

LOS PROCESOS DE ALFABETIZACION Y ESCOLARIZACION EN EUSKAL HERRIA, 1860-1990 (*)

Pauli Davila Balsera
Ana Eizagirre Sagardia
Idoia Fernandez Fernandez

En el presente estudio nos proponemos relacionar la escuela con el proceso de alfabetización, pues en el periodo elegido la escolarización es fundamental para el aumento de la alfabetización.

Tras una introducción sobre la situación actual referente a los estudios sobre alfabetización, consideramos dos etapas en el proceso de alfabetización vasco: de 1860 a 1940 y de 1940 a 1990. En ellas analizamos las relaciones de la alfabetización con la escuela, los usos del euskera, los niveles de alfabetización, las campañas de alfabetización, la euskaldunización, el movimiento de las ikastolas, etc.

A travers de Mude ci-jointe nous voudrions esquisser les rapporis entre l'école et le processus d'alphabétisation, car dans la periode élue le'scolarisation il est fondamentale pour obtenir un degré d'alphabétisation.

Aprés une introduction sur les études d'alphabétisation dans l'alphabétisation basque: de 1860 à 1940, et de 1940 à 1990. Nous voulons remarquer les rapports de l'alphabétisation avec l'école, les usages de la langue basque, les niveaux d'alphabétisation, la basquisition linguistique, le mouvement des ikastolas, etc.

Lan honen bitartez, eskola eta alfabetatzearen arteko erlazioa aztertu nahiko genuke, berebiziko garrantzia baitu aukeratutako garain eskolatzea, alfabetatzearen gehikuntzan.

Lehenik eta behin, sarreran, alfabetatzeari buruzko azterketen egungo egoera azaltzen dugu, bi alditan banatzen dugularik euskal alfabetatzearen prozesua: 1860. tik 1940.ra artekoa eta 1940. tik 1990.ra artekoa. Hauetan alfabetatzea eta eskola arteko erlazioa, euskararen erabilerak, alfabetakuntza mailak, alfabetakuntza kapainak, euskalduntzea, ikastolen mugimendua, etab. aztertuko ditugu.

INTRODUCCION

La historia de la alfabetización como objeto de estudio reciente está planteando perspectivas teóricas y metodológicas que hace que podamos hablar, según Graff (1), de tres generaciones dentro de este campo de investigación. En este sentido, coincide también Viñao Frago al observar el cambio producido en este tipo de estudios, donde «el centro de atención se ha desplazado del analfabetismo al proceso de alfabetización, sus agentes, y modos de actuación» (2). Con respecto a esa «tercera fase», como la califica Viñao, «se abre a consideraciones más complejas y profundas. Ya no es historia de la alfabetización, strictu sensu, sino historia de los procesos de comunicación, del lenguaje y del pensamiento, es decir, de la mente humana» (3). Con lo cual, en el progresivo proceso de tecnologización de la palabra, los efectos cognitivos de la alfabetización y las habilidades y capacidades que se desarrollan, han de ser valorados en sus contextos de aprendizaje y de uso. Avanzando un poco más podemos llegar

(*) Este trabajo corresponde a parte de una investigación subvencionada por la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

(1) GRAFF, H.J. (1987): «Gli studi di storia dell'alfabetizzazione: verso la terza generazione» en *Quaderni Sotorici*, nº 1, aprile. Una «primera generación» que recoge los trabajos de los años 60 de Stone, Cipolla y Schofield, y cuya contribución fue múltiple, reconociendo la importancia histórica de la alfabetización; utilización de fuentes numéricas, comparación de series estadísticas, dinámica, distribución y efectos de la alfabetización. Una «segunda generación» caracterizada por una orientación más especulativa y globalizante. Autores como Johansson, Furet y Ozouf, Graff y otros, y de cuya contribución cabe destacarse la búsqueda de relaciones entre la alfabetización y el desarrollo económico y social, la consideración de los sistemas de escolarización, los aspectos ideológicos del fenómeno, etc. También surgió entre los historiadores que utilizaban métodos cuantitativos la tendencia a considerar la alfabetización como variable independiente, planteando estudios más relacionados con la cultura, la edición de libros, o la literatura popular. El surgimiento de una «tercera generación» se plantea a partir de las investigaciones socio-psicológicas (Scribner y Cole) y antropológicas que tratan de estudiar la competencia sobre la capacidad de lectura y escritura, según diversos tipos de ambiente estudiando el contexto del aprendizaje y de la utilización o la naturaleza de tales adquisiciones, ofreciendo nuevas perspectivas a los historiadores.

(2) VIÑAO FRAGO, A. (1984): «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica» en *Historia de la Educación*, nº 3 y nº 4. En esta concepción tradicional, sobre el tratamiento del analfabetismo y para el caso español, deberíamos considerar los trabajos ya clásicos de Luzuriaga (1919 y 1926), Oloriz (1900), Jimeno Agius (1885) y otros posteriores publicados bajo el franquismo. También y desde una perspectiva más actual esta la obra de NUNEZ, C.E. (1992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España Contemporánea*. Madrid: Alianza Universidad, la cual relaciona el crecimiento económico, considerando la alfabetización como formación de capital humano.

(3) VIÑAO FRAGO, A. (1989): «Historia de la alfabetización versus historia del pensamiento, o sea, de la mente humana» en *Revista de Educación*, nº 288, p. 37.

incluso a plantearnos no el estudio de la alfabetización, sino de las alfabetizaciones (4).

Esta evolución en los estudios sobre alfabetización, desde perspectivas más interdisciplinarias, obliga a replantearse el fenómeno estudiado, para evitar caer en el «mito de la alfabetización» intentando ver en este proceso ciertas teorías todavía vigentes sobre la conveniencia de alfabetizar, ya que «permite el pensamiento lógico y analítico, la utilización del lenguaje abstracto, el pensamiento crítico y racional, una actitud escéptica e interrogante, el reconocimiento de la importancia del espacio y del tiempo y una diferenciación entre mito e historia. Además, impulsa gobiernos complejos, democráticos y modernos, la riqueza y la productividad, la estabilidad política, la urbanización y el control de la natalidad» (5). Aspectos todos ellos que no necesariamente van unidos a los procesos de alfabetización.

No obstante, Graff considera que el estudio e interpretación de la alfabetización requiere tres tareas: «una definición coherente que sirva para realizar comparaciones a lo largo del tiempo y en el espacio. Los niveles básicos o primarios de lectura y escritura constituyen los únicos indicadores flexibles y razonables que cumplen este criterio esencial»; una segunda tarea se trata de recalcar que la alfabetización es «una tecnología o serie de técnicas para las comunicaciones y para descifrar y reproducir materiales escritos o impresos, ni más ni menos», de aquí que «la comprensión de la alfabetización requiera un tercer e importante paso hacia contextos materiales y culturales precisos e históricamente específicos (...) La única alfabetización que cuenta es la que se utiliza. La alfabetización potencial es el vacío» (6). En este sentido la aceptación más genérica admitida por la UNESCO (1957) conjuga estos aspectos técnicos y sociales: «Una persona se considera funcionalmente alfabetizada cuando ha adquirido el conocimiento y las destrezas de lectura y escritura que le permiten acometer eficazmente todas las actividades que presupone la alfabetización de su cultura o grupo» (7).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, nos parece pertinente resaltar que uno de los contextos más importantes en los que se enseña y adquiere la capacidad de leer y escribir es la escuela, con lo cual, «la escolarización de masas, con la pretensión de buscar el aumento de los niveles de alfabetización, ha buscado de hecho, el control de un pueblo mediante el control de su alfabetización (...) Es esencial darse cuenta de que quienes inician campañas de alfabetización de masas, sean conservadores o revolucionarios, son quienes tienen o buscan el control sobre los medios de comunicación escrita» (8). Por esta razón, en el presente trabajo una de las variables que trataremos será el proceso de escolarización, dado su importancia en el proceso de alfabetización tanto en las lenguas de Estado como en euskara.

Consecuentemente, la alfabetización es susceptible de ser estudiada desde esta doble dimensión: como una técnica en el proceso de comunicación, donde la escritura

(4) VIÑAO FRAGO, A. (1992): «De la alfabetización a las alfabetizaciones» en ESCOLANO, A. (1992): *Leer en España. 200 años de alfabetización*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. (en persona)

(5) VILANOVA, M.^a (1989): «Alfabetización y militancia, el «descubrimiento» de los analfabetos de Barcelona durante la segunda república» en *Revista de Educación*, nº 288, p. 237.

(6) GRAFF, H.J. (1989): «El legado de la alfabetización: constantes y contradicciones en la sociedad y en la cultura occidentales» en *Revista de Educación*, nº 288, p. 11-12.

(7) WAGNER, D.A. (1989): «El porvenir de la alfabetización: cinco problemas comunes a los países industrializados o en desarrollo» en *Revista de Educación*, nº 288, p. 149.

(8) CASTELL, S. y LUKE, A. (1989): «La alfabetización: tecnología y técnica» en *Revista de Educación*, nº 288, p. 135.

y la lectura nos permiten entender el mundo social y también el individual, y como un instrumento de control social, donde la escolarización de esos saberes cumple un papel importante.

Así mismo, una de las cuestiones que nos encontramos, a la hora de estudiar los procesos de alfabetización, es la relativa a la lengua utilizada para alfabetizar en comunidades bilingües. La mayoría de investigaciones sobre este tema hacen referencia a la alfabetización en una sólo lengua, que suele coincidir con la lengua oficial o nacional de un Estado determinado. No obstante, si nos atenemos a la realidad lingüística de la mayor parte de los países, lo raro es encontrar Estados monolingües, más bien sucede lo contrario. Así mismo, los argumentos a favor y en contra de qué lengua debe utilizarse para enseñar a leer y escribir en países bilingües o plurilingües van desde los estrictamente políticos -reforzar la unidad nacional- hasta los económicos y tecnológicos (9).

No obstante, para el estudio del caso vasco, habría de hacerse algunas puntualizaciones, a fin de poder explicar el proceso de alfabetización en el País Vasco respecto al euskara, pues en comunidades bilingües los modelos «estatales» sólo explican la alfabetización en las respectivas lenguas de Estado. Desde esta perspectiva, en el modelo de alfabetización vasco se puede constatar que deben considerarse tres procesos de alfabetización diferenciados en función de la lengua utilizada como medio para enseñar a leer y escribir a la población. Es decir el francés, el español y el euskara que resulta ser la lengua propia de Euskal Herria y con distancia lingüística constatable respecto a las otras dos.

LOS MODELOS HISTORICOS DE ALFABETIZACION

Antes de referirnos al modelo de alfabetización vasco, señalaremos algunas características del «modelo de alfabetización español», por considerar pertinente ciertos elementos comparativos (10).

Como se ha señalado insistentemente, no sólo a partir de los estudios actuales sobre alfabetización, sino también desde las apreciaciones contemporáneas del período que estudiamos, uno de los rasgos más significativos de la España contemporánea es el alto grado de analfabetismo, como una plaga de la cual hay que curarse. Las acusaciones contra la política escolar, los bajos presupuestos, la falta de escuelas, el abandono escolar, la escasa formación del magisterio, la burocratización del sistema

(9) SIGUAN, M. (1992): *España pluriingüe*. Madrid: Alianza Universidad; VARIOS (1990): «Questions opérationnelles fondamentales: mise en oeuvre de l'alphabetisation» en *Bulletin International d'Education*, nº 64, pp. 95-173.

(10) Respecto a los «modelos históricos de alfabetización», podemos referirnos al modelo «protestante nórdico o sueco», cuyo rasgo más sobresaliente es el énfasis puesto en la lectura, por mediación de intereses entre la iglesia luterana y el Estado; al modelo «prusiano-alemán» donde coincide el crecimiento de la red escolar con la alfabetización, orientado hacia la lectura; al modelo inglés» donde la educación elemental se dejó en manos privadas; al modelo «escocés» siempre por delante de Inglaterra en alfabetización y desarrollo de un sistema público de educación elemental; al modelo de «Estados Unidos» donde una combinación de presión religiosa, migración selectiva y apoyo público local lograría una evolución favorable de la alfabetización lenta, dilatada en el tiempo y geográficamente descompensada entre una Francia. al nordeste. alfabetizada v otra. al sur-sureste y en el macizo central, con fuertes tasas de analfabetismo. GRAFF, H.J. (1987): *The legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*. Bloomington-Indianapolis: Indiana University Press.

educativo, etc. son lugares comunes donde el analfabetismo es una lacra con multitud de culpables. Resulta pertinente referir aquí, que las lamentaciones vienen de todos los bandos, si bien los hombres de la Institución Libre de Enseñanza son conscientes de las soluciones que deberían adoptarse, es decir la creación de escuelas. Cuestión que sólo se abordará con la llegada de la Segunda República.

La conclusión a la que llegan diversos estudios analizados por Viñao Frago constituye una descripción de la distribución y evolución del analfabetismo por sexos, edad, provincias, etc. y la mayoría de ellos concluye en un acuerdo básico: «la atribución del analfabetismo a la escolarización y asistencia escolar deficientes» (11). Esta conclusión se debe a la consideración de la escuela como único elemento de alfabetización.

Para poder evaluar la realidad de ese estado de la formación primaria, la comparación con otros países fue un recurso común. De esta forma, siempre se obtenía el retraso de la alfabetización en el caso español, equiparable al italiano, al portugués o al ruso; el resto de los países europeos siempre obtenían resultados menores en número de analfabetos. Los trabajos de Cipolla y Graff así lo confirman, al igual que el estudio de la UNESCO (1953), el cual recoge un estudio estadístico sobre la base de los censos efectuados desde 1900, en países tan dispares como Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Ceilán, Cuba, Egipto, Francia, Estados Unidos de América, México, Turquía, o Unión Sudafricana.

En cuanto al modelo «español», en líneas generales se trata de un «modelo de alfabetización gradual (a partir de mediados del XIX, no antes), lenta y dilatada, dependiente de factores económico-comercial-productivos, así como al éxodo rural e incorporación laboral asalariada de la fuerza de trabajo femenina» (12). En el mismo sentido coincide Guereña (13) al destacar el fenómeno de la escolarización como otro elemento importante de la alfabetización el periodo anterior al que estudiamos, pues «confirman para el caso español la estrecha relación entre alfabetización y escolarización, así como las permanencias y transformaciones en las prácticas socio-culturales». También coincide en la configuración de ese modelo, las observaciones de Vilanova (1989) quien considera que la alfabetización es una tarea del siglo XX, sobre todo a partir de la década de los años 20, que es cuando comienzan las campañas de alfabetización. En la etapa franquista se van a seguir estas campañas de alfabetización, en las décadas de los cincuenta y sesenta a través de la llamada Junta Nacional Contra el Analfabetismo, ante la permanencia en muchas regiones españolas de altos índices de analfabetismo (14).

