

TEMA MONOGRÀFIC

La cuestión lingüística en la práctica educativa
de la enseñanza primaria en el País Vasco y
Navarra durante el franquismo (1950-1959).
Un estudio a partir de un fondo documental
etnográfico¹

*The linguistic issue in the educational practice of
primary education in the Basque Country and
Navarra during the Francoism (1950-1959). A
study from ethnographic documentary archives*

Carlos Sanz Simón

csa02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (España)

Teresa Rabazas Romero

rabarom@edu.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid (España)

Data de recepció de l'original: maig de 2019

Data d'acceptació: juny de 2019

1 El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

RESUM

El present treball es proposa il·lustrar la pràctica educativa de l'ensenyança primària del País Basc i Navarra entre els anys 1950 i 1959, prestant especial atenció a la qüestió lingüística des de l'òptica franquista de la imposició del castellà. Per això, s'empra el fons de memòries de pràctiques «Romero Marín», ubicat al Museu-Laboratori d'Història de l'Educació «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universitat Complutense de Madrid, les quals foren redactades per les primeres generacions de pedagogs instruïts en el franquisme. D'aquestes, s'analitzen un conjunt de dotze exemplars dedicats a la primera ensenyança a Euskadi i Navarra entorn a dos eixos temàtics o categories d'anàlisis principals. El primer d'ells tracta sobre l'ús d'ambdues llengües en l'àmbit social, mentre que el segon es centra en la realitat educativa, considerant tant la perspectiva del professorat com la de l'alumnat. Així mateix, es contemplen les diferències geogràfiques dins del propi context basc-navarrès i la perspectiva de gènere com a línies transversals de l'estudi.

PARAULES CLAU: Llengua basca, Llengua castellana, Franquisme, Història de l'Educació, Espanya.

ABSTRACT

The main aim of this article is to show the educational practice of primary education in the Basque Country and Navarre between 1950 and 1959, emphasizing the linguistic issue from the fascist standpoint which imposed the official use of Castilian. In order to do this, the «Romero Marín» practice reports collection of the Complutense University of Madrid has been used; they were written by the first generations of pedagogues trained during Franco's regime. Among them, a set of thirteen copies devoted to primary education in the Basque Country and Navarre are analyzed from two thematic viewpoints or main analysis categories. The first one deals with the use of both languages in the social sphere, while the second focuses specifically on the educational reality, considering both the perspective of teachers and students. Likewise, the geographical differences within the Basque-Navarre context and the gender perspective are considered as transversal lines of the study.

KEYWORDS: Basque language, Spanish language, Francoism, History of Education, Spain.

RESUMEN

El presente trabajo se propone mostrar la práctica educativa de la enseñanza primaria del País Vasco y Navarra entre los años 1950 y 1959, haciendo hincapié en la cuestión lingüística desde la óptica franquista de la imposición del castellano. Para ello, se hace uso del fondo de memorias de prácticas «Romero Marín», ubicado en el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» de la Universidad Complutense de Madrid, las cuales fueron redactadas por las primeras generaciones de pedagogos instruidas en el franquismo. De ellas, se analizan un conjunto de doce ejemplares dedicados a la primera enseñanza en Euskadi y Navarra en torno a dos ejes temáticos o categorías de análisis principales. El primero de ellos versa sobre el uso de ambas lenguas en el plano social, mientras el segundo se centra propiamente en la realidad educativa, considerando tanto la perspectiva del profesorado como la del alumnado. Asimismo, se contemplan las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco-navarro y la perspectiva de género como líneas transversales del estudio.

PALABRAS CLAVE: Lengua vasca, Lengua castellana, Franquismo, Historia de la Educación, España.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los principales elementos que conforman la identidad colectiva es la lengua. Esta idea responde a la fundamentación realizada por Anthony Smith, quien creyó insuficiente la concepción identitaria sin atender la perspectiva cultural, donde se insertan las lenguas.² En esta misma línea, John Joseph articuló y profundizó en el principio de la función nacionalizadora de la lengua, el cual descansa en la máxima de que la identidad –ya sea nacional, étnica y/o religiosa–, se construye a través de la lengua y al contrario: cómo las lenguas también son construidas por las identidades.³

La supervivencia de la lengua viene dada por la transmisión en la sociedad, y en este proceso la escuela es el principal agente en garantizar su continuidad a través de su enseñanza entre las nuevas generaciones.⁴ No es por tanto de

2 SMITH, Anthony. *La identidad nacional*. Madrid: Trama Editorial, 1997.

3 JOSEPH, John E. *Language and identity: National, ethnic, religious*. Hampshire-Nueva York: Palgrave Macmillan, 2004, p. 224.

