten dituzte, bai denboran bai dirutan.

Negozio erraldoia bilakatu da ingelesez emandako hezkuntza. Hona hemen datu batzuk: 2010. urtean graduondoko ikasleen % 47 atzerritarra zen Australian; aurreikusten da 2025. urtean 7 milioi ikasle atzerritarrek egingen dituztela goi mailako ikasketak AEBetan, Erresuma Batuan, Australian, Kanadan eta Zeelanda Berrian. Ingeleseko hezkuntza esportazioak mugitzen zuen 30.000 milioi \$ 2000. urtean, eta 2025. urtean aurreikusten da 640.000 milioi \$ izanen direla. Besteak beste, Txinan 300 milioi pertsona baino gehiago ari dira ingelesa ikasten, AEBetako populazio osoa baino gehiago. Hara ikastera joanen diren gehienek ez dute ingelesa lehen hizkuntza, eta azkar saiaturiko beharko dute maila “on” bat eskuratzeko. Indian, konparazio batera, ingelesa nahiko sartua dago hezkuntzan, baina ikasleek ahoskatze egokia erruz landu behar dute azterketa garestiak gainditzeko, Indiako azentu nabarmena ez baitaie onartzen. Horretarako diru asko gastatzen da klase, bidaiak eta bestelakoetan. Beraz, negozioa egiteaz gainera, boterea ziurtatzen duten tituluak handikiek baino ez dituzte erdiesten eta horiek, jakina, alde duten sistemaren morrontzan dihardute.

Arma berria (ingelesa) atera, arma zaharra (gaztelania) aski ez denean


Ingelesak duen nazioarteko estatusak gero eta presio gehiago eragiten du ingelesaren irakaskuntza zabalteko gobernuetan eta hezkuntza sistemetan. Hego Euskal Herriko ikastetxeetan, ingelesa hasi zen ordezkatzeko frantsesa atzerriko hizkuntza gisa XX. mendeko 70. hamarkadan eta gero 90. hamarkadan hasi zen irakasten Haur Hezkuntzan. Ikastolak aitzindariak izan ziren eta marketinga erabakiorra ezartzeko eta ez irizpide pedagogikoak. Sistema osora hedatu zen gero. Gauzak horrela, 2000. hamarkadan hasi zen ingelesezko edukien irakaskuntza eta 10. hamarkadan izugarri zabaldu dira: EAEn hirueleko markoarekin eta Nafarroan IIP (PAI) programarekin. Hurrengo pausua izan daiteke ingeles hutsezko hizkuntza eredu, non euskara edo/ eta gaztelania bakarrik asinaturak izanen diren

Sistemak kolonizatutako gizarteak antolatzen dira ideologia berriaren arabera eta horretan ezinbestekoak suertatzen dira komunikabideak eta hezkuntza. Hauen helburua ez da herritar kritikoak sortzea, kontsumitzaile otzanak baizik, zerbitzu publikoen edozein politika pribatizatzaile eta murriztaile onartuko dutenak.

(E ereduak akaso), Nafarroan jadanik batzuk eskatu dutelako (gogoratu behar dugu hori dela indarrean dagoen ereduak, eliteko eskola pribatu batzuetan). Azken programa horiekin batera, asko handitu da ingeleseko akademien eskaintza eta eskolaz kanpoko jarduerak ingelesez egiteko enpresena, eta horrekin batera ikasleen arteko ezberdintasunak. Hortaz, etxean gehien laguntzen zaien haurrek eta/edo errenta maila handiena dutenek jo dezakete ingeleseko klase berezietara edo partikularretara.

Ingelesa obsesio bilakatu dute. Jende ugari uste du hizkuntza horrekin hasi behar dela ahalik eta lasterren, hobe dela hasia urte batekin eta ez berekin, nahiz eta ebidentzia zientifikoek kontrakoak adierazi. Berez, hizkuntza ordezkapena gertatzen denean, hiztun batzuek uzten diote bere hizkuntza transmititzeari eta transmititzen dute hizkuntza menderatzailea. Hain zuzen ere, guraso batzuek egiaztatu ondoren zenbat kostatu zaien ingelesa ikastea eta haien urteek aukera gehiago izanen dutelakoan, ingelesez aritzen dira seme-alabekin. Konparaziora, Estatu Frantsesean frantsesaren atzetik gehien transmititzen den hizkuntza ez da okzitaniera edo arabiera, ingelesa baizik.

Eduki bidezko ingelesaren irakaskuntza bi helbururekin garatu da Estatu espainiarrean. Batetik, hizkuntza politika inperiala hedatzeko eta negozioa handitzeko, eta, bestetik, bertako hizkuntza periferikoen eta menderatuen aurkako politika jarraitzeko. Ingelesaren bidezko irakaskuntza erabili du PPK bertako hizkuntza gutxiagotuen aurka jotzeko. Esate baterako, hori ditugu Balearrak eta Galizia bere hirueletasun programekin, jakinik galiziera eta katalana normalizatzen ari zirela irakaskuntza sistemetan. Ingeles bidezko irakaskuntza sartzearekin aipatutako bi xedek lortzen dira. UPNk berdintsu jokatu du PAIrekin. Ikusirik D ereduak matrikulazioa gorantza zihoala, ingelesa sartu zuen “zonalde ez-euskalduna” deituriko A/G ereduak eskola gehienetan eta Iruñerrikoetan, ingelesa (modernitateak) euskararekin (atzerapena eta terrorismoa) kontrajartzeko, nahiz eta planteamendu pedagogikoa eta antolamendua negargarriak izan.

Euskal Herrian hizkuntza ordezkapen larria bizi izan dugu (eta bizi dugu). Euskararen normalizazio minimorik lortu ez dugunean, ingelesaren bidezko irakaskuntza goiztiarra orokortu behar omen da. Hori Troiako zaldia da gure hezkuntza sisteman, lehenago aipatu ditugun arrazoiengatik. Prest gaude inbasio izkutu horri atea ixteko edo zabaldu egingen diogu modernitatearen izenean? 



Disainu eta maketazioa: marra servicios publicitarios
ISBN: 978-84-945538-4-4
Lege gordailua: Bi-2729-00