(11) VIÑAO FRAGO, A. (1990): «The History of Literacy in Spain: Evolution, Traits and Questions» en *History of Education Quarterly*, nº 4. Winter. D.D. 573-599. También pueden consultarse otros trabajos de este mismo autor citados en nota 2.

(12) VIÑAO FRAGO, A. (1984): «Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica» en *Historia de la Educación*, nº 3, p. 221.

(13) GUERENA, J.L. (1989): «Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)» en *Revista de Educación*, nº 288 y «La estadística escolar en el siglo XIX» en *Historia de la Educación*, nº 7, pp. 137-148.

(14) Para hacer un seguimiento de dichas campañas, existe material importante en el Archivo de la Administración del Estado (Alcalá de Henares). Los legajos abarcan desde 1953 hasta 1969 (Sig. 78783-78798) y recogen toda la documentación referente a la Comisaría de Extensión Cultural, centros colaboradores, estadísticas, etc. Así mismo pueden consultarse los legajos relativos a las actas de la Junta Nacional Contra el Analfabetismo (leg. 79331), disposiciones gubernamentales, estadísticas, seguimiento de las campañas, material didáctico, etc. Hay que señalar que la información relativa al País Vasco es casi nula, debido a que el problema del analfabetismo afectaba escasamente a esta zona, si la comparamos con el resto de Estado.

Por lo tanto, en su aspecto histórico, el modelo de alfabetización español en el periodo contemporáneo, sin que con ello queramos referirnos a la supuesta existencia de un «carácter nacional», está a caballo entre dos etapas: una que abarca desde la década de los sesenta del XIX hasta comienzos de nuestro siglo, en el que desaparece el modelo de semialfabetización de la etapa anterior, disminuyendo las diferencias intersexuales de analfabetismo; y otra que llegaría hasta la finalización de la Segunda República e incluso hasta la primera década del franquismo, en el que los cambios sociales, económicos y demográficos, sobre todo a partir de la segunda década del siglo (industrialización, migraciones, urbanización) son paralelos al descenso del analfabetismo. El aumento de la cifra de alfabetizados guarda a su vez relación con los cambios operados en el ámbito de la cultura impresa (prensa, editoriales, bibliotecas) y del asociacionismo (ateneos, casinos, casas del pueblo, sociedades recreativas, círculos católicos, etc.). Es el momento también de las campañas de alfabetización de adultos, la primera data de 1922, dentro de una concepción de modernización social. Durante el franquismo, señaladamente a partir de 1973, podemos referirnos a una nueva etapa donde la alfabetización es sustituida por la educación de adultos.

En cuanto a los datos cuantitativos de este proceso, podemos observar -tomando como referencia los censos de población de 1860 hasta la actualidad los números absolutos de población y los porcentajes de analfabetos, según consideración de sexo, y si saben leer o leer y escribir. También puede apreciarse su distribución geográfica por regiones y provincias. De la lectura de estos censos se extraen conclusiones relativas tanto a la desigual distribución por edades y sexos, como a las diferencias entre zonas rurales y urbanas (15).

Por otra parte, y siguiendo la interrelación entre escolarización y alfabetización, tenemos que referirnos al proceso de escolarización como uno de los elementos más importantes en el decrecimiento del número de analfabetos.

En este sentido el proceso de escolarización sigue durante este periodo unas líneas de dependencia que lo relacionan con otra serie de variables sobre el desarrollo de la política y administración educativa, y que arrancan ya desde la imposición del sistema liberal, donde la escuela será uno de los elementos fundamentales no tanto como lugar de aprendizaje de una serie de destrezas sobre la escritura y la lectura, como de un lugar donde ideologizar a la población. El seguimiento de toda la política escolar del XIX, con la multitud de planes de estudios, leyes, reglamentos, presupuestos escasos, organización del magisterio, instauración de los servicios de inspección, juntas locales y provinciales, etc. configuran toda una red donde la escuela y la enseñanza primaria se convierten en el centro de atención. Todo lo cual no quiere decir que los mandatos gubernamentales tuviesen excesiva repercusión en la realidad, sino que demuestran un interés por desarrollar una escolarización creciente, pero siempre obstaculizada por la realidad económica de los municipios y su precaria situación. La

(15) Dicho trabajo en parte ya fue realizado por Jimeno Agius, J. (1885): *La instrucción primaria en España*, Madrid: El Correo, que analiza el censo de 1877, comparándolo con el de 1860; por Oloriz, F. (1900): «El analfabetismo en España» en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, n.º 486, que analiza el censo de 1887 y finalmente los trabajos de Luzuriaga, L. (1919 y 1926): *El analfabetismo en España*, Madrid: J. Cosano, que analiza los censos de 1900, 1910 y 1920). Las conclusiones de dichos estudios son prácticamente coincidentes en cuanto se refiere a las causas y soluciones. También pueden consultarse los trabajos de Viñao Frago, que se han señalado en las notas precedentes. Consultar en VILANOVA, M. y MORENO JULIA, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1987*, Madrid: C.I.D.E.

obligación de crear y mantener escuelas por parte de los municipios, siempre con pequeñas ayudas del gobierno o de las diputaciones, además del pago a los maestros y su vivienda, no garantizaban en ningún momento los principios de gratuidad y obligatoriedad que la legislación proclamaba (16).

Consecuentemente el proceso de escolarización estaba determinado por condiciones económicas que dificultaban la creación de escuelas necesarias. El déficit permanente entre las escuelas que deberían existir según la ley Moyano, de acuerdo con el número de habitantes de los municipios, y el número real de las escuelas existentes era constatable. El panorama por lo tanto de la escolarización coincidía con la riqueza de los municipios o con las respuestas de éstos ante los mandatos gubernamentales. De esta forma, el mapa de la escolarización nos permite observar los comportamientos municipales respecto a la escuela y consecuentemente el mayor o menor grado de alfabetización de las regiones.

No resultará por lo tanto sorprendente ciertas coincidencias entre las regiones y provincias más alfabetizadas y el mayor número de escuelas en las mismas. El estudio de las causas de estas coincidencias no son necesariamente aquellas que relacionan el proceso de industrialización y urbanización con un mayor grado de alfabetización, como ocurre en el caso de la región castellano-leonesa, sino que cada zona tiene elementos explicativos que no son idénticos en todas las regiones. Al referirnos al modelo de alfabetización vasco, podremos observar diferencias interprovinciales que confirman la heterogeneidad de los modelos de alfabetización y escolarización.

Otro aspecto que dificultaba el pleno desarrollo de la escolarización era la escasa asistencia de los alumnos a las escuelas, como demuestran las estadísticas y los informes de los inspectores, de forma que se apreciarían desajustes entre los niños matriculados y los realmente asistentes. Así, el abandono escolar y la insuficiente escolarización marcará unos grados deficientes de alfabetización.

A pesar de todas las críticas y dificultades para desarrollar plenamente el proceso escolarizador, ello no presupone un elemento negativo para la alfabetización, sino tan sólo marca las diferencias y desajustes de ese proceso, debido a las líneas de dependencia administrativa y escolar.

MODELO HISTORICO DE ALFABETIZACION VASCO

Si, como hemos señalado, la diferenciación geográfica es uno de los elementos más relevantes en los procesos que estamos estudiando, en el caso del País Vasco resulta más llamativo al encontrarnos con un territorio donde existen diferencias lingüísticas reconocidas.

El hecho de que las tres Provincias Vascongadas y Navarra figuren entre los primeros lugares con respecto al resto del Estado en lo que se refiere al nivel de alfabetización en castellano, nos parece sintomático para detectar el grado de penetración en las escuelas del modelo liberal uniformador del sistema de enseñanza, y la progresiva pérdida del euskara como vehículo de una cultura alfabetizada, manteniéndose en su oralidad. De esta manera se diferencian dos ámbitos culturales asociados

(16) PUELLES, M. de(1970): *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor

a lenguas distintas: el euskara quedará relegado al ámbito de la familia y la religión, en tanto que el castellano será mediadora con las entidades públicas.

Este proceso se producirá en las zonas euskaldunes con una rapidez sorprendente, si bien ya desde el siglo XVIII las clases dirigentes del país eran partidarios de la defensa del castellano en la enseñanza (recuérdese la política lingüística de la Real Sociedad Bascongada de Amigos del País y la imposición del anillo escolar para aquellos niños que fueran «descubiertos» hablando el vascuence), de modo que un corto período de tiempo, señaladamente a partir de la pérdida de los fueros en 1876, asistimos a la imposición del castellano en las escuelas, a la llegada de maestros que desconocían el euskara, a los controles de la inspección que defenderían, en contra de algunos planteamientos carlistas y nacionalistas, la enseñanza única del castellano, dejando acaso para las clases de «doctrina» la utilización del euskara.

Este proceso de pérdida progresiva de la lengua autóctona coincidirá también con el desarrollo de la industrialización de Vizcaya y Guipúzcoa y las migraciones tanto interiores, desde las zonas agrícolas de Alava y Navarra, como exteriores, venidas desde las provincias limítrofes. Fenómeno paralelo podemos observar en Iparralde.

Por ello, el «modelo de alfabetización» aplicable al País Vasco tiene rasgos propios, dadas las condiciones de producción y las características sociales y culturales del mismo. Así, podemos hablar de tres modelos de alfabetización, según la lengua en la que la población ha sido alfabetizada, sea castellano, francés o euskara. Con respecto al proceso de alfabetización en euskara, se trata de un fenómeno más reciente y que no adquirirá una fuerza de arraigo social hasta la década de los sesenta del presente siglo, si exceptuamos las experiencias nacionalistas de las escuelas de barriada en los años 20 o el surgimiento de las primeras ikastolas en la misma década y otras experiencias no ligadas directamente con la escuela. La explicación de este fenómeno tiene parámetros históricos diferentes al periodo al que nos estamos refiriendo. Este modelo tendría que estar definido tanto por la introducción del euskara en las escuelas (con los diferentes modelos lingüísticos de la enseñanza) con lo cual se persigue la euskaldunización de la población, como por la alfabetización en euskara de aquellos vascoparlantes que han sido alfabetizados en castellano, junto con la euskaldunización de adultos castellanoparlantes.

Así pues, referirse al modelo de alfabetización vasco en un sentido amplio, es reconocer las implicaciones y consecuencias que en una sociedad bilingüe tiene la presencia de diferentes procesos de alfabetización, pero también destacar los elementos diferenciales que produce la alfabetización en euskara. De esta manera sería de destacar el alto grado de alfabetización en castellano de los territorios históricos vascos, si lo comparamos con el resto del Estado y cuya importancia se explica por el proceso de industrialización y modernización de Guipúzcoa y Vizcaya y por la importancia del régimen municipal en el sostenimiento de maestros y escuelas en Alava y Navarra. En Iparralde el modelo de alfabetización en francés supuso un menor grado de alfabetización, por tratarse de una zona rural. En todas ellas la introducción de las lenguas de Estado como lenguas de aprendizaje escolar y consecuentemente de alfabetización supondría el abandono paulatino del euskara, excepto en usos muy determinados.

ETAPAS EN EL PROCESO DE ALFABETIZACION VASCO

Respecto a las etapas en el proceso de alfabetización en euskara, podemos señalar, a modo indicativo, dos grandes períodos que corresponderían a dos diferentes formas de alfabetización. Por una parte, un primer periodo que abarcaría desde el siglo XVIII hasta la década de los años 40 del presente siglo, caracterizado por una semialfabetización, propia en otros modelos de alfabetización correspondiente al Antiguo Régimen y donde la escolarización tiene escasa importancia como agente alfabetizador, aunque existan ciertos intentos de introducir el euskara como medio de alfabetización de la población infantil. El segundo periodo abarcaría desde la década de los cuarenta hasta la actualidad.

En este sentido, podemos considerar diversas etapas durante ese primer largo periodo. En los siglos anteriores a nuestro periodo, la alfabetización estaba motivada por cuestiones religiosas, con predominio de lo oral para el aprendizaje del catecismo y la publicación de libros religiosos por parte de una élite clerical, así como el aprendizaje de la lectura a través de esos mismos catecismos y libros de devoción, sobre todo en Iparralde (17). No obstante, a partir del siglo XIX y coincidiendo con las políticas de uniformización lingüística, el establecimiento de los sistemas educativos y la extensión de la escolarización, asistimos a ciertos planteamientos bilingüistas para facilitar el aprendizaje del castellano o del francés. También y sobre todo a partir de la Restauración y la pérdida de los fueros y hasta la guerra civil, podemos apreciar una pérdida progresiva del euskara, así como la defensa de ciertos planteamientos escolares reivindicativos del euskara en la enseñanza. Podríamos considerar que en esta etapa hay una presencia oral del euskara en las zonas euskaldunes y que esta lengua actúa de mediadora sólo para facilitar el aprendizaje escolar del castellano o del francés, además de estar vinculada al aprendizaje de la doctrina cristiana.

Se trata pues de un periodo que viene caracterizado por la presión del modelo de alfabetización en lengua castellana y francesa y cuyo agente principal es la escuela. Ante esta situación la defensa del euskara tiene dos fases destacables con respecto a la enseñanza. Una primera fase de planteamientos bilingües para el mejor aprendizaje de las lenguas de Estado y que abarcaría el periodo entre las dos guerras carlistas; y una segunda fase, donde surgirán diversas experiencias en el intento de crear una red paralela de escolarización en euskara, coincidiendo con el auge del nacionalismo.

El segundo periodo a que nos hemos referido corresponde a una etapa más reciente, y que podemos calificar «ex novo», y cuya importancia es determinante para la alfabetización en euskara. También la presencia del modelo escolar es patente, tanto por la creación de ikastolas como por el surgimiento de una serie de instituciones de alfabetización y euskaldunización de adultos. Dicho periodo abarca desde la década de los cuarenta hasta la actualidad y en el mismo podemos establecer tres etapas, en función de los modos de alfabetización, de los usos del euskara y de los códigos ideológicos subyacente a los planteamientos alfabetizadores (18). Dichas etapas pode-

(17) ZALBIDE, M. (1990): «Euskal eskola, asmo zahar bide berri» en *Euskal Eskola publikoaren lehen kongresua- Primer Congreso de la Escuela Pública Vasca*, Eusko Jaurlaritzaren Argitaipen Zerbitzua Nagusia, Vitoria- Gasteiz.