4 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000, p. 208.

extrañar que, históricamente, desde el ámbito político se haya prestado especial atención a la lengua y su enseñanza.⁵

El presente estudio se centra en el caso de la cuestión lingüística entre el castellano y el euskera durante el primer franquismo en el País Vasco y Navarra en el plano socioeducativo, partiendo de la situación de privilegio que dio el franquismo al castellano, declarando esta lengua como la única oficial en la escuela a nivel estatal. Sin embargo, es preciso apuntar que la lengua vasca se trata de un elemento fundamental de la identidad de Euskadi, cuyo hecho diferencial se basa, fundamentalmente, en sus orígenes. Su propia demarcación en el contexto europeo habla de su carácter diferencial, pues se trata de una de las cuatro lenguas no indoeuropeas del continente, junto al estonio, el finés y el húngaro. Asimismo, la conservación que se ha hecho de esta lengua llega a nuestros días, convirtiéndose en una lengua hablada en el territorio comprendido entre los Estados de España y Francia –cuyas vertientes se denominan Hegoalde e Iparralde respectivamente en euskera–.⁶

Sin embargo, la propia situación geográfica, entre dos lenguas de uso mayoritario como el castellano y el francés –y en menor medida el occitano– y la propia situación histórica han sido determinantes para entender la evolución del euskera y su convivencia con otras lenguas en su propio territorio. En el caso concreto que concierne al presente trabajo, la lengua vasca y la castellana se encontraron en un momento de fuerte tensión. El euskera entró en declive con la llegada de la dictadura de Francisco Franco, quien liquidaría el proyecto de descentralización emprendido por la Segunda República. En este periodo, regiones como Cataluña y el País Vasco acariciaron un mayor grado de autogobierno con la aprobación de sus estatutos de autonomía en 1932 y 1936 respectivamente, los cuales fueron proteccionistas con sus respectivas lenguas.⁷ El advenimiento del franquismo traería consigo una política lingüística de recentralización, haciendo del castellano uno de los baluartes del régimen, y

5 VILA MENDIBURU, Ignasi; ESTEBAN GUITART, Moisès; OLLER BADENAS, Judith. «Identidad nacional, lengua y escuela», *Revista de Educación*, 353 (2010), p. 41.

6 HARGUINDÉGUY, Jean-Baptiste; ITÇAINA, Xabier. «Towards an institutionalized language policy for the French Basque country? Actors, processes and outcomes», *European Urban and Regional Studies*, 19 (2011), p. 434-435. Hegoalde, la vertiente ubicada dentro de España, comprende las actuales comunidades autónomas del País Vasco y Navarra. En cambio, Iparralde, que se localiza en territorio francés, comprende las provincias históricas de Labord, Baja Navarra y Sola, y que en la actualidad forman parte del departamento de los Pirineos atlánticos, en la región de Nueva Aquitania.

7 BERAMENDI GONZÁLEZ, Justo. «Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República», *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 2 (2003), p. 61.

cuya imposición, sobre todo en el ámbito educativo, mermaría la presencia del resto de lenguas del Estado.⁸

El objetivo principal del presente trabajo es conocer la realidad y la práctica educativa en relación con la cuestión lingüística en las dos regiones vascoparlantes –País Vasco, y en menor medida Navarra–, entre los años 1950 y 1959, que abarcan la última década del primer franquismo en España.⁹

A nivel específico se establecen objetivos concretos basados en un estudio pormenorizado de dos categorías de análisis. En la primera de ellas se considera el contexto histórico y social de la realidad educativa que los estudiantes en prácticas visitaron en el periodo antes señalado. En la segunda se atiende propiamente a la práctica educativa de forma bidireccional, esto es, cómo se refleja la realidad lingüística en el profesorado y cómo lo hace en el alumnado. Finalmente, se contemplan de forma transversal dos variables que a lo largo del estudio han ido adquiriendo relevancia: las diferencias geográficas dentro del propio contexto vasco y la representación de la mujer como actor social diferenciado.

2. BILINGÜISMO Y EDUCACIÓN EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA DURANTE EL SIGLO XX (1918-1959)

La lengua vasca o euskera, como apunta el historiador José Álvarez Junco, se ha caracterizado por su capacidad de sobreponerse ante las diferentes dificultades a las que se ha enfrentado a lo largo de la historia.¹⁰ El siglo xx fue muestra de ello. Expuesto a diferentes sistemas políticos y niveles de autogobierno, el euskera pasó por etapas de ascenso y declive. Desde la represión de las dictaduras de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) y Francisco Franco (1939-1975) al reconocimiento durante la Segunda

8 FUSI AIZPURÚA, Juan Pablo. *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy, 2000; ZABALETA IMAZ, Iñaki; GARMENDIA LARRAÑAGA, Joxe; MURUA CARTÓN, Hilario. «Movimiento popular y escuela en el franquismo: Las ikastolas en Guipuzkoa», *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2015), p. 308.

9 La presente investigación continúa con las líneas de estudio sugeridas en el trabajo introductorio o exploratorio titulado «Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo de los años cincuenta», y presentado en el congreso internacional «Lengua, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa» celebrado en Donostia-San Sebastián en noviembre de 2018 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. En el mismo se especificó la conveniencia de estudiar la cuestión lingüística en Navarra, por su proximidad cultural al País Vasco.

10 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2016.

República (1931-1939). En líneas generales, y como señala Paulí Dávila, los primeros setenta años de este siglo se pueden considerar, para el euskera, un periodo de alfabetización restringida y de un uso privado o limitado de la lengua.¹¹ Algo que en parte se puede explicar por los regímenes dictatoriales anteriormente mencionados.