(18) Si bien los elementos que utilizamos para conceptualizar esta etapa también pueden ser rastreados en el primer periodo, hemos preferido resaltarlos en este periodo, pues aparecen más fácilmente detectables. Así: «Modos de alfabetización»: conjunto de medios, métodos, tipología de grupos y actividades que permiten un determinado desarrollo de la lectura y la escritura. Según las tres etapas que señalaremos, los modos de alfabetización son: literario, crítico e instrumental. «Usos

mos denominarlas de «alfabetización restringida» (1940-1969), «alfabetización expansiva» (1970-1980) y «alfabetización institucional» (1980-1990) (19).

Asimismo, pueden apreciarse que estos dos periodos están atravesados por dos ejes mayores, desde la perspectiva de estrategias políticas, que explicarían sus características. Uno que calificamos de política de «conservación del euskara» y otro de política de «recuperación del euskara». En el primero se incluirían todas las estrategias tendentes a poner en práctica planteamientos bilingüistas, desde la introducción de métodos de enseñanza del castellano o del francés pero concebidos para niños euskaldunes, hasta la implantación del «modelo B» en la Comunidad Autónoma Vasca (1982). La segunda estrategia estaría más ligada a la reivindicación social del euskara, estas posturas ya estarían presentes desde el primer nacionalismo sabiniano, pasando al movimiento de ikastolas y los procesos de euskaldunización hasta la aplicación del «modelo D» en las escuelas.

ALFABETIZACION, ESCUELAS Y LENGUAS DE ESTADO, 1860-1940

Si bien en el presente trabajo abarcamos un espacio de tiempo relativamente largo para el estudio de la alfabetización, lo hemos elegido sobre todo para resaltar el proceso de escolarización y los datos sobre alfabetización en una etapa censal, como es la que se inaugura a partir de 1860, para el caso español (20). Pero también para remarcar la importancia que para los procesos de alfabetización tiene la escuela, aunque la enseñanza que imparta se haga en francés y en castellano mayoritariamente. Sin embargo, estos datos son irrelevantes a la hora de analizar la alfabetización en euskara, donde la escuela cumplía un papel secundario en el proceso de alfabetización en dicha lengua.

Respecto al periodo anterior a nuestro estudio, hemos de señalar algunos elementos importantes en el contexto social, cultural y educativo cuya incidencia en la alfabetización son de destacar. Así hemos de recordar la labor de la R.S.B.A.P. que trató de introducir métodos más eficaces de lectura y escritura en las escuelas de primeras letras, aunque ello no supuso de forma efectiva la alfabetización en euskara como objetivo de dicha sociedad, mucho más centrada en la promoción de otro tipo de estudios prácticos (21).

del euskera»: son el marco más amplio en el cual se desarrolla el proceso de alfabetización, estableciendo la incidencia que existe entre la alfabetización y el uso tanto escolar como social de una lengua. Para ello es necesario considerar los contextos de lectura y escritura, el uso de la lengua en la administración pública, en la enseñanza, la producción literaria, los medios de comunicación, etc. «Código ideológico»: en el caso vasco, la recuperación de la lengua en el periodo que estudiamos ha estado ligado, a diferencia con otros procesos de alfabetización, a un movimiento social de ideología nacionalista que irá variando su propia definición respecto a la lengua y la cultura en función de los diversos contextos sociales.

(19) ARREGI, F. (Ed) (1992): *Euskal Alfabetatzearen Azterketarako Lehen Urratsak. 1960-1990*, Euskaltzaindia (en prensa); DAVILA, P.; EIZAGIRRE, A. y FERNANDEZ, I. (1992): «Elementos para la elaboración de un modelo de alfabetización vasco» en Congreso de Pedagogía, Salamanca, Septiembre 1992.

(20) Para el periodo anterior puede consultarse GUEREÑA, J.L. (1989): «Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)» en *Revista de Educación*, nº 288, pp. 185-236.

(21) RECARTE, M.T. (1990): *Ilustración Vasca y Renovación Educativa: La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País*, Salamanca: Universidad Pontificia.

La inexistencia de estudios sistemáticos sobre alfabetización en este periodo no nos permite resaltar la importancia de la misma (22).

De la misma forma, la creación de escuelas y el nombramiento de maestros por parte de los Ayuntamientos será uno de los rasgos más destacables en este periodo anterior a la famosa ley Moyano de 1857. De hecho, durante este periodo asistimos a la carencia de deficit entre las escuelas que tenían que existir en las poblaciones según el número de habitantes y la realmente existente, según lo preceptuado por dicha ley, al igual que Iparralde, donde ya en 1833 se detecta un nada escolar satisfactorio para el distrito vasco (23). A pesar de ello, el abandono escolar, las malas condiciones de las escuelas, la escasez de material escolar, la preparación de los maestros, etc. será una constante en este época. En todo este proceso la inspección jugaría un papel importante en el control del magisterio y de las materias de enseñanza, especialmente el castellano y el francés, como lo demuestran los diferentes reglamentos publicados en todos los territorios.

Es precisamente en el ámbito escolar donde la política de imposición de las lenguas de Estado va a adquirir especial relevancia a una y otra parte de la frontera. Toda esta política estaba evidentemente sustentada en el desarrollo del sistema educativo, en la uniformización y el centralismo que conllevaba. Por lo tanto, los usos del euskara habrán de buscarse en las relaciones sociales más ligadas a las tradiciones del País, bien sea el bertsolarismo o las practicas religiosas (24). No obstante, también se observa, por lo que respecta a la alfabetización en euskara que esta política de imposición del castellano y del francés supuso de forma indirecta un cierto desarrollo de habilidades en la lectura y la escritura en euskara, sobre todo a partir de textos de lectura, catecismos, vocabularios y diccionarios bilingües que con la pretensión

(22) Respecto a los datos sobre alfabetización en francés, se observa un alto porcentaje de analfabetismo rural que afecta mayoritariamente a las mujeres. Según los porcentajes de firmas en las actas de matrimonio, un 13,2 % en 1816-20 y un 38,7 % en 1866 saben firmar, mientras que los hombres es de un 71,2 % y un 72,6 % respectivamente, destacando la alfabetización post-escolar. De hecho ya desde 1828 existían clases de adultos en diversas escuelas de distintas poblaciones de Iparralde.

El modelo de alfabetización en lengua castellana, como ha señalado Güereña, para el periodo de 1835-1860, es de semialfabetización con diferencia negativa para las mujeres, donde domina el aprendizaje de la lectura, dentro todavía del esquema del Antiguo Régimen. Sólo podemos constatar que Alava figura entre las primeras provincias con mayor porcentaje, un 28,58 de personas que saben escribir en el periodo citado. Este dato se irá confirmando a partir de 1860. FURET, F. y OZOUF, J. (1977): *Lire et écrire*, Paris: Ed. de Minuit, p. 299; HOURMAT, P.: op. cit. p. 249; GUERENA, J.L.: art. cit. pp. 185-236.

(23) DAVILA, P. (1992): *Política educativa y enseñanza en el País Vasco, 1857-1930*, Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (en prensa). Para este periodo pueden consultarse: BENITO, J. de (1990): *La enseñanza de primeras letras en Guipuzcoa durante el primer tercio del siglo XIX* Universidad de Zaragoza. (Tesis doctoral inédita); AGIRREAZKUENAGA, J. (1989): «Educación. Sanidad y Ciencias Sociales»-en VARIOS: *Bizkaia 1789-1814*, Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia; LETAMENDIA, R. (1988): *Educación y sociedad en Alava en el siglo XIX (1833-1868)*. Universidad de Oviedo. (Tesis doctoral inédita); BERRUEZO, R. (1986): «La Junta Superior de Educación del Reino de Navarra 1829-1836» en *Principe de Viana* nº 177; HOURMAT, P. (1973): *L'Enseignement primaire dans les Basses-Pyrénées au temps de la Monarchie Constitutionnelle 1815-1848*, Anglet: I.P.S.O.

(24) El bertsolarismo sería una de las prácticas más desarrolladas en esta época, dentro del contexto de la tradición oral característico de Euskal Herria. Es entre las dos guerras carlistas que comienzan a escribirse los «bertso paperak», siendo así mismo publicados y vendidos en ferias y mercados, transformándose en el medio de comunicación escrita más importante desde el punto de vista de la cultura popular. Suponemos que esta práctica y su extensión desarrollaría habilidades de lectura en euskara, al margen por lo tanto de toda política educativa. LEKUONA, J.M. (1982): *Ahozko Euskal Literatura*, Donostia: Erein.

de facilitar el conocimiento de aquellas lenguas fueron utilizados en las escuelas (25). Por lo tanto, se trata de una etapa donde el bilingüismo es requerido, no para favorecer la enseñanza del euskara, sino para facilitar el aprendizaje de las lenguas de Estado. Este tipo de política conservacionista respecto al euskara va a ser reivindicado prácticamente hasta que el nacionalismo proponga otro tipo de escuelas única y exclusivamente en euskara, a comienzos del siglo XX.

1. La alfabetización en castellano

Como hemos indicado, a continuación mostraremos los datos más significativos de la alfabetización en castellano, a partir de los censos publicados entre 1860 y 1930, para observar la importancia de dicho fenómeno comparado con el resto del Estado, como puede observarse en las tablas adjuntas (26).

Así, entre el periodo de 1860 a 1877, observamos que Alava aparece como la provincia con más alto porcentaje de población alfabetizada con un 13 % que leen y un 41 % que leen y escriben; Guipuzcoa 14 % y 20 %; Navarra 9 % y 28 % y Vizcaya 4 % y 20 % en 1860. La media española es igual que la de Vizcaya.

Ordenadas las provincias de acuerdo con el sexo, los hombres registrarán los siguientes porcentajes: Alava 56,5 %, Navarra 39 %, Vizcaya 36,4 % y Guipuzcoa 24,7 %. Las mujeres alcanzan niveles más altos de alfabetización comparados con la media española que es de 7 %: Alava 21,4 %, Vizcaya 16,1 %, Navarra 15,7 % y Guipuzcoa 12,8 %.

En el censo 1877, según ordenación por provincias, los hombres que saben leer y escribir, figura Alava en primer lugar con un 63,4 %, Vizcaya en el 15 con 45,2 %, Navarra en el 16 con 44,8 % y Guipuzcoa en el 25 con 32,8 %. La media española es de 34,7 %. Las mujeres en cambio figuran entre los primeros puestos, de las que saben leer y escribir: Alava, 32,7 %, Navarra 25,5 %, Vizcaya 25 % y Guipuzcoa 22,5 %. La media española es de 14,6 %. Lo mismo ocurrirá con las que sólo saben leer.

En el censo de 1887 los porcentajes generales de las Provincias Vascongadas y Navarra van distanciándose de la media española de analfabetos, que era del 68 %, siendo Alava la que figura en primer lugar con tan sólo un 37,8 % de analfabetos. Las tres provincias hermanas figurarán también entre las primeras posiciones: Navarra 53,7 %, Guipuzcoa 54,2 % y Vizcaya 54,7 %.

En los censos realizados durante el primer tercio del siglo XX se aprecia un descenso bastante considerable en las cifras de analfabetos, pasando del 63,8 % de la población española que era analfabeta en 1900, al 42,3 % en 1930. En este sentido, hay que resaltar que en el País Vasco este descenso es todavía superior. El caso de Guipúzcoa y Vizcaya sigue de forma paralela en el aumento de la población

(25) Además de la represión en el uso del euskera en las escuelas, a partir de la introducción del llamado «anillo escolar», la versión pedagógica estaría determinada por los textos de Agustín Pascual Iturriaga o de Luis de Astigarraga, o por las propuestas de este mismo autor y José Pablo Ulibarri a las Juntas Generales de Guipuzcoa y Vizcaya respectivamente respecto a la introducción del euskera en la enseñanza. El mismo fenómeno se observa en Iparralde. LASA, J.I. (1968): *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, San Sebastián: Auñamendi; DAVILA, P. y EIZAGIRRE, A. (1992): «Alfabetización y euskaldunización en Euskal Herria» en ESCOLANO, A. (Ed.): *Leer en España. 200 años de alfabetización*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

(26) DAVILA, P. (1988): «El proceso de alfabetización en el País Vasco» en *II Congreso Mundial Vasco: Congreso de Historia de Euskal Herria*. San Sebastián: Ed. Txertoa. pp. 446-458.

alfabetizada. Alava y Navarra, por el contrario mantienen una línea de crecimiento más vegetativo. Así como puede comprobarse por las tablas, hacia el final de este periodo, existe una relativa igualación entre todas las provincias respecto a los porcentajes de personas alfabetizadas. Alava con un 22,4 % figurará en primer lugar, seguida de Guipúzcoa 25,5 %, Vizcaya 27,3 % y Navarra 29,2 %. La media española de hombres y mujeres que saben leer y escribir es de 42,3 %. La diferencia entre mujeres y hombres es escasa si la comparamos con la media española. Mientras en las provincias vascas el margen esta entre 70 y 77 % para los hombres y 67 y 72 % para las mujeres, la media española es de 62,3 % en hombres y 50,1 % en las mujeres que dicen saber leer y escribir. La diferencia entre las capitales y el resto de las provincias también es un dato a destacar, así como es mayor las tasas de lectura únicamente.

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1860-1900 (Saben leer y escribir)								
	1860		1877		1887		1900	
TOTAL								
Araba	38.795	41,5	45.255	48,3	49.500	53,2	57.827	59,9
Gipuzkoa	30.907	19,6	46.330	27,7	61.846	34,0	85.124	43,4
Nafarroa	82.201	28,4	107.458	35,3	121.015	39,7	152.249	49,4
Bizkaia	43.839	26,3	66.608	35,0	96.467	40,9	154.424	49,5
España	3.129.921	19,9	4.071.823	24,5	5.004.470	28,5	6.227.186	33,4
Hombres								
Araba	28.646	60,9	30.284	63,4	30.456	64,9	33.066	68,2
Gipuzkoa	20.066	25,8	* 27.416	32,8	34.540	38,5	44.638	46,5
Nafarroa	58.708	41,3	69.269	44,8	72.510	48,0	84.297	55,3
Bizkaia	29.833	37,2	42.893	45,7	58.397	50,1	89.457	57,5
España	2.414.015	31,1	2.823.964	34,7	3.317.855	38,5	3.831.345	42,1
Mujeres								
A r a b a	10.149	21,9	14.971	32,7	19.044	41,3	24.761	51,6
Gipuzkoa	10.841	13,5	18.914	22,5	27.306	29,6	40.486	40,5
Nafarroa	23.493	15,9	38.189	25,5	48.505	31,6	67.952	43,7
Bizkaia	14.006	16,2	24.110	25,0	38.070	31,9	64.967	41,9
España	715.906	9,0	1.247.854	14,7	1.686.615	18,8	2.395.839	25,1

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1860-1900 (Saben leer)								
	1860		1877		1887		1900	
TOTAL								
Araba	11.975	12,8	10.090	10,7	8.078	8,6	5.493	5,6
Gipuzkoa	22.279	14,1	23.808	14,2	21.430	11,7	20.132	10,2
Nafarroa	26.231	9,0	21.575	7,0	19.481	6,4	18.148	5,8
Bizkaia	12.266	7,3	12.746	6,7	10.286	4,3	11.384	3,6
España	705.778	4,5	578.978	3,5	602.005	334	495.753	2,7
Hombres								
Araba	3.258	6,3	2.238	4,6	1.903	430	1.349	2,7
Gipuzkoa	8.716	11,2	8.976	10,7	7.984	8,9	8.487	8,8
Nafarroa	8.728	6,1	6.537	4,2	5.785	3,4	6.565	4,3
Bizkaia	4.851	6,0	4.306	4,5	3.246	2,7	3.636	2,3
España	316.557	4,1	210.930	2,6	221.613	2,6	178.615	2,0
Mujeres								
Araba	8.717	18,8	7.852	17,1	6.175	13,4	4.144	8,6
Gipuzkoa	13.563	16,9	14.832	17,7	13.446	14,5	11.645	11,6
Nafarroa	17.404	11,8	15.038	10,0	13.696	8,9	11.583	7,4
Bizkaia	7.415	8,6	8.440	8,7	7.040	519	7.748	5,0
España	389.221	4,9	368.048	4,3	380.392	4,2	317.138	3,3

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1860-1900 (Analfabetos)								
	1860		1877		1887		1900	
TOTAL								
Araba	42.132	45,1	38.193	40,8	35.176	37,8	33.054	34,2
Gipuzkoa	109.721	67,5	97.069	58,0	98.569	54,2	90.594	46,2
Nafarroa	191.318	63,8	171.151	57,5	163.562	53,7	137.221	44,6
Bizkaia	112.430	66,6	110.600	58,2	128.906	54,7	145.553	46,7
España	11.837.391	75,5	11.978.168	72,0	11.945.871	68,0	1.874.890	63,8
Hombres								
Araba	18.799	39,9	15.230	31,8	14.475	30,8	14.019	28,9
Gipuzkoa	52.446	67,4	47.045	56,3	47.184	52,5	42.820	44,6
Nafarroa	83.004	58,4	78.687	50,9	72.543	48,0	61.395	40,3
Bizkaia	47.029	58,7	47.045	50,1	54.857	47,0	63.393	40,5
España	5.034.545	64,8	5.096.758	62,6	5.067.098	58,8	5.068.056	55,8

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1860-1900 (Continuación)								
(Analfabetos)								
	1860		1877		1887		1900	
<u>Mujeres</u>								
Araba	23.333	50,3	22.963	50,1	20.701	44,9	19.035	39,7
Gipuzkoa	57.275	71,6	50.024	59,7	51.385	55,7	47.774	47,8
Nafarroa	108.314	73,5	96.464	64,4	91.019	59,3	75.826	48,7
Bizkaia	65.401	76,0	63.555	66,1	74.049	62,1	82.160	53,0
España	6.802.846	86,0	6.881.410	81,0	6.878.773	76,8	6.806.834	71,4

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1900-1930								
(Saben leer y escribir)								
	1900		1910		1920		1930	
<u>TOTAL</u>								
Araba	57.827	59,9	62.037	63,8	70.061	71,0	78.249	75,1
Gipuzkoa	85.124	43,4	118.204	52,1	162.486	62,8	219.255	72,5
Nafarroa	152.249	49,4	167.504	53,6	203.277	61,6	237.603	68,6
Bizkaia	154.424	49,5	201.244	57,5	265.161	64,7	342.863	70,6
España	6.227.186	33,4	7.716.998	38,5	9.904.859	46,3	13.171.685	55,6
<u>Hombres</u>								
Araba	33.066	68,2	33.928	70,0	37.438	74,8	41.008	77,6
Gipuzkoa	44.638	46,5	59.842	54,0	80.872	64,0	108.054	73,1
Nafarroa	84.297	55,3	88.950	57,6	105.773	64,3	121.547	70,4
Bizkaia	89.457	57,5	108.575	63,1	137.198	68,7	173.415	73,6
España	3.831.345	42,1	4.464.586	45,9	5.442.129	52,4	7.101.076	61,3
<u>Mujeres</u>								
Araba	24.761	51,6	28.055	57,6	32.623	67,0	37.241	72,5
Gipuzkoa	40.486	40,5	58.362	50,2	81.614	61,6	111.201	71,8
Nafarroa	67.952	43,7	78.554	49,7	97.504	58,9	116.056	66,9
Bizkaia	64.967	41,9	92.669	52,0	127.963	60,9	169.448	67,8
España	2.395.839	25,1	3.252.412	31,6	4.462.730	40,5	6.070.609	47,5

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1900-1930 (Saben leer)								
	1900		1910		1920		1930	
<u>TOTAL</u>								
Araba	5.493	5,6	3.654	3,7	1.464	1,4	1.746	1,6
Gipuzkoa	20.132	10,2	16.258	7,1	5.652	2,1	4.841	1,6
Nafarroa	18.148	5,8	9.175	2,9	4.165	1,2	4.246	1,2
Bizkaia	11.384	3,6	5.300	1,5	3.936	0,9	3.931	0,8
España	495.753	2,7	353.732	1,7	202.357	0,9	209.341	0,8
<u>Hombres</u>								
Araba	1.349	2,7	977	2,0	396	0,7	622	1,1
Gipuzkoa	8.487	8,8	6.924	6,2	2.298	1,8	1.843	1,2
Nafarroa	6.565	4,3	3.893	1,8	1.476	0,8	1.529	0,8
Bizkaia	3.636	2,3	1.455	0,8	1.166	0,5	1.154	0,4
España	178.615	2,0	125.048	1,2	75.193	0,7	73.195	0,6
<u>Mujeres</u>								
Araba	4.144	8,6	2.677	5,4	1.068	2,1	1.124	2,1
Gipuzkoa	11.645	11,6	9.334	8,0	3.354	2,5	2.998	1,9
Nafarroa	11.583	7,4	6.282	3,9	2.689	1,6	2.717	1,5
Bizkaia	7.748	5,0	3.845	2,1	2.770	1,3	2.777	1,1
España	317.138	3,3	228.684	2,2	127.164	1,1	136.146	1,1

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1900-1930 (Analfabetos)								
	1900		1910		1920		1930	
<u>TOTAL</u>								
Araba	33.054	34,2	31.457	32,3	27.064	27,4	23.420	22,4
Gipuzkoa	90.594	46,2	92.222	40,6	90.419	34,9	77.152	25,5
Nafarroa	137.221	44,6	135.539	43,4	121.332	36,7	101.149	29,2
Bizkaia	145.553	46,7	142.733	40,7	133.970	32,7	132.558	27,3
España	11.874.890	63,8	11.867.455	59,3	11.167.806	52,2	10.024.939	42,3
<u>Hombres</u>								
Araba	14.019	28,9	13.508	27,8	12.160	24,3	10.876	20,5
Gipuzkoa	42.820	44,6	43.886	39,6	43.015	34,0	37.275	25,5
Nafarroa	61.395	40,3	62.331	40,4	56.579	34,4	48.112	27,8
Bizkaia	63.393	40,5	61.676	35,8	58.112	29,1	58.180	24,7
España	5.068.056	55,8	5.109.797	52,5	4.802.641	46,2	4.270.370	36,9

EVOLUCION ALFABETIZACION EN EL PAIS VASCO, 1900-1930 (Continuación) (Analfabetos)								
	1900		1910		1920		1930	
Mujeres								
Araba	19.035	39,7	17.949	36,8	14.904	30,6	12.544	24,4
Gipuzkoa	47.774	47,8	48.336	41,6	47.404	35,8	39.877	25,7
Nafarroa	75.826	48,7	73.208	46,3	64.753	39,1	53.037	30,6
Bizkaia	82.160	53,0	81.057	45,5	75.858	36,1	74.378	29,7
España	6.806.834	71,4	6.757.658	65,7	6.365.165	57,7	5.754.569	47,5

2. Mapa escolar del País Vasco

Respecto al proceso de escolarización, a partir de la Restauración se van a ir aplicando las disposiciones estatales sin mayor protesta por parte de las Diputaciones, excepto aquellas que afecten a cuestiones económicas, como el pago de los maestros, y que se derivan de la aplicación del cupo según los conciertos económicos.

Con referencia al número de escuelas que deben poseer las provincias, según la ley Moyano, y contabilizando las escuelas públicas y privadas, existía en 1880 un superavit de 64 escuelas en Alava, 65 en Navarra, 89 en Guipúzcoa y 70 en Vizcaya. Lo cual repercutía en la relación número de escuelas por habitante, donde Alava figura en primer lugar con 1 x 263, Navarra 1 x 428, Guipuzcoa 1 x 497 y Vizcaya 1 x 504. La media española era 1 x 561.

El mapa escolar de las Provincias Vascongadas y Navarra seguirá unas pautas de crecimiento diferenciadas, es decir: Guipúzcoa y Vizcaya registrarán durante todo ese periodo un gran número de escuelas municipales y privadas, éstas debido a la expulsión de Francia de las Ordenes religiosas dedicadas a la enseñanza y hará que busquen cobijo en estas provincias. Mientras que en Alava y Navarra el número de escuelas públicas es mucho mayor, dentro de una situación geográfica de poblaciones diseminadas.

Por otra parte, la graduación de las escuelas fue un proceso lento, sobre todo en Alava y Navarra, mientras que en Vizcaya y Guipúzcoa comenzarán a graduar sus escuelas en la segunda década de este siglo, a partir de la formación de distritos escolares en San Sebastián y Bilbao. Así, según la Estadística de Escuelas Graduadas de 1935, Vizcaya con 90 escuelas graduadas figura en tercer lugar, tras Barcelona y Madrid; Guipúzcoa figura con el número 13, con 39 escuelas. Alava tenía 9 y Navarra 18 escuelas graduadas.

Este panorama escolar debe ser completado con las clases de adultos que se irán afianzando sobre todo a partir de las disposiciones gubernamentales de 1900, en las que se declaraba la obligatoriedad de las clases nocturnas de adultos en las escuelas elementales. Las Diputaciones enviarán circulares a todos los pueblos recordando dicha normativa.

Por lo tanto cabe concluir, que el mapa escolar en el País Vasco era satisfactorio, si nos atenemos tanto la diversidad de escuelas existentes, -estatales, municipales,

privadas, etc.-, como a la atención que recibirán por parte de las diversas administraciones de enseñanza.

3. La defensa del euskara en la enseñanza

Desde la perspectiva del Euskal Herria, la pérdida definitiva de los fueros en 1876 y el inicio de los Concierdos Económicos entre las provincias vascongadas y el Estado español supondría, por una parte, un renacimiento cultural dentro de una ideología reivindicativa de las señas de identidad del pueblo vasco, (27) que en su expresión política dará como fruto la creación de un partido nacionalista; y por otra, el desarrollo de la industrialización, a partir de una política económica proteccionista, primero en Vizcaya y posteriormente en Guipúzcoa, que traerá como consecuencia movimientos migratorios, tanto dentro como fuera del País (28). Respecto a las reivindicaciones por contrafuero, respecto al ámbito de la enseñanza, éstas ya no tenían cabida dentro del nuevo marco político entre las provincias y el Estado (29).

Dentro de este contexto económico, se marcan ya las diferencias entre Vizcaya y Guipúzcoa, con importantes focos industrializados y con la presencia de una mano de obra foránea, y los territorios de Navarra, Alava e Iparralde que permanecerán todavía dependientes de la producción agrícola y un estancamiento demográfico, aunque continúen las emigraciones a América.

El conjunto de esta situación nos permitirá introducir una variable nueva dentro del proceso de alfabetización, en cuanto se registran aumentos en las tasas de alfabetización en castellano y también, por lo que respecta, a los movimientos políticos, sociales y culturales, el inicio de unas prácticas políticas que tomarán la escuela como centro para desarrollar nuevos modelos de escolarización a partir del uso del euskara en las escuelas.

(27) Es en esta época y ya desde 1850 comenzaron en Iparralde los Juegos Florales organizados por D'Abbadie, detectándose los primeros síntomas de la recuperación de la cultura y el folklore vasco, reforzando una cultura popular escrita a través de los concursos literarios. Estos Juegos que se irán extendiendo a toda Euskal Herria «atrajeron a gran cantidad de versificadores» acudiendo a los mismos «bertsolaris, labradores o artesanos», constituyéndose en modelo para futuros certámenes literarios. MITXELENA, K. (1960): *Historia de la Literatura vasca*, Madrid: Minitauro, p. 136.

Así mismo, el surgimiento de revistas y asociaciones son síntoma de las reivindicaciones fueristas y nacionalistas. La primera de las asociaciones que se creará siguiendo los objetivos que marcó A. Campion de fomentar el cultivo literario y científico, a través de concursos, creación de cátedras de euskara, editando obras en euskara, etc, será la Asociación Euskara de Navarra, en 1877, que editará la Revista Euskara (1878-1883). Tras este inicio surgirán otra serie de revistas en Vitoria (*Revista de las Provincias Euskaras* (1878-79)), en San Sebastián (*Euskal Erría* (1880-1918)), en Bilbao (*Revista de Vizcaya* en 1885, en Iparralde *Euskalduna* en 1888. Esta nómina de revistas se irá ampliando durante todo este periodo. En torno a estas asociaciones se promoverán los Juegos florales por toda Euskal Herria. así como núcleos intelectuales de duración más o menos prolongada y cuyos objetivos eran la defensa de la cultura y la lengua euskaldun. ELORZA, A. (1978): *Ideologías del nacionalismo vasco*, San Sebastián: Haranburu, p. 29; TORREALDAY, J.M. y AZURMENDI, J. (1985): «La literatura vasca a través de los siglos» en VARIOS: *Euskal Herria. Historia eta Gizartea*, San Sebastián: Lan Kide Aurrezkie-Jakin, p. 488.