Para comprender la evolución o involución del euskera durante el siglo xx es preciso acercarse a la historia del movimiento nacionalista vasco. Desde antes de la pérdida de los fueros en 1876 y hasta el periodo republicano, el País Vasco se encontró, en lo relativo a su proyecto nacionalizador, en un proceso de transformación. En él, su identidad giró de lo cultural a lo nacional, dando como resultado el paso de la reclamación de los fueros y la exaltación de los rasgos culturales diferenciales, a la instrumentalización política del nacionalismo, sobre todo con la obra de Sabino Arana.¹² Además, desde la corriente abertzale, se incluyó a Navarra entre las provincias vascas, sin considerar sus propias peculiaridades históricas y su particular forma de relación con el Estado. No obstante, y como señala el historiador Stanley Payne, «que la cultura y la etnohistoria de Navarra son parcialmente vascas es claramente evidente; que la cultura y las instituciones navarras puedan definirse simple o primordialmente como vascas en un sentido general es mucho menos seguro».¹³

Esta transformación del proyecto nacional vasco o cambio de paradigma fue palpable en el plano educativo. Como se ha indicado previamente, el principal medio para la conservación y divulgación de la lengua era la educación. En el País Vasco el euskera se convirtió en un elemento de exaltación de la identidad nacional, y su institucionalización en la enseñanza vasca tuvo sus antecedentes ya en el siglo xix. El sacerdote y filólogo Resurrección María de Azkue Aberasturi, creó en Bilbao la primera escuela de euskera, en el año 1896, a la que denominó Kolejio-Ikastetchea. Sin embargo, tendría que cerrarla en 1899 ante la escasa afluencia de alumnado, y cuatro años después, en 1903, los

11 DÁVILA BALSERA, Paulí. «El modelo histórico de alfabetización en Euskal Herria», DÁVILA BALSERA, Paulí. *Lengua, escuela y cultura. El proceso de alfabetización en Euskal Herria, siglos XIX y XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco–Euskal Herriko Unibertsitatea, 1995, p. 36-37.

12 DÁVILA BALSERA, Paulí. «Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27 (2008), p. 219.

13 PAYNE, Stanley. «Navarra y el nacionalismo vasco», *Cuenta y razón*, 7 (1982), p. 21.

lasalianos inauguraron otra en la misma ciudad donde se impartía enseñanza bilingüe.¹⁴

La proliferación de las escuelas de enseñanza de cultura y lengua vasca, denominadas ikastolas, surge a partir de la eclosión de diferentes instituciones que velaron por la protección de la identidad vasca. Sería a partir de 1918, momento en el que se produjo un fuerte empuje del nacionalismo operante. En este año nacieron la Sociedad de Estudios Vascos y la Junta de Cultura e Instrucción de la Diputación de Vizcaya. Estas iniciativas trajeron consigo la corriente de la Nueva Escuela Vasca, basada en la autonomía local y una acción pedagógica innovadora, tomando como referentes a los grandes pedagogos europeos.¹⁵

Tan solo un año después tendría lugar otro de los acontecimientos más relevantes para el idioma vasco. Se creó entonces la Real Academia de la Lengua Vasca –Euskaltzaindia en euskera–, y a partir de entonces «se emprendería la unificación de la lengua, el euskera, eliminando sus variantes locales y depurándola de «extranjerismos»».¹⁶ Fue fundada por Resurrección María de Azkue Aberasturi, quien como se ha señalado, creó la primera escuela de enseñanza del euskera. Su designación como primer director de la Academia no fue casual, pues el sacerdote y filólogo vizcaíno fue un claro exponente del nacionalismo cultural, concibiendo la lengua y la cultura como los rasgos más relevantes de la nación, sin llegar a considerar al euskera como la lengua exclusiva del País Vasco.¹⁷

Este contexto institucionalizado cristalizó en una articulación de escuelas que dio lugar a las ikastolas y al proyecto bilingüe en Euskadi. Creadas como instrumentos para la defensa de la lengua y de un proyecto de educación nacional, enarbolaron el denominado regeneracionismo pedagógico vasco, contrario a la escuela del momento, la cual consideraban que se dedicaba a españolizar.¹⁸

14 IZA, Iban. *El movimiento de las ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo ikastola, 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia, 2011, p. 20.

15 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola: breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca», *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 8 (1989), p. 141.

16 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* op. cit., p. 251.

17 KINTANA GOIRIENA, Jurgi. «R. M. Azkue: nacionalismo cultural y posibilismo político», *Historia y política: Ideas, procesos y movimientos sociales*, 8 (2002), p. 95.

18 POZO ANDRÉS, María del Mar del. *Curriculum e identidad nacional...* op. cit., p. 208; RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones. El sistema educativo en el País Vasco*. Bilbao: Besatari, 1999.

En esta línea, se llevó un ambicioso proyecto de bilingüismo para las escuelas vascas. En ellas, se ofrecieron dos modelos de enseñanza bilingüe. Un modelo A, dedicado a la zona de vasco-parlantes, con profesorado, alumnado y textos en euskera, dejando el castellano para la educación superior; y un modelo B, para las zonas castellanoparlantes, en el cual la enseñanza se iniciaba en castellano y el euskera se introducía a partir del ciclo superior. Sin embargo, este proyecto tendría una breve trayectoria, pues en 1921 el rector de la Universidad de Valladolid acabaría con estos modelos de bilingüismo y estableció la enseñanza en castellano, relegando así al euskera a un segundo plano, fundamentalmente doméstico. Dos años después daría comienzo la dictadura de Primo de Rivera, la cual acabaría definitivamente con las pretensiones bilingües al imponer la enseñanza en castellano.¹⁹

El freno que supuso la dictadura de Primo de Rivera terminó cuando en 1931 se proclama la Segunda República Española. Con la sanción de la Constitución, en el mismo año, se declara el castellano como la lengua oficial del Estado, «sin perjuicio de los derechos que las leyes del Estado reconozcan a las lenguas de las provincias o regiones».²⁰ En el plano de la enseñanza, el texto constitucional recogió, en su quincuagésimo artículo, la posibilidad de la enseñanza en las lenguas regionales: «Las regiones autónomas podrán organizar la enseñanza en sus lenguas respectivas, de acuerdo con las facultades que se concedan en los Estatutos. Es obligatorio el estudio de la lengua castellana, y ésta se usará también como instrumento de enseñanza en todos los Centros de instrucción primaria y secundaria de las regiones autónomas. El Estado podrá mantener o crear en ellas instituciones docentes de todos los grados en el idioma oficial de la República».²¹

Pero, como señala este artículo, para que las provincias se conformaran en regiones autónomas debían obtener un Estatuto. El País Vasco sería la segunda región autónoma constituida, tras Cataluña, cuando en 1936 se aprobó el texto estatuario durante el último bienio del periodo republicano.²² En este, se declara el euskera como lengua oficial en la región –junto al castellano–, teniendo como consecuencia la redacción en ambas lenguas de disposiciones oficiales, si bien la comunicación entre el Estado y la región autónoma se

19 BASURTO MOTRICO, Félix. «La normalización de la ikastola... *op. cit.*, p. 142.

20 Constitución de la República Española de 1931, Artículo 4.

21 *Ibidem*, Artículo 50.

22 GRANJA SÁINZ, José Luís de la. «El nacimiento de Euskadi: El Estatuto de 1936 y el primer gobierno vasco», *Historia Contemporánea*, 35 (2007), p. 444.

realizarían en castellano.²³ Asimismo, y en el plano educativo, se indica que se «regulará el uso de las lenguas castellana y vasca en la enseñanza, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 50 de la Constitución».²⁴

Sin embargo, sería un Estatuto con poco recorrido. Poco tiempo después comenzó la guerra civil, que en la zona comprendida entre País Vasco y Navarra tuvo posturas diferentes. En el caso de Álava y Navarra, el golpe militar triunfó ya en julio de 1936, mientras que las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya se resistieron hasta el verano de 1937, con la caída de Bilbao.²⁵ Con la victoria del bando sublevado en Euskadi, se daría fin al Estatuto y se impondría el proceso recentralizador propio del franquismo. Con ello, terminó también una política lingüística próxima a la convivencia cotidiana, institucional y educativa para lenguas como el euskera. El final de la guerra se tradujo en el comienzo de su declive, e instituciones como la Eusko Ikaskuntza (Sociedad de Estudios Vascos, 1918), la Revista Internacional de Estudios Vascos (1919) o la propia Euskaltzaindia (1919) desaparecieron o tuvieron que interrumpir su labor después del conflicto bélico.²⁶ Además de todo ello, se produjo también un proceso de depuración social que afectó al cuerpo de enseñanza.²⁷

Propiamente dentro del franquismo, la etapa primaria estuvo condicionada por la Ley de Enseñanza Primaria de 1945. En la misma la cuestión lingüística aparece de forma explícita. En el capítulo segundo de la misma, en su artículo séptimo, se habla de la lengua nacional, el castellano, «vínculo fundamental de la comunidad hispánica, será obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional».²⁸ La misma, se incluyó en el desarrollo intelectual del alumnado.²⁹ De este modo, el resto de lenguas habladas en el Estado quedaban excluidas de las escuelas, comenzando así un

23 Gaceta de Madrid de 7 de octubre de 1936, p. 211.

24 *Ibidem*, p. 212.

25 CASANOVA RUIZ, Julián. *República y guerra civil. Volumen 8*. Barcelona: Marcial Pons, 2014, p. 191, p. 332-333.

26 CENOZ, Jaseone; PERALES, Josu. «Capítulo 3. Las comunidades vascohablantes», TURRELL JULIÀ, María Teresa (ed.). *El plurilingüismo en España*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 2007, s/p.

27 BADIOLA ARIZTIMUÑO, Ascensión. *La represión franquista en el País Vasco. Cárceles, campos de concentración y batallones de trabajadores en el comienzo de la posguerra*. Universidad Nacional de Educación a Distancia [Tesis doctoral dirigida por Ángeles Egido León], 2015, p. 50-51.