(28) (42) BELTZA: *Del carlismo al nacionalismo burgués*, San Sebastián, Txertoa, 1978; CASTELLS, L.: *Modernización y dinámica política en la sociedad guipuzcoana de la Restauración 1876-1915*, Madrid. Siglo XXI-Serv. Publ. UPV. 1987; GONZALEZ PORTILLA. M.: *La formación de la sociedad capitalista en el País Vasco*, San Sebastián, Haranburu, 1981.

(29) Los memoriales dirigidos a la Corona en 1857 y 1868 por parte de los diputados vascos, oponiéndose a la aplicación en los territorios históricos de la legislación estatal respecto a las respectivas leyes de enseñanza, fueron una muestra de la defensa de los fueros entonces vigentes.

En contraste con esta política uniformadora y centralista, (30) y en fechas cercanas a la pérdida de los fueros, se registra un pequeño periodo de gobierno carlista del Señorío de Vizcaya en 1875, por el que se dará preferencia «al cultivo del idioma bascongado en las escuelas de Vizcaya» (31). Así mismo, la Junta de Instrucción de Guipúzcoa en ese mismo año según reglamento vigente, en el cual se marca como tarea principal «el estudio y enseñanza de nuestra rica y armoniosa lengua, el aprecio de las gloriosas tradiciones de las Provincias bascongadas, y más que todo la conservación y permanencia de nuestros usos y costumbres, tan sencillas como cristianas», (32) publicará una circular en la que se prescribe que «en todas las escuelas de la Provincia de Guipúzcoa se dé la enseñanza de la lectura primero en lengua bascongada y después en la castellana», (33). Para ello, y ante la carencia de una cartilla de lectura, se editó una expresamente encargada por la Junta cuyo título era *Iracurtzaren asierac* y que se puso a la venta como texto oficial de las escuelas (34). La efectividad de estas medidas sería escasa dada la situación de guerra en la que se vivía.

La Restauración supuso por lo tanto que las reivindicaciones tradicionales fuesen tomando cuerpo a partir de diversas actividades que se plasmaban en ámbitos diferentes. Mientras las asociaciones culturales solicitaban a las diputaciones la aplicación del euskara en la enseñanza, como era el caso del Consistorio de los Juegos Florales Euskaros en 1895, sin que tuviese mayor trascendencia, otras en cambio, y sobretudo a partir del auge nacionalista y de la presencia de éstos en las Corporaciones municipales y provinciales se plasmarán en tomas de decisión política con repercusiones para la recuperación del euskara.

Dentro del ámbito de las Diputaciones podemos observar diversas actuaciones en este sentido. Así, la administración comenzará a introducir el requisito del conocimiento del euskara para la contratación de su personal (miqueletes, médicos, notarios, etc.). Promoverá la creación de cátedras en los institutos de segunda enseñanza, en las escuelas normales, en el Seminario, se crearán escuelas de declamación en euskera, etc. Así como el uso del euskara en la rotulación de calles, en bandos y circulares. De la misma forma, las diputaciones llevarán a cabo una política de subvenciones a textos euskéricos, a través de concursos y dotando de libros

(30) En este sentido la política liberal continuaba utilizando a los inspectores de enseñanza para controlar la utilización del castellano en las escuelas. Señaladamente Juan María de Eguren, inspector de Guipúzcoa y Alava desde 1859 a 1876, es un buen ejemplo de esta actitud. No obstante, la labor pedagógica de este inspector, a partir de la publicación de su *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*, publicado en 1867, con la utilización de método comparativo, contribuía «al mismo tiempo a mejorar el habla vascongada en su uso vulgar, pues por este medio podrán aprender fácilmente los niños las verdaderas voces vascongadas» op. cit. p. XXII.

(31) *Bases para la formación del Reglamento de Escuelas de Instrucción Primaria*, Archivo de la Real Academia de la Historia, Fondo Pirala, leg. 9-6912.

(32) *Reglamento provisional de las escuelas de instrucción primaria de la M.N. v M.L. Provincia de Guipúzcoa*, Azpeitia, Imprenta de Excm. Diputación a cargo de Pablo Martínez; 1875. p. II,

(33) Archivo General de Guipúzcoa (Tolosa). Fomento e Instrucción Pública, leg. 22b.

(34) Sobre la elaboración tanto del anterior Reglamento citado, como de la preparación de textos en euskara, parece que la persona encarga fue el Padre jesuita José Ignacio de Arana, según se desprende de la conferencia de Bonifacio Echegaray «Vehículo lingüístico utilizado para la enseñanza en el País Vasco» en EUSKALZALEAK (1935): *Lucha de idiomas en Euzkadi y Europa*, Donostia: Euskalzaleak, p. 70.

instituciones, asociaciones y bibliotecas; además de adquirir ejemplares de libros en euskara y castellano (35).

No hay que olvidar en este periodo la creación de la Sociedad de Estudios Vascos Eusko Ikaskuntza, la cual había logrado aglutinar, a partir de sus Congresos, a toda una serie de intelectuales cuyo objetivo principal era la normalización de la cultura y la lengua vasca. Para ello las buenas relaciones con las instituciones vascas resultó fundamental. Dentro de la propia asociación se crearán secciones de Lengua y de Enseñanza, de gran vitalidad y en la que personajes como Landeta, Elizalde, Belausteguigoitia y otros promoverán el uso del euskara en la enseñanza (36).

Dentro de este contexto y al amparo de la Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza surgirá en 1918 Euskaltzaindia, haciendo realidad el proyecto de una Academia de la Lengua Vasca. Alrededor de esta institución se encontrarán los más calificados especialistas en el estudio de la lengua vasca, quienes se hacen eco de la necesaria standarización lingüística, que permita establecer normas comunes y la utilización literaria y científica de un euskara unificado. Para ello se recuperarán los estudios del Príncipe Bonaparte sobre los diferentes dialectos vascos y se emitirán informes sobre las características del euskara unificado (37).

Consecuentemente, estos ámbitos señalados remarcan la importancia que iba adquiriendo la recuperación lingüística el uso del euskara, desde los planos social, administrativo, cultural y lingüístico. La llegada de la República planteará nuevas expectativas que tomarán cuerpo dentro del ámbito escolar, por supuesto no exento de la polémica que surgirá sobre laicismo y bilingüismo. Muestra de ello es la celebración del Congreso Vasco de Bilingüismo celebrado en San Sebastián y Bilbao entre los días 26 y 29 de agosto de 1931, tras el reconocimiento para Cataluña de la facultad de la enseñanza en catalán (38). La inclusión del euskara como lengua

(35) EUSKALTZAINDIA: *El libro blanco de euskara*, Bilbao, Euskaltzaindia, 1977, pp. 427, 431. 442: Solicitud de conocimiento de euskara en el Hospital civil de Bilbao (A.A.D.V., carp. 1138/3, 1918 y carp. 2005/8, 1920).

La instalación de cátedras de euskara, gratuitas y voluntarias, por parte de las Diputaciones, comenzarán en los Institutos de Segunda enseñanza, e irán paulatinamente aumentando de grupos y número de alumnos. Así el Instituto de Vitoria propone el estudio del euskara como lengua viva entre otras (Actas de la Diputación de Alava de 6/11/1882). El instituto de Vizcaya es el que mantuvo más constantemente esta cátedra, a cargo de R.M. de Azkue (A.A.D.V. 1037/1-5). También el Seminario Diocesano en 1914 solicitará la creación de una cátedra (A.A.D.V. 1037/7). Las escuelas normales de Vizcaya y Guipúzcoa mantienen dicha cátedra, así como una escuela de Declamación vasca a cargo del Ayuntamiento de San Sebastián (A.M.S.S. libro 550, exp. 8, 1913-15).

- La colocación de rótulos en euskara en las vías públicas y el uso del euskara en bandos y circulares, será una de las reivindicaciones promovidas por las asociaciones culturales vascas, como Euskal Esnalea, (A.P.G. leg. 8915, 1896; leg. 9470, 1916; leg. 9269, 1916; leg. 9468, 1917. También llegarán a la diputación de Vizcaya solicitudes de publicación de calendarios en euskara (A.A.D.V. 1015/31).

El seguimiento de esta política de subvenciones de libros y bibliotecas será una práctica muy extendida por parte de las cuatro diputaciones. No obstante, lo más interesante serán los concursos de textos euskéricos para la enseñanza primaria (A.A.D.V. 1125/10, 1918) o la protección a los libros euskéricos (A.A.D.V. 988/16, 1919) y las bibliotecas circulantes y públicas (A.A.D.V. 963/6, 1905-1932; A.M.P. leg. 6, 1922; A.P.G. 1466, 1882-1951).

(36) ESTORNES, I. (1985): *La Sociedad de Estudios Vascos*, San Sebastián: Imprenta S.E.V.; ARRIEN, G. (1987): *Educación y Escuelas de Barriada en Vizcaya. (Escuelas y Autonomía, 1898-1936)*, Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

(37) *Informe de los Señores académicos A. Campion y P. Broussain a la Academia de la Lengua Vasca sobre unificación del euskara*, Bilbao: Imp. del Ave Maria, 1920.

(38) Las conferencias que se impartieron en dicho Congreso, organizado por Euskalzaleak, a cargo de Aniceto de Olano, Bonifacio de Etxegaray, Eduardo de Landeta y José de Ariztimuño, están recogidas en *Lucha de Idiomas en Euzkadi y Europa*, Donostia, Euskalzaleak.

de enseñanza en el estatuto de autonomía será el último eslabón de este periodo, aunque su puesta en práctica no pudiera desarrollarse debido a la situación de guerra civil (39).

4. Las escuelas rurales, las ikastolas y la escuela vasca

Dentro del ámbito escolar, y desde la ideología nacionalista, se pasará de una crítica a la escuela castellana (promoviendo incluso el absentismo escolar), (40) así como la opinión sobre el maestro maketo (enemigo principal de la desvasquización), (41) a posturas conciliadoras respecto al purismo del euskara y a la creación de instituciones escolares al margen del sistema escolar estatal. Son los casos de las escuelas de barriada en Vizcaya, las escuelitas rurales de Guipúzcoa, las primeras ikastolas y los proyectos de la llamada escuela vasca bajo la égida de los nacionalistas vascos y que fueron muy extendidas durante la Segunda República (42).

Desde la perspectiva que estamos estudiando, las escuelas de barriada y las escuelitas rurales deben ser consideradas desde dos aspectos: como instrumentos para resolver el analfabetismo rural, pues así se expresaban quienes promovieron su creación, y también como el inicio de unos modelos lingüísticos, aplicados según el predominio del castellano o el euskara en las poblaciones. Mientras que la creación de escuelas vascas y las primeras ikastolas supusieron el surgimiento de una red escolar paralela al sistema oficial, aunque con las debidas reservas debido al planteamiento lingüístico de las mismas.

En este sentido, y de una forma generalizada, se pretendía alfabetizar a la población euskaldun en su propia lengua. Las disposiciones en contra del uso del euskara, durante la Dictadura de Primo de Rivera, harían fracasar parte de estos proyectos, que serán recuperados durante la República.

Este nuevo cambio en el mapa escolar y en la enseñanza, hará posible la publicación de textos en euskara, especialmente concebidos para su utilización en las escuelas. Son varios los textos publicados desde silabarios, hasta obras de Historia, Geografía, Aritmética, etc. que con la ayuda de las diputaciones se pondrán a disposición de las escuelas (43).

(39) SAGUES, M. (1977): «El euskera y la enseñanza en los estatutos de autonomía» en Saioak. *Revista de Estudios Vascos*, nº 1. pp-49-67.

(40) CAMPION, A.: «Discurso en las fiestas euskaras de Irún el día 27 de septiembre de 1903» en *Discursos políticos y literarios*, Bilbao: Gran Enciclopedia Vasca, 1985. En su propuesta para la recuperación del euskera, ARANZADI, E. *Reconstitución del pueblo euskaldun en la reconstitución de la lengua*, Bilbao: Imprenta y Librería de José de Astuy, 1902, este autor además de criticar la situación escolar, propone la creación de escuelas de párvulos en euskara, entre otras medidas.

(41) Esta propuesta es ampliamente compartida por los políticos nacionalistas. Sabino Arana publicaría una serie de artículos sobre esta cuestión, bajo el epígrafe de «pedagogía maketil» entre 1894 y 1895 en el *Bizkaitarra*. También R.M. de Azkue a través de sus obras de teatro incidía en este mismo aspecto.

(42) ARRIEN, G.: *Educación y Escuelas de Barriada en Vizcaya. (Escuelas y Autonomía, 1898-1936)*. Bilbao. Diputación Foral de Bizcaia, 1987. Para el caso de Guipúzcoa puede consultarse las memorias de Inspección sobre las llamadas «escuelitas rurales» de los años 1932 (leg. 2054), 1933 (leg. 2055), 1934 (leg. 2056) y 1935 (leg. 2057) del Archivo Provincial de Guipúzcoa. ADURIZ A. y OTROS: «Gure Ikastola». *JAKIN*, nº 6, 1972. ARRIEN, G.: *La generación del exilio. Génesis de las escuelas vascas y las colonias escolares*, Bilbao, Onura, 1983. ZABALETA, I. y DAVILA, P. (1990): «Euskal Eskolaren lehen urratsak» en *Tantak*, nº 4, pp. 21-33.

(43) *Catálogo de obras didácticas infantiles, 1800-1976*, Bilbao: II Congreso Mundial Vasco, 1987.