28 Boletín Oficial del Estado. Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, Capítulo II, Artículo 7.

29 *Ibidem*, Capítulo IV.

periodo de declive en el uso institucional del euskera en favor del castellano, produciéndose así una situación de diglosia, esto es, una relación lingüística desigual, en la cual el bilingüismo se da de forma asimétrica, gozando una de ellas de privilegios sociales o políticos.

En esta línea, la propia Euskaltzaindia, en su *Libro blanco del euskera*, recoge esta situación y critica la pérdida institucional del País Vasco, y en concreto la cuestión lingüística en la escuela. Critica no solo la ausencia de esta lengua en los planes de estudio durante la política educativa del franquismo, sino también la «dureza colonial» con la que se castigaba a alumnado y profesorado por utilizar la lengua vasca en los centros de enseñanza.³⁰

No obstante, tanto las corrientes pedagógicas en euskera como las escuelas vascas tuvieron recorrido pese al franquismo, como indica Fito Rodríguez: «Paralelamente al proceso de unificación lingüística correspondiente al *corpus* gramatical, el *status* de la lengua vasca fue logrando una socialización progresiva por medio de las llamadas «escuelas vascas» (ikastolas de entonces), que comenzaron a surgir a la sombra de la Iglesia Católica, saliendo de la absoluta clandestinidad en que se habían mantenido hasta 1945. Así, Elvira Zipitria en Donostia, y X. Peña y M. A. Garay crearon y desarrollaron, en la parroquia de San Nicolás y los Agustinos de Iralabarri en Bizkaia respectivamente, unas alternativas pedagógicas en vasco que no dejaron de afianzarse durante la década de los años 1945 al 1955».³¹

En resumen, se puede concluir que si bien durante el primer franquismo el euskera, como el resto de las lenguas diferentes al castellano, sufrieron un proceso de silenciamiento en el Estado español, a nivel educativo las experiencias variaron. Si bien las escuelas vascas o ikastolas continuaron su andadura, en la enseñanza formal la lengua vasca se vio eclipsada por el castellano.

3. CUESTIONES METODOLÓGICAS SOBRE UN ARCHIVO ETNOGRÁFICO

En el caso del presente estudio, se hace uso del método histórico-educativo. Asimismo, y dadas las características del fondo documental utilizado, se contempla también la perspectiva etnográfica. Dentro de esta metodología,

³⁰ EUSKALTZAINDIA. *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca, 1977, p. 667.

³¹ RODRÍGUEZ BORNAETXEA, Fito. *Construir o destruir naciones... op. cit.*, p. 83.

se aplica como técnica de estudio el análisis de contenido de las memorias de prácticas inéditas, estableciendo la cuestión lingüística como unidad categorial, tanto en el ámbito social como educativo. A su vez, se atiende a todo el conjunto de fuentes documentales y gráficas que incorporan los ejemplares del fondo.

El fondo de memorias de prácticas «Romero Marín» comienza su andadura ligado a uno de los pedagogos españoles más relevantes durante gran parte del siglo xx: Anselmo Romero Marín. En el marco de la nueva universidad del régimen, auspiciada por la Ley de Ordenación Universitaria de 1943, el profesor Romero Marín alcanzaría la cátedra de Pedagogía general y racional de la Universidad de Madrid –actual Universidad Complutense de Madrid–.³² Desde los años que dieron fin a la década de los cuarenta, Romero Marín se encargaría de impartir la asignatura de prácticas de la Sección de Pedagogía, en las cuales el alumnado redactaba un volumen monográfico donde se describía una realidad escolar.³³ En total, el fondo documental cuenta con cerca de 900 memorias de prácticas realizadas entre los años 1949 y 1973. Geográficamente, las memorias abarcan todas las regiones de España. Además, existen ejemplares de otras dependencias históricas, como el protectorado de Marruecos, e incluso de otros países, como Italia o Costa Rica.

El fondo ha sido custodiado desde entonces hasta que, a finales de los ochenta, se creara el Museo-Laboratorio de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío» en la misma universidad, momento en que fue incorporado a las colecciones de este espacio patrimonial para su investigación y estudio.

Las memorias cuentan en su interior con dos partes diferenciadas. La primera estaba dedicada al contexto geográfico, histórico y social de la institución o situación escolar a analizar, la cual se describía después con gran detalle. La segunda parte, de carácter crítico, constaba de un análisis de la situación descrita con propuestas de mejora.³⁴

La abundante cantidad de fuentes documentales de un fondo de memorias de prácticas como el que aquí se presenta es de un valor extraordinario. Este tipo de fuentes nos permite abrir la «caja negra» de la escuela, acercándonos

32 MAINER BAQUÉ, Juan. *La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900-1970)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

33 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic», *Educació i Història. Revista d'història de l'educació*, 15 (2010), p. 175.

34 *Ibidem*, p. 175.

a la realidad educativa y a sus prácticas en las aulas.³⁵ A menudo, el texto que compone las memorias viene acompañado de fotografías, gráficos, mapas, dibujos o documentación de los centros. Respecto a la fotografía, cabe destacar que eran realizadas por profesionales o por el alumnado encargado de redactar la memoria de prácticas. Toda esta documentación complementaria y a la vez central del texto, hace de este fondo una fuente histórica poliédrica con multitud de posibilidades de estudio.

No obstante, pese a la diversa cantidad de fuentes documentales que se pueden encontrar dentro de este acervo, no es un fondo exento de limitaciones que conviene señalar y considerar en el marco de la presente investigación. Para ello es preciso tener en cuenta el contexto de producción de las memorias. Como se ha señalado previamente, se trataban de trabajos que debían entregarse al profesor Romero Marín al final de la asignatura de prácticas pedagógicas. En ellos se pretendía describir y analizar una realidad educativa que el propio alumnado de la Sección de Pedagogía no podía observar ni abarcar en su totalidad. Se trata por tanto de una visión limitada o sesgada de los escenarios sociales y educativos a los que se desplazaban, pues además en algunos casos el propio alumnado ejercía o había ejercido el magisterio en esas instituciones. En estos casos, si bien el nivel de profundidad descriptiva y analítica podía ser mayor, no deja de resultar una observación condicionada por las propias circunstancias del alumnado. Por el contrario, para quienes las instituciones no resultaban conocidas, el grado de conocimiento o exploración de la realidad se podía mostrar limitado, lo cual también repercute en la producción del propio trabajo.³⁶

Y finalmente, se trata de una visión subjetiva o amateur, que pasaba por el propio tamiz ideológico de quienes escribían y para quién lo hacían. Las memorias se redactaron para que fueran evaluadas por un profesor que, como se ha indicado al principio, contaba con un pensamiento determinado que quizá el alumnado pudiera conocer previamente. En esta línea, y considerando la propia estructura de las memorias que conforman el fondo, es posible que, en la contextualización histórica y política más inmediata, así como los elementos diferenciales de esta zona geográfica pudieran estar condicionados al pensamiento mayoritario del franquismo.

35 BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; COMAS RUBÍ, Francisca; SUREDA GARCIA, Bernat. «Abriendo la caja negra: la escuela pública española de la postguerra», *Revista de Educación*, 371 (2016), p. 61-82.

36 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit., p. 165-194.

Por último, cabe destacar que se trata de un fondo documental con una importante producción bibliográfica en los últimos años. Someramente, se podrían clasificar los estudios realizados con este archivo entre aquellos que estudian etapas históricas o zonas geográficas concretas,³⁷ instituciones educativas.³⁸

4. LA CONVIVENCIA LINGÜÍSTICA EN EL PAÍS VASCO Y NAVARRA EN LOS AÑOS CINCUENTA

Para el presente estudio, se han seleccionado las memorias de las tres provincias de Euskadi realizadas entre los años 1950 y 1959, resultando una muestra de un total de trece ejemplares que abarcan realidades educativas de diversa índole, destacando los estudios monográficos locales o comarcales. La extensión de estas oscila entre las 54 y las 163 páginas y la mayoría de ellas dispone de fotografías.

37 POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Políticas educativas y prácticas escolares: la aplicación de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 en las aulas», *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65/4 (2013), p. 119-133; POZO ANDRÉS, María del Mar del; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme... op. cit.»; BARCELÓ BAUZÀ, Gabriel; RABAZAS ROMERO, Teresa. «La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del “Fondo Romero Marín”», COMAS, Francisca; GONZÁLEZ, Sara; MOTILLA, Xavier; SUREDA, Bernat (Eds.). *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 2014, p. 87-100; SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; TORREGO EGIDO, Luis Mariano. «Sociedad y educación en la posguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo», *Social and Education History*, 7/1 (2018), p. 26-54; SANZ SIMÓN, Carlos. «Los símbolos del nacionalcatolicismo. Una mirada a través de la fotografía escolar durante la dictadura franquista (1950-1959)», *Historia y Memoria de la Educación*, 10 (2019), p. 409-449.

38 RAMOS ZAMORA, Sara. «Labor pedagógica de los Hogares de Auxilio Social a través de las memorias del Fondo “Romero Marín” del Museo de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”», MORENO MARTÍNEZ, Pedro Luis; SEBASTIÁN VICENTE, Ana (coords.). *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico y v Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo*. Murcia: Universidad de Murcia, 2012, p. 337-354; SANZ SIMÓN, Carlos; SONLLEVA VELASCO, Miriam; RABAZAS ROMERO, Teresa. «Entre los muros del asilo. Los procesos de nacionalización en los centros tutelares de menores en la España del primer franquismo», *Qualitative Research in Education*, 8/2 (2019), p. 182-214.