Así pues, al finalizar este periodo, podemos observar la extensión de la alfabetización en castellano y francés, además de un mapa escolar en base a la introducción del euskera en las escuelas. También se detecta una relativa aplicación del uso del euskara, tanto en publicaciones, como en otros ámbitos de la vida administrativa, cultural y social. Así mismo, la normalización académica del euskara comienza a plantear vías de solución, asumiendolo como vehículo de cultura y aprendizaje escolar. Junto a ello, la confección de textos específicos en euskara para la enseñanza de la lectura y la escritura y el surgimiento de modelos lingüísticos, permiten establecer hipótesis más firmes respecto a la alfabetización relativamente amplia de la población euskaldun. Los planteamientos bilingüistas que pretendían la alfabetización de los individuos atendiendo a su lengua materna, tuvieron una doble vertiente en cuanto a su carácter. Por un lado, las Escuelas de Barriada de Vizcaya, representantes de un intento bilingüe desde las estructuras del propio sistema escolar oficial e impulsadas por Landeta y Eleizalde aprovechando las posiciones ventajosas del grupo nacionalista en el escenario político; este intento tendrá una corta vida, al ser frenada y desnaturalizada por los sectores estatistas en cuanto la coyuntura política lo permitió. Este planteamiento, acorde con las corrientes bilingüistas europeas, tenía sin duda una sólida base psicopedagógica, pero no alcanzaba a dar respuesta al problema en su justa dimensión: responder al significado eminentemente político que representaba la imposición de un modelo exclusivamente español de alfabetización. Por otro lado, otros sectores vasquistas (Azkue, Villalonga, Muñoa...) conscientes del daño irreparable que la alfabetización y escolarización en castellano suponía tanto para los vascoparlantes en concreto como para la subsistencia de la lengua y la cultura vasca en general, así como de la imposibilidad de preservarlas dentro de las estructuras escolares oficiales, comienzan el largo camino para las estructuras escolares oficiales, comienzan el largo camino para la construcción de una escuela vasca, fuera de los cauces oficiales e institucionales. En este sentido, observamos una amplia gama de modelos de escuela, que tienen como denominador común la alfabetización en euskara (escuelas municipales, escuelas domésticas y escuelas vascas), que muchas veces, a pesar de su diversidad, aparecen bajo el epígrafe de ikastolas (44).

ALFABETIZACION, IKASTOLAS Y EUSKALDUNIZACION, 1940-1990

Al referirnos a las diversas etapas del modelo de alfabetización vasco, hemos considerado pertinente marcar tres etapas durante este periodo, obedeciendo a una conceptualización que recoge los diferentes aspectos que componen el fenómeno de la alfabetización en general. Resumiendo estas tres etapas, podemos denominar la primera etapa como de «alfabetización restringida» (1940-1969), pues viene marcada por un modo de alfabetización literaria -según los métodos de aprendizaje del euskera, los tipos de grupos, etc-, donde los usos del euskara tienen escasa presencia pública y la reivindicación en términos ideológicos de la lengua y la cultura vasca obedece a unos planteamientos residuales del nacionalismo.

La segunda etapa, denominada como de «alfabetización expansiva» (1970-1980), viene determinada por los cambios políticos y sociales de esa década. El paso de

(44) ZABALETA, I. y DAVILA, P. (1990): «Euskal Eskolaren lehen urratsak», *Tantak* nº 4; ARPAL, ASUA, DAVILA (1982): *Educación y Sociedad en el País Vasco*, San Sebastián: Txertoa; BASURKO, F. (1990): «La normalización de la ikastola: una breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca», *Historia de la Educación*, nº 8, pp. 139-166.

una sociedad de silencio a una sociedad donde la calle se toma como lugar de reivindicaciones populares, repercutirá de forma favorable sobre el proceso de alfabetización. El incremento del número de estudiantes de euskara, así como el asentamiento del movimiento de ikastolas, el empleo de métodos actuales en la enseñanza y aprendizaje del euskara, así como el surgimiento de organismos de alfabetización y euskaldunización, marcan un alto grado de reivindicación de la lengua y cultura vascas. Así mismo, en el campo nacionalista se van redefiniendo diferentes posturas que van redefiniendo el código nacionalista entre su forma tradicional y la radical.

Finalmente, la última etapa, calificada como de «alfabetización institucional» (1980-1990) debido al carácter que van tomando todas las iniciativas alrededor de la alfabetización. El proceso de institucionalización no es tan sólo una característica de la acción del gobierno vasco o navarro debido a la nueva situación autonómica, sino que afecta a todos los ámbitos sociales. El proceso de escolarización a partir de las ikastolas, tendrá que compartir la alfabetización primaria en euskara con las otras redes escolares, pública y privada, dentro de los modelos lingüísticos. Asimismo, la nueva función instrumental que va adquiriendo el euskara en la sociedad, comienza a demandar un carácter credencial del mismo. Los usos del euskara irán extendiéndose a la administración, a los medios de comunicación, a la enseñanza, etc. privilegiando la eficacia y cierta normalización social. Será precisamente en este proyecto de normalización social de la lengua, donde se manifieste una confrontación en el código nacionalista, ante la aparente inoperancia de la institucionalización en dicho proceso.(45)

En esta parte del trabajo tan sólo señalaremos algunos aspectos relativos a la alfabetización primaria en euskara y con relación a la primera etapa, apuntando algunas cuestiones relativas al movimiento de ikastolas. Somos conscientes que todo el proceso de instauración de las ikastolas conlleva un estudio más detallado, lo cual no invalida el planteamiento general sobre el proceso de alfabetización en todos los ámbitos señalados, donde se recogen aspectos no únicamente relacionados con la escolarización.

1. Situación legislativa y escolar

Desde los primeros años del régimen franquista la persecución de cualquier manifestación en euskara será patente y afectará a diversos ámbitos del uso de esta lengua. Así, bajo la política de la unidad sacrosanta de la patria se prohibirá desde la utilización de nombre propio en euskara, hasta la designación de buques mercantes, documentos notariales, nombres de sociedades, etc., puntos de ataque allí donde pudiera detectarse el mínimo rasgo de separatismo (46). A esta política habrá de unirse la depuración del magisterio y la represión del euskara en las escuelas (47).

Dentro del campo de la legislación educativa, la ley de educación primaria de 1945 y el texto refundido de 2 de febrero de 1967 excluían cualquier aprendizaje de

(45) Como sea que nuestro centro de interés está basado en las relaciones entre alfabetización y escolarización, no vamos a tratar todos los aspectos aquí apuntados. Un acercamiento más global puede encontrarse en ARREGI, F. (Biltzaila): *Euskal Alfabetatzearen Azterketarako Lehen Urratsak, 1940-1960*, Euskaltzaindia, 825 pp. (en prensa).

(46) EUSKALTZAINDIA (1977): *El Libro Blanco de Euskara*, Bilbao: Euskaltzaindia.

(47) ARPAL, J.; ASUA, B.; DAVILA, P. (1982): *Educación y Sociedad en el País Vasco*. San Sebastián: Txertoa. OSTOLAZA, M. (1992): *La depuración del magisterio vasco en la guerra civil. Estudio del proceso depurador en Guipuzcoa y Vizcaya (1936-1945)* Universidad Autónoma de Madrid, (tesina de licenciatura inédita).

la lengua materna, haciendo hincapié en el «vinculo fundamental de la comunidad hispánica» a partir de la lengua del Estado. Todo ello dentro de un contexto donde la cultura euskaldun será puesta en cuestión ante los nuevos cambios sociales y demográficos que se están produciendo en ésta época debido al desarrollo industrial.

Esta situación, en lo que respecta a la legislación general del Estado sobre la enseñanza, comenzará a cambiar a partir de la Ley General de Educación de 1970, en la que se habla del cultivo de las «lenguas nativas» y más particularmente, a partir de los decretos 1433/75 de mayo de 1975 por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas a los programas de los centros de educación preescolar y general básica, y del decreto 2.929/75 de octubre del mismo año, relativo al uso de las lenguas regionales españolas. Durante esos años, no obstante, el movimiento de recuperación cultural y lingüístico estaba en pleno apogeo, vinculado a una serie de demandas políticas en un contexto de lucha antifranquista.

La Constitución española de 1978, al proclamar en su artículo 3.2 a la oficialidad de las diferentes lenguas del Estado, dejaba a los diferentes Estatutos de Autonomía dicha oficialidad. El R.D. 1.049/1979 por el que se regula la incorporación de la lengua vasca al sistema de enseñanza en el País Vasco, no hacía sino promover toda una legislación abundante sobre la aplicación de aquel mandato constitucional, señaladamente la de normalización del uso del euskara (48).

Respecto tanto a la alfabetización como a la escolarización, dependiente de la centralización administrativa de la enseñanza estatal y hasta su transferencia a las comunidades autónomas, no podemos mostrar aspectos diferenciales con el resto del Estado, si acaso tan solo hacer constar que, debido a las altas tasas de alfabetización y de escolarización, la acción del Estado no fue especialmente patente (49). Asimismo, entre los datos estadísticos manejados por la Junta Nacional contra el Analfabetismo, las cuatro provincias vascas aparecen siempre entre los diez primeros lugares respecto al número de alfabetizados, e incluso respecto al número de reclutas analfabetos mantiene esos primeros lugares, durante los años 1950, 1951 y 1952. Todo lo cual repercutiría en la escasa presencia de las campañas alfabetizadoras -que por aquel entonces se estaban promoviendo- en las Provincias Vascongadas y Navarra (50). Otro tanto puede afirmarse, si consultamos la documentación relativa a la Comisión de Enseñanza y Formación Profesional de la Comisaría del Plan de Desarrollo Económico, donde los porcentajes de analfabetos son los más bajos para los cuatro territorios vascos (51). Todo lo cual indica la situación favorable respecto al número de escuelas y al de personas alfabetizadas, que repercutió en una política de construcciones de acuerdo con esas necesidades (52).

(48)IVAP-HAEE (1986 y ss.): *Euskarari buruzko araubidea. Normativa sobre el euskera*, Vitoria-Gasteiz. Herri-Arduralaritzaren Euskal Erakundea-Instituto Vasco de Administración Pública.

(49) Respecto a los datos sobre alfabetización en este periodo puede consultarse VILANOVA, M. y MORENO, X. (1992): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: C. I. D. E.

(50) Archivo General de la Administración del Estado (Alcalá de Henares). Ministerio de Educación, Leg. 79.331,

(51) Archivo General de la Administración del Estado (Alcalá de Henares). Ministerio de Educación, Leg. 79.336.

(52) Para los casos de Guipuzcoa y Vizcaya, puede consultarse el Informe Gaur: *Así la enseñanza en Guipuzcoa*, y el Estudio realizado por la Diputación de Vizcaya: *Planificación de la educación en Vizcaya 1970-1983*, Bilbao: Imprenta Provincial de Vizcaya.

2. La alfabetización en euskara

Como hemos señalado, podemos decir que la verdadera efervescencia en términos cuantitativos de la alfabetización y escolarización, tanto en Europa como en Euskal Herria no se dará hasta el final de la 2ª Guerra Mundial. El despegue económico europeo de los años cincuenta provocará el «boom» de la educación, en la medida en que los mercados comienzan a demandar mano de obra especializada. La educación se revaloriza y se sitúa definitivamente en el pensamiento liberal burgués con un significado ideológico claro: la educación como sinónimo de prosperidad económica y de movilidad social. La alfabetización se convierte en el paso previo a cualquier intento de formación y de su consecuente éxito social.

Este despegue económico europeo tendrá también su correspondencia en el Estado Español, sobretodo a partir del comienzo de la Guerra Fría y del consecuente desbloqueo y legitimación internacional del régimen franquista. El Plan Marshall, la entrada de los tecnócratas del Opus Dei en el gobierno y el planteamiento desarrollista que impulsaron produjo también el «boom» escolar en el Estado, como lo muestra la promulgación de la ley del 18 de julio de 1956 que autorizaba la emisión de deuda pública para la construcción en cinco años de 25.000 escuelas.

No obstante este boom escolar se produce en un momento socio-político adverso para el euskara. El Estado dispone de medios económicos para la alfabetización y escolarización, pero bajo el signo de la afirmación de la españolidad, centralización férrea y negación de todo indicio diferencial.

La alfabetización se hará en español por ley, trayendo no pocos problemas a los vascoparlantes. La alfabetización y escolarización de éstos se ha de dar en el marco tanto de la legislación vigente como en el marco social de la negación de su propia existencia como vascoparlantes: el euskara no sólo es expulsado del espacio oficial y público sino que su uso individual conllevará el castigo. La estigmatización de lo vasco, su exclusión de ámbitos lingüísticos de prestigio, y la imposibilidad real para un vascoparlante de desenvolverse en un ámbito más allá del familiar con riegos de ser objeto de burlas o castigo, junto con la valoración social general de la alfabetización, impulsa a muchas familias vascas a rechazar su propia lengua materna y escolarizar y alfabetizar a sus hijos en castellano, en un intento de evitarles la discriminación de que ellos mismos han sido objeto.

Con esto no queremos decir, ni mucho menos, que ésta sea la razón exclusiva que caracteriza la alfabetización en castellano de los niños/as vascoparlantes, ya que realmente la oferta escolar era prácticamente exclusiva en castellano hasta bien entrados los años sesenta; sino señalar que la represión lingüística en las áreas rurales, donde el uso del euskara era generalizado, profundizó la diglosia a medida que los procesos de industrialización avanzaban y que el uso del castellano se iba imponiendo con el añadido de prestigio y prosperidad. La alfabetización en castellano, impuesta desde las necesidades políticas de un estado centralista y desde las necesidades económicas de un mercado en desarrollo, encontró menos resistencias en estas zonas rurales tan golpeadas por la experiencia discriminatoria del castellano.

Sin embargo, esta alfabetización en castellano no va a penetrar tan fácilmente en las áreas urbanas, donde se registra una progresiva resistencia. Es en este ámbito donde surgen las primeras experiencias de alfabetización en euskara, de los vascoparlantes en un primer momento, y de los castellanoparlantes más tarde.

Así pues, la etapa franquista será el escenario de surgimiento de diversos intentos de alfabetización y escolarización en euskara. El retroceso que sufría la lengua, fruto de la represión y del reflejo diglósico, así como del aumento de la población castellano-parlante procedente de las emigraciones de otros puntos del Estado, comenzó a crear preocupación en diversos sectores vasquistas (clero, jóvenes...) que emprendieron diversos proyectos para atajar el retroceso del euskara.