TÍTULO DE LA MEMORIA	AUTOR/A	LOCALIDAD	AÑO
La educación y sus problemas en Villava	Margarita Abadía Díez	Villava	1955
Bermeo	Dolores Albizua Zabala	Bermeo	1955
Estudio pedagógico y cultural de la ciudad	Soledad Arellano Bravo	Estella	1958
La enseñanza en Guipúzcoa	A. Busto Echezarreta	Guipúzcoa	1957
La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua	M ^a Victoria Carrasco Naurín	Alsasua	1955
La enseñanza en Arguedas	Ángela García Izquierdo	Arguedas	1955
Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador	M ^a Teresa Lázaro Cantos	Amurrio	1953
Problemas educativos en Olite	Benita Marticorena Goñi	Olite	1954
El problema de la enseñanza en Ispaster	Rafael Mazo Esparza	Ispaster	1959
El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián	M ^a del Carmen Mezquita Mendizábal	Donostia-San Sebastián	1958
Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia	M ^a del Carmen Celis Estrada	Mallavia	1952
El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos	M ^a Begoña Lazcano Osa	Cigoitia	1959
La enseñanza en Goizueta	M ^a Elena Manterola	Goizueta	1953

Tabla 1. Relación de memorias de prácticas. Fuente: Elaboración propia.

Dada la propia estructura de las memorias de prácticas, se propone un análisis que diferencie entre el bilingüismo o cuestión lingüística a nivel contextual, donde se destacan elementos históricos, políticos y sociales; y a nivel educativo, haciendo hincapié en la convivencia entre el euskera y el castellano dentro de las instituciones de enseñanza primaria vascas y navarras. Posteriormente, y dentro de esta segunda categoría de análisis, se desarrolla una comparación entre la perspectiva del profesorado y del alumnado respecto a la cuestión lingüística.

4.1. *Ámbito social*

Como se ha indicado previamente, las memorias se encuentran divididas en torno a dos grandes apartados. El primero de ellos comprende la contextualización, abarcada desde diferentes perspectivas, tales como la histórica, política, económica y social. En estos apartados, el alumnado expone cuestiones generales relativas a la zona geográfica donde se enmarcan sus prácticas. En ocasiones se sirven de gráficos o fotografías que ilustran y complementan la información escrita que aportan.

Dentro de estos apartados que conforman el primer bloque o eje temático de las memorias, destacan dos elementos de análisis. El primero, relativo a la propia contextualización histórica que realiza el alumnado de prácticas sobre la realidad educativa en la que se encuentra. Y, en segundo lugar, el tratamiento que reciben los hombres y mujeres, de forma diferenciada, de los diferentes puntos de la geografía vasca y navarra. A este respecto, el hecho de que aborden los sexos por separado contribuye a la dotación de estereotipos, generalizando así la sociedad en función de si se tratan de hombres o mujeres.

Respecto a las alusiones al pasado histórico, predominan los silencios sobre el siglo xx. Si bien se dan casos en que el alumnado opta por no abordarlo directamente, frenando el recorrido histórico del contexto inicial entre los siglos xvii y xix,³⁹ se pueden encontrar otros ejemplos en los que se hacen claras referencias a la historia más cercana. Dentro de estos casos las tendencias son diversas, si bien predominan aquellos en los que se alude al periodo republicano como una época de consecuencias negativas para la historia de España. Hay quien, en cambio, recurre a la justificación del final de la guerra para la aparición de iniciativas educativas que se analizarán posteriormente, o las referencias al grado de autogobierno conseguido previamente a la Dictadura franquista. Por ejemplo, en el caso de Álava se hace referencia al régimen de la hacienda especial.⁴⁰ En esta misma memoria se alude también a hechos como el nombramiento de funcionarios por parte de los concejos, la existencia de las «arcas de misericordia» para prestar trigo a labradores con menos recursos, e incluso se abordan los fueros alaveses, los cuales «conserva [...], como es lógico, muy mermados». Continúa señalando que «el Ayuntamiento de Cigoitia es uno más entre los de España y se atiene a cuantas consignas recibe de las Autoridades provinciales» para finalizar puntualizando que «quedan en las costumbres de los vecinos abundantes resabios de épocas pasadas».⁴¹

Por tanto, las alusiones al pasado histórico determinan en gran medida la identidad que se pretende proyectar o definen el pensamiento de quienes escriben las memorias. A este respecto vuelve a ser destacable el caso de la memoria sobre el municipio de Bermeo. En ella, la estudiante relata una serie de acontecimientos de la Historia de España a los que el pueblo vasco

39 MEZQUITA MENDIZÁBAL, María del Carmen. *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 367), 1958.

40 LÁZARO CANTOS, María Teresa. *Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador. Amurrio (Álava)*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 597), 1953, p. 2.

41 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigoitia... op. cit.*, p. 38.

contribuyó. Se puede apreciar en el caso de sus capacidades para las labores de la pesca o la navegación en el contexto de la llegada a América bajo el reinado de los Reyes Católicos (ver Fotografía 1).⁴² Esta idea que busca formar parte del carácter primigenio de la esencia de la nación española podría estar ligada, como apunta el profesor José Álvarez Junco, a la exaltación de la identidad vasca propia del siglo XVII.⁴³ De este modo, se produce una vinculación a la identidad española desde las aportaciones propias.