No queremos dejar de apuntar que esta preocupación se estaba produciendo a nivel nacional, tanto en Euskal Herria Peninsular como Continental. En este último caso, aunque la situación socio-política era distinta y el Estado francés reconocía de alguna forma el fenómeno del bilingüismo, siguiendo la corriente de opinión marcada por la UNESCO «La langue maternelle est pour chacun un moyen naturel d'expression, et que l'un des premiers besoins de l'individu est de développer pleinement sa capacité d'expressions» (53), las características socio-económicas habían provocado en la zona continental (eminentemente rural y con escasa densidad de población) una fuerte corriente emigratoria hacia otras zonas del estado francés, sobre todo París. El proceso de sustitución lingüística y francofonización era patente, y muestra de ello son las jornadas pedagógicas a las que hacemos mención, a las que asistieron unos doscientos enseñantes, y fruto de los cuales se formó la Asociación IKAS que tendrá como objeto:

«provoquer, d'encourager, d'aider matériellement et moralement toutes initiatives ayant pour but l'enseignement du basque l'école et l'enseignement par le basque l'école;

-fournir tous établissements d'enseignement public ou privé, les moyens de mettre en pratique l'enseignement de la langue basque, son utilisation pour l'étude des disciplines traditionnelles, l'enseignement de tout ce qui a trait la culture populaire au pays basque (théâtre, musique; danse, folklore, histoire, géographie, etc...)

- d'une manière générale, de mettre les enseignants en mesure d'utiliser l'école la langue basque et tous les éléments de la culture basque» (54).

Por lo tanto, la alfabetización en euskara para los vascoparlantes tenía ya, a finales de los años cincuenta, en la zona continental algún desarrollo, si bien con un planteamiento bastante informal y muy dependiente de la voluntad y ánimo de los profesores.

En el País Vasco Peninsular, la necesidad de «hacer algo» en euskara se plasma de manera diferente, que podemos clasificar según su nivel de formalización. Así distinguimos iniciativas de alfabetización primaria en euskara en marcos de educación no formal e iniciativas plenamente insertadas en proyectos de escolarización formal en euskara (caso de las escuelas domésticas de Donostia y de las ikastolas a partir de los años sesenta).

En ambos casos el punto de partida es la alfabetización en euskara de niños/as vascoparlantes, respondiendo de alguna manera a los planteamientos bilingüistas que reivindicaban el uso de la lengua materna como instrumento de alfabetización. Esta alfabetización iba fundamentalmente dirigida a frenar el proceso de sustitución lingüística reforzado por la escuela, que tenía en su imput sujetos vascoparlantes y que a través del proceso escolar los castellanizaba; podemos decir, por lo tanto, que

(53) Citado por Louis DASSANCE en «Journées Pédagogiques pour l'enseignement du basque» celebradas en Baiona en agosto de 1959. Las actas se encuentran recogidas en la revista *Gure Herria*, nº 31, Baiona, 1959.

(54) «Création de l'Association IKAS» en *Gure Herria*, nº 31, Baiona, 1959.

su fin era la conservación lingüística por medio del asentamiento de la lecto-escritura en euskara en los sujetos en edad escolar.

Si embargo, a medida que avanza la década de los sesenta, el entramado cultural vasco se corporeiza y expande creando en amplias áreas sociales la necesidad de la recuperación lingüística, la conciencia de que el euskara se estaba perdiendo y que había que recuperarlo, porque en el caso de perderlo Euskal Herria, dejaría de existir («euskararik gabe ez dago Euskal Herririk»); se pasa a un planteamiento mucho más dinámico, donde la euskaldunización se establece dentro de un proceso de recuperación lingüística.

La recuperación lingüística se traduce también en una alfabetización en euskara de los castellanoparlantes, es decir, una euskaldunización precoz y su correspondiente alfabetización primaria en la segunda lengua. Se supera el discurso del bilingüismo como fenómeno individual (derechos del individuo a aprender en su lengua materna), y se desarrolla la conciencia del conflicto lingüístico, la diglosia y como consecuencia la reivindicación social del euskara.

La reivindicación social del euskara como derecho colectivo, se plasma de una manera clara sobretodo en el movimiento de ikastolas, que temporalmente es el que más tardíamente aparece, pero que tiene en su base todo un entramado de trabajo de conservación y freno de la sustitución lingüística, cuantitativamente tal vez no muy significativa, pero que cualitativamente supone el paso previo necesario para su puesta en marcha.

2.1. Iniciativas de alfabetización primaria en euskara en marcos de educación no formal

Cuando hablamos de alfabetización primaria en un marco de educación no formal, estamos haciendo referencia a una serie de iniciativas tendentes a alfabetizar en euskara a los niños/as euskaldunes que no estaban escolarizados en esta lengua. Las noticias en torno a este tema son dispersas y no están reflejadas en ningún trabajo de tipo cuantitativo, debido a la situación represiva general. Sin embargo, y sobretodo a través de distintos testimonios y de «Umeen Deia», una experiencia temprana de alfabetización primaria en marcos informales, podemos observar que la actividad alfabetizadora se estaba desarrollando de forma desigual y espontánea a través de toda la geografía vasca.

«Umeen Deia» (1957-1964), fue una pequeña revista infantil nacida en Navarra en el marco de la Institución Príncipe de Viana de la Diputación Foral de Navarra. La situación lingüística de Navarra comenzó a ser abordada por la Sección de Fomento del Vascuence de dicha institución que se puso como tarea y meta la conservación y supervivencia del euskara. De esta manera comenzaron a organizarse lentamente en distintos pueblos navarros las llamadas «Euskal Jaiak» (fiestas vascas), encuentros en donde se celebraban actuaciones y campeonatos de bertsolaris, así como «umeen sariketak» concursos infantiles para la promoción del euskara (55). En este ambiente surgió de mano del Padre Felipe Murieta, siempre preocupado por la conservación de la lengua en aquellos momentos de dramático retroceso lingüístico, la idea de

(55) TORRES, I. (1971): *Umeen Deia*, Bilbao: Editorial Claret. En esta obra se recogen todos los artículos publicados por la revista *Umeen Deia* a lo-largo de sus siete años de vida, así como un apartado titulado «Nafarroako Diputazioaren euskera zabaltzeko lanak: bertsolarien txapelketak eta umeen sariketak», en donde describen todas estas actividades de política lingüística con mayor detalle.

publicar una revista en euskara para los niños y escrita por los mismos niños: «onela, nere ustez joka bear zan erriaren biotza ikutzeko. Aundien arreta iristeko, aurrak lenbizi gureganatzea zan biderik egokiena» (56)

Las ideas expresadas por este capuchino en torno al euskara nos demuestran un conocimiento expreso del alcance de la represión así como la necesidad de reaccionar de manera inmediata. A la afirmación de Areilza «La fé profunda de nuestra tierra(...) se formula también desde la cuna(...) Mientras las etxeoandres enseñen a sus hijos a rezar en vascuence, el euskera no morir», Murieta responde de la siguiente manera: «Prácticamente tratándose de la conservación del euskera, el aprender en casa a rezar en euskera no sirve de nada, pues sabido es de todos que después, en el colegio, aun tratándose de colegios dirigidos por personal religioso se les prohíbe, e induce, generalmente a rezar en erdera, con las consecuencias que de ello emanan.» (57) En el sentido de la actitud negativa de las órdenes religiosas respecto al euskara, Murieta en el artículo titulado «Euskera eta monjak» critica de manera intensa el colonialismo cultural de los colegios de monjas e incorpora en su discurso las argumentaciones de la encíclica «Pacem in Terris» de Juan XXIII (58).

La labor de Murieta a través de «Umeen Deia» se traduce en 65 números publicados con un total de 1.500 colaboraciones escritas en euskara por 885 niños/as, menores de catorce años. Los trabajos procedían fundamentalmente de Navarra y Guipúzcoa, pero hay de los demás territorios (Araba, Bizkaia, Benafarroa, Lapurdi y Zuberoa) así como de trabajos enviados desde Argentina, Canadá, Chile y Venezuela. Unos años más tarde, en 1963, comenzó a publicarse «Gu batxiller euskaldunok» dirigida a la edición de los trabajos de los estudiantes vascos, pero solo vieron la luz dos números. De cualquier modo, la humilde publicación adquirió una extensión notable por todo Euskal Herria, y la respuesta fue alentadora; «pasan de 350 el número de trabajos publicados en esta hoja en su primer año de publicación (1960). De ellos el 55% corresponden a Navarra, el 38% a Guipúzcoa, un 4% Vizcaya y Alava, y el resto a naciones americanas.» (59)

Pero quizá, la información más interesante que se desprende de esta publicación son los datos que deducimos a través de lo que los niños/as cuentan en sus trabajos, a saber, los modos, los cuaces que se estaban empleando para llevar a cabo la alfabetización en lengua materna de los vascoparlantes paralelamente a su escolarización en castellano. Frente al aspecto simple y humilde que presenta la publicación hemos de reflexionar sobre su significado, es decir, en unos tiempos y lugares en donde el euskara vive sólomente en los ámbitos familiares los niños, a pesar de estar escolarizados en lengua castellana, comienzan a escribir en lengua materna y algunos de los resultados se reflejan en esta revista. Creemos que no se puede atribuir al azar la ejecución de estos escritos, sino que han de ser entablados, según nuestro parecer, en unos procesos de alfabetización primaria en euskara en marcos informales de educación.

Este aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna, se estaba produciendo, según lo que hemos podido concluir tras revisar el contenido de los trabajos, a través

(56) CLAVERIA, C. (1964): «Umeen Deiaren sortzailea izketan gurekin», *Zeruko Argia*, nº 71.

(57) TORRES, I.: op. cit. pág. 30.

(58) TORRES, I.: op. cit. págs. 79-82.

(59) TORRES, I.: op. cit. pág. 47.

de tres vías distintas, siempre fuera de los cauces de escolarización formal y paralelamente a la alfabetización en castellano.

En primer lugar, una alfabetización en el marco de la catequesis parroquial; de hecho Murieta, para distribuir y dar impulso a su proyecto, recurre a los párrocos de los pueblos a los que invita a motivar a los niños a escribir en euskara. Son numerosos los trabajos en los que los niños hacen referencia a su asistencia a la catequesis, en dónde aprenden a leer, escribir y contar cuentos en euskara (a modo de ejemplo tenemos los trabajos de Lezo y Motriko) (60).

En segundo lugar vemos que en estos primeros años de la década de los sesenta existen pueblos en donde se realiza esta alfabetización en euskara en clases organizadas al término de la escuela; este es el caso de Elgoibar, en dónde tenían un total de 120 niños aprendiendo a leer y escribir en euskara, según se desprende de un informe enviado a «Umeen Deia», y Ondarroa, con unos cuarenta niños.

Un tercer modo de alfabetización en euskara que aparece repetidamente viene de mano de las maestras euskaldunes que se encontraban trabajando en centros distintos (sean públicos o privados); en muchas ocasiones, estas mujeres, sensibilizadas por la situación del euskara y por la dificultad de alfabetizar en castellano a los niños/as vascoarlantes, se dedicaron a utilizar la lengua materna como vehículo de aprendizaje de la segunda lengua, produciéndose una alfabetización doble en euskara y castellano, y al menos una práctica escolar no lesiva del euskara. Noticias sobre esta tercera vía las encontramos en el caso de Eibar, Betelu, Albistur entre otros, pero existen datos de que se practicaba también en los colegios de Lekaroz y Aranzazu; así mismo hemos podido comprobar, en los testimonios recogidos entre maestras euskaldunes que trabajaban en escuelas públicas, esta misma práctica y sensibilidad con el tema.

La alfabetización «informal» resultante de estas tres vías que hemos descrito, sirvieron para mantener de alguna manera un ensayo de alfabetización vasca, al menos en su mínima expresión, y «Umeen Deia», se convirtió en este caso en un elemento dinamizador y de interrelación entre los niños/as euskaldunes. A esto habría que añadir, en los casos de Navarra y Guipúzcoa sobre todo, los exámenes en euskara y los premios que aportaban. Los concursos se convirtieron así en lugares de encuentro en donde el trabajo alfabetizador de cada día encontraba una plasmación festiva y lúdica, y al menos un espacio «público» de valoración. Los exámenes tenían dos partes, una oral y otra escrita; primeramente se hacía el trabajo escrito que consistía en escribir un cuento aprendido de memoria, un dictado corto y la respuesta a tres preguntas realizadas en aquel momento, para después recitar un verso, una oración o una canción así como alguna lectura corta (61). Los premios consistían en excursiones a los mejores resultados y pequeños regalos a los participantes.

Todas estas iniciativas que estamos describiendo nos dibujan, sin lugar a dudas, de una manera más certera las características de unos procesos de alfabetización primaria en euskara que son los precedentes inmediatos del surgimiento de otro ensayo educativo, que dentro de una dinámica de modernización del discurso sobre la lengua y un contexto socio-político de resistencia y contestación al franquismo, provocará el nacimiento del movimiento de ikastolas (escolarización en euskara tanto de niños/as

(60) TORRES, I.: op. cit. págs. 215 y 225.

(61) TORRES, I.: op. cit. pág. 454.

vascoparlantes, en un primer momento de función conservadora de la lengua, como más tarde de castellanoparlantes, en el contexto de recuperación lingüística y reivindicación social del euskara).

Murieta, poco antes de su muerte, haciendo referencia precisamente al surgimiento de las ikastolas y a la mayor preocupación de los distintos sectores sociales por el euskara, propone la utilización de su revista como «boletín de las ikastolas del país» en el sentido de contribuir a la unión y coordinación entre ellas: «surgen ikastolas por doquier. Estas trabajan callada pero eficazmente, realizando la labor de las raíces; ¿por qué no sacarlas al aire de la calle?. Trabajan un poco anárquicamente, sin coordinación, con métodos diferentes. Urge la publicación de un boletín escolar que registre las iniciativas, los métodos, los resultados, que sirva de unión y de estímulo.» (62)

Estos deseos de Murieta se vieron interrumpidos con su muerte en 1966. Aunque el proyecto en sí desapareció con él, existe otra experiencia de alfabetización informal en euskara y a través de una revista que puede ser considerada como una continuación de aquella; se trata de la campaña Kili-Kili, que coincide temporalmente con la etapa de expansión del movimiento de ikastolas, y que va a tratar de hacer llegar la alfabetización en euskara a los niños vascoparlantes escolarizados en castellano.

El origen de Kili-Kili está en Bizkaia y su promotor fue Joxe Antonio Retolaza. Después de la publicación de varios números a modo de revista infantil, Kili-kili continúa con el concurso de alfabetización o «Kili-Kili Sariketa Nagusia», naciendo de esta manera los cuadernos «Kili-Kili Lan ta Lan» El sistema consistió en doce cuadernos de trabajo que iban siendo enviados a los domicilios de los niños/as para que a medida que fueran resueltos se volvieran a enviar a su origen. En cada curso escolar se hacían tres cuadernos que abarcaban tanto la lecto-escritura como contenidos de cultura vasca: geografía, historia, matemáticas, religión, así como canciones, dibujos etc.

Kili-Kili, al igual que en el caso anterior, era animado a través de fiestas que eran organizadas en los pueblos para que acudieran los niños/as, a través de colaboradores que extendían la iniciativa en estos ambientes de juego y fiesta. El final de curso de Kili-kili era premiado con excursiones y regalos, que servían para atraer a los niños (63).

El proyecto recibe la ayuda de la institución «Príncipe de Viana» en Navarra, «Euskara-lagunak» en Guipuzcoa, «Euskarazaleak» en Vizcaya, la Diputación Foral en Araba y Seaska en Iparralde, haciéndose llegar a un total de 19.000 alumnos en el año 1973.

Sin embargo, aun reconociendo el esfuerzo que mereció esta iniciativa, la alfabetización en euskara en esta década de los setenta estaba marcada ya por un proceso que emerge con fuerza en toda Euskal Herria, la euskaldunización, la traslación de la alfabetización en euskara a los castellanoparlantes en esta nueva función de recuperación del euskara. Las iniciativas como Kili-Kili fueron desplazadas por una realidad escolarizadora que las superaba ampliamente y que venían a dar respuesta a las necesidades educativas de los nuevos tiempos.

(62) TORRES, I.: op. cit. pág. 65.

(63) ANASAGASTI, P. (1971): «Kili-Kili un personaje, un símbolo: una cátedra de vascuence a domicilio», *Revista Aranzazu*, vol. II; OLAZABAL, K. (1974): «Kili-Kili, J.A. Retolaza mintzo», *Zeruko Argia*, nº 592-93.

2.2. La escolarización en euskara: las escuelas domésticas y el movimiento de ikastolas

Además de las distintas experiencias de alfabetización a la que ya hemos hecho mención en el apartado anterior, surgen en Euskal Herria, primero de un modo muy restringido y más tarde de un modo amplio y general dos experiencias de escolarización en euskara de gran importancia desde el punto de vista de la alfabetización, ya que suponen la puesta en marcha de una verdadera escolarización en euskara.

Se trata de las Escuelas Domésticas de Donostia desarrolladas en torno a la figura de Elbira Zipitria entre 1946 y 1969, y el Movimiento de Ikastolas que empieza a desarrollarse a partir de 1960.

Respecto a las primeras, podemos apuntar que se trata de pequeñas escuelas de tamaño reducido (unos diez alumnos) que ponía en marcha cada maestra titular en su propia casa. Este tipo de experiencia sólo surge en Donostia y está muy vinculado a un modelo de educación con una fuerte raíz en la escuela vasca de preguerra, de hecho la organización tiene en su base la estructura de relaciones del Emakume Abertzale Batza (asociación de mujeres patriotas vascas) del que Elbira Zipitria había sido una relevante militante.

El planteamiento alfabetizador de las escuelas domésticas de Donostia tiene como objeto, a igual que las experiencias de alfabetización informal de las que ya hemos hablado, la conservación del euskara, y por esta razón están dirigidas hacia la población vascófona con el fin de alfabetizar en lengua materna, para después de estar ésta bien asentados los niveles de lecto-escritura se proceda a la alfabetización en castellano. Esta escolarización en euskara se extendía hasta los nueve años, edad en la que se accedía al nivel de ingreso, momento en el que se continuaba la escolarización en colegios privados en castellano.

La importancia de las escuelas domésticas de Donostia, tiene, según nuestro punto de vista, una doble vertiente; por un lado permite dar una continuidad, precaria y aislada pero necesaria, a toda la labor emprendida en torno al bilingüismo y la escuela en la época de preguerra, aportando un modelo de escuela vasca adecuada a unas circunstancias difíciles pero con un gran contenido pedagógico e ideológico, y, por otro lado aporta al inmediato proyecto general de escuela vasca en que se convirtió la ikastola una práctica pedagógica de marcado contenido renovador (Decroly y Montessori) en un momento en el que la escuela oficial se plegaba a los cánones más tradicionales y reaccionarios.

El modelo de escolarización restringido correspondiente a las escuelas domésticas, en consecuencia con el proceso general de alfabetización, responde a la función conservadora de la lengua así como a una ideología nacionalista que podríamos definir como residual, en el sentido que supone un trasplante de un discurso de preguerra en una situación nueva, la postguerra, en dónde los cambios infra y supraestructurales de las sociedades europeas habían tomado un rumbo sin retorno.

La evolución ideológica en el ámbito vasco no habría de hacerse esperar; el surgimiento de ETA en 1959, la organización de la resistencia cultural vasca, la regeneración de la lengua y la formulación del euskara batua (unificación lingüística), el desplazamiento de la influencia religiosa a todos los niveles, así como los cambios económicos inmanentes a los procesos de urbanización e industrialización en la nueva coyuntura de postguerra traen consigo una nueva formulación ideológica de la cultura

vasca. Ricardo Arregi será uno de los representantes más importantes de esta tendencia, que propugnará la necesidad de modernización de la cultura vasca, su codificación a tenor de la industrialización en una sociedad que es ya eminentemente urbana. De esta marco general surge el impulso a las campañas de alfabetización y la importancia de la escolarización en euskara.

El discurso modernizador de la lengua en un contexto social de organización clandestina intensa, tiene su repercusión en el ámbito educativo vasco. El modelo de escuela doméstica se dinamiza, se inserta en el nuevo contexto social y surge la ikastola, con un perfil semejante al actual. La ikastola va a suponer la puesta en marcha de una alfabetización general en euskara, tanto para vascoparlantes como castellanoparlantes, tras haberse superado la función de conservación, en aras de la recuperación lingüística. Alfabetización y escolarización, que abarca todos los niveles de enseñanza según lo van marcando las necesidades de los grupos escolarizados en la ikastola; se supera el esquema de las escuelas domésticas de ciclo de escolarización en euskara equivalente a ciclo de alfabetización para articularse un proceso educativo general en euskara (queda fuera el nivel universitario, aunque la reivindicación al respecto es generalizada e incluso se organiza una universidad vasca popular, Udako Euskal Unibertsitatea).

La implantación de la ikastola en todo Euskal Herria, aunque es desigual (se desarrolla más intensamente en Vizcaya y Guipúzcoa), tiene una incidencia indudable en la consideración del aprendizaje del euskara en todo el sistema educativo no universitario. Creemos que no es atrevido afirmar que la movilización social consecuente al movimiento de ikastolas creó las condiciones necesarias para su introducción en el currículum escolar de toda la población escolar de una parte de Euskal Herria (la Comunicación Autónoma Vasca), aunque retornando los planteamientos bilingüistas y tratando de marginar la reivindicación social del euskara en el nuevo marco político diseñado por la constitución española.

El movimiento de ikastolas será la iniciativa que finalmente dará cuerpo a una escolarización íntegramente en euskara, tanto para alumnos vascoparlantes como castellano parlantes. Su incidencia y evolución en los años en los que son la única red educativa en euskara, es decir con anterioridad a la fijación de los modelos de enseñanza bilingüe, son muestra de la posición favorable hacia las ikastolas. El aumento constante de alumnado en todos los territorios vascos registra no obstante una evolución diferenciada, siendo Guipúzcoa el territorio con mayor número de matrícula (64).

Esta evolución vertiginosa del movimiento de ikastolas, sobre todo en Guipúzcoa y Vizcaya, debe ser contemplada a la luz de un contexto social dinámico, movilizador y creativo, en un momento en que el euskara se encontraba en su momento más crítico. La ikastola va a convertirse en un núcleo de identificación cultural muy intenso que produce y reproduce adhesiones y apoyos. De esta manera, y siempre en ese contexto de resistencia y reconstrucción cultural, lingüística y política, las ikastolas van encontrándose los modos de ir poniendo en marcha todo un sistema educativo paralelo y extraoficial en todos sus niveles (ideológico, organizativo, formativo y pedagógico).

(64) Para hacer un seguimiento estadístico de la evolución del alumnado de las ikastolas puede consultarse, para la primera etapa: ADURIZ, A. y ot. (1972): «Gure Ikastola», *Jalakin*, nº 6; BASURKO, F. (1990): «La normalización de la Ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca», *Historia de la Educación*, nº 8, pp. 139-166; SIADECO (1979): *Conflicto lingüístico en Euskadi*, C.L.P.; EUSKARA ZERBITZUA (1990): *Euskal Irakaskuntza: 10 urte*, Gazteiz: Eusko Jauriaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.

Así, antes de la publicación del famoso decreto de bilingüismo de 1979 podemos observar una serie de características en dos décadas: (65)

1960-70

- Manifestación pública
- Precariedad e improvisación
- Protección eclesial o semiclandestinidad
- Autogestión
- Autofinanciación
- Locales precarios
- Profesorado sin titulación
- Escuela alternativa
- Autoabastecimiento pedagógico e improvisación
- Federación de Guipúzcoa
- Conciencia de Ikastola

1970-78

- Cobertura jurídico-legal
- Expansión, autoorganización
- Emancipación y legalidad
- Autogestión
- Autofinanciación y primeras subvenciones
- Nuevas construcciones
- Profesorado titulado
- Escuela alternativa
- Elaboración materiales pedagógicos y traducciones.
- Federación por Herrialdes
- Conciencia de Ikastola

Posteriormente, y sobre todo a partir de la instauración del Gobierno Vasco en la Comunidad Autónoma Vasca se entrará en un proceso de normalización jurídica y equiparación pública, sin que este proceso haya concluido.

Como ya hemos indicado, no tratamos de hacer un estudio pormenorizado de las ikastolas, sino tan sólo señalar algunos rasgos que revelen su importancia en el proceso de alfabetización en euskera y también en el de euskaldunización, visto desde la perspectiva de su importancia como red de escolarización.

En primer lugar, la ikastola, como indican la evolución de alumnado y su asentamiento, permite la generalización de la alfabetización primaria en euskara en amplios sectores de la población, superando la restricción numérica y geográfica, que suponían experiencias anteriores. Podemos afirmar que por primera vez se consolida una oferta de escolarización en euskara de dimensiones amplias. Las etapas en esta evolución coincide con la marcha general seguida en el proceso de alfabetización de adultos y en general con los diferentes usos del euskara a nivel social y administrativo,

En segundo lugar, la influencia del movimiento de ikastolas sobre la alfabetización y euskaldunización de adultos ha permitido que la recuperación lingüística se generalice. En este sentido, son de destacar las posturas favorables hacia una expansión donde se verán implicados amplios sectores de la población.

En tercer lugar, se produce entre el profesorado un asentamiento de la alfabetización en euskara, a través de la enseñanza en las ikastolas. En los años 60 cuando empiezan a ponerse en marcha las ikastolas, el euskara batua no existía aún, así como tampoco una oferta editorial en euskara que pueda considerarse tanto en cantidad como en variedad. Los profesores, tanto euskaldunes como euskaldunberris que se incorporan a la ikastola comenzarán a asentar y sistematizar su propia alfabetización en euskara a través de la práctica docente y, posteriormente, a partir de una preparación específica en las escuelas de formación del profesorado. Este proceso alfabetizador a través de la enseñanza, ha sido una práctica generalizada en el movimiento de ikastolas durante todo el franquismo, y creemos que una de las claves de la producción de espacios de interacción lingüística para los profesores euskaldunizados, así como para la

(65) BASURCO, F. (1990): op. cit. pág. 145.

evolución desde una situación de lengua de uso oral y coloquial hacia otra situación inicial en el uso de la lecto-escritura.

No obstante, el dato más relevante en cuanto al proceso de alfabetización es el impulso que a partir de la ley de normalización del uso del euskera de 1982, se dará a toda la planificación de política lingüística. En un marco de cierta normalización política e institucional se producirá una vuelta a los planteamientos bilingüistas, focalizando de nuevo el tema en el nivel de los derechos individuales. Tal vez se trataba de desactivar todas las iniciativas de reivindicación social de la lengua, con toda la carga política y popular, pero también negando en cierta medida el fenómeno de la diglosia y ensalzando un discurso político de coexistencia armónica de las dos lenguas. Desde este planteamiento, la alfabetización en euskara adquirirá un reconocimiento legal, materializado en los modelos lingüísticos, situandola dentro del llamado «modelo D». Las ikastolas se adscribirán a este modelo, mientras que en la red escolar transferida los porcentajes son claramente menores, si la comparamos con los otros modelos. Respecto a la evolución de matrícula en los diferentes modelos, la tendencia nos indica que en los últimos años se apunta a una estabilización del porcentaje de población escolar que se alfabetiza en euskara, siempre en un nivel muy inferior a la alfabetización en castellano (66). Los datos referentes a Navarra e Iparralde siguen apuntando hacia un lento y constante crecimiento de la alfabetización en euskara, siempre en el marco de la escolarización en las ikastolas. Cuantitativamente hablando representan un porcentaje muy pequeño respecto a la población escolar que se alfabetiza en castellano o en francés, a pesar de su importancia, en unos marcos legales más restrictivos si lo comparamos con la Comunidad Autónoma Vasca.

Tras esta visión general sobre la historia de los procesos de alfabetización que se registran en Euskal Herria, podemos apreciar la importancia de la escolarización en euskara como elemento nuclear hacia una alfabetización masiva en esta lengua. Evidentemente se trata de un fenómeno reciente, si lo comparamos con otros modelos de alfabetización, pero de gran significación para la recuperación de la lengua y la cultura vascas. Hemos querido señalar tan sólo el elemento escolar porque parece el más evidente, sobretodo a partir de utilizarse la escuela como agente de alfabetización primaria, no obstante el proceso de alfabetización requiere toda una serie de ámbitos de uso, tanto social, familiar, cultural, escolar, administrativos, etc. sin los cuales no puede garantizarse el normal desarrollo de una lengua.

(66) EUSKARA ZERBITZUA (1990): *Euskal Irakaskuntza: 10 urte*, Gasteiz: Eusko jaurlaritzaren Argitalpen-Zerbitzu Nagusia.