Fotografía 1. Grupo de estudiantes del Grupo escolar S. Francisco, en la localidad de Bermeo (Guipúzcoa).⁴⁴

En el caso de las memorias de Navarra las menciones al pasado de algunas localidades están estrechamente vinculado con las raíces vascas. En el caso de Olite, la estudiante se pregunta por el origen de «la vasca Erri-Berri»,⁴⁵ mientras en Arguedas aparece explícitamente su origen vasco: «En la dominación sarracena [Arguedas] era una de las plazas fortificadas del Sur de Vasconia. La primera invasión que mencionan los anales, en el País Vasco, es la que

42 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 303), 1955, p. 44.

43 ÁLVAREZ JUNCO, José. *Dioses útiles...* *op. cit.*, p. 239-240.

44 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo...* *op. cit.*, p. 137.

45 MARTICORENA GOÑI, Benita. *Problemas educativos en Olite (Navarra)*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 496), 1954, p. 1.

verificaron en el año 915 los caudillos de Abdelaziz por el Norte, Pamplona y montes Abbaskenses». ⁴⁶

En otro de los casos, en esta ocasión en el municipio de Alsasua, la alumna señala que «la Diputación foral [de Navarra] tiene pedido desde el año 1866 el restablecimiento de la Universidad Vasco-Navarra». Este hecho pone de relieve la conexión cultural de una parte de Navarra con las provincias vascas, y cómo esta vinculación contaba con un respaldo institucional en el siglo XIX. ⁴⁷

Dentro del ámbito social hay que destacar las menciones que reciben las lenguas. En este sentido, se destaca como el euskera era de uso común en el plano social, familiar y religioso, aunque sin embargo no lo sería en el educativo, dada la imposición hegemónica del castellano en las escuelas en la Ley de 1945.

Por un lado, hay casos que destacan la frecuencia de su uso menos en las grandes ciudades y capitales, como son los casos de Guipúzcoa o Vizcaya. ⁴⁸ A este respecto se ponen de relieve las diferencias entre el ámbito rural y el urbano. En este sentido, el euskera, como lo muestran las memorias, se erige como una lengua mayoritariamente rural, donde su uso social estaba más extendido que en las ciudades. De hecho, y como muestra uno de los alumnos en la introducción a su estudio, en el caso de Ispaster una de las principales razones para la interiorización en los movimientos migratorios vascos se encuentra la lengua propia. Esta causa representa el 8%, por detrás de la geografía (32%), el carácter de la persona y el espíritu de independencia (20% cada una), la riqueza de la región (15%) y el orgullo racial (10%). ⁴⁹ En definitiva, la lengua representa, junto a otros elementos que refuerzan la identidad nacional vasca, uno de los principales motivos por los cuales los flujos migratorios se producen hacia el interior (ver Fotografía 2). Por el contrario, entre las causas para la exteriorización o emigración, se encontraban razones como el influjo de la emigración al exterior, la «guerra de liberación», el ambiente marinero, y, en menor medida, razones como el ampliar los

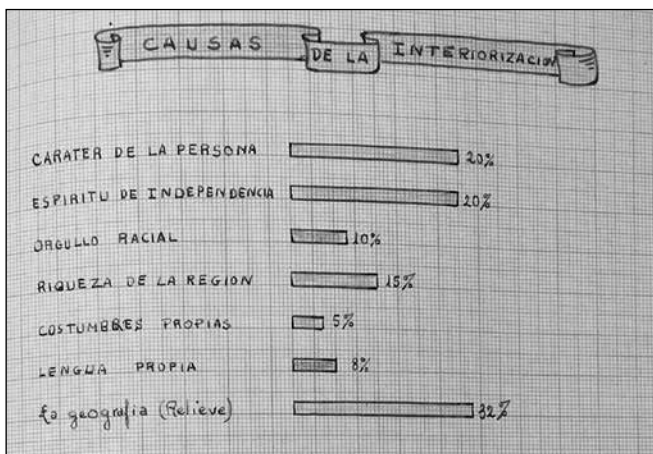
46 GARCÍA IZQUIERDO, Ángela. *La enseñanza en Arguedas*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 522), 1955, p. 13.

47 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra. Los problemas educativos en Alsasua*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 225), 1954, p. 39.

48 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa*. Guipúzcoa, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 529), 1957, p. 10; Albizua Zabala, Dolores. Bermeo... op. cit., p. 114.

49 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 74), 1959, s/p.

estudios, el modernismo, la abundante inmigración o el espíritu aventurero, si bien en este caso el estudiante no adjunta porcentajes.⁵⁰



Fotografía 2. Causas de la interiorización en el municipio de Ispaster (Vizcaya).⁵¹

Es destacable en el caso de la memoria de Ispaster que los elementos identitarios estén relacionados con la interiorización, o los movimientos migratorios que miraban hacia el interior de la región vasca. Sin embargo, aquellas razones vinculadas con la emigración a la costa o al exterior vienen por otras necesidades, tales como el propio flujo migratorio, el cursar estudios superiores o las consecuencias de la guerra civil, esto es, el exilio o la búsqueda de oportunidades.

Resulta destacable en el caso de esta memoria la mención al nacionalismo vasco en la sociedad de la localidad vizcaína, cuando se habla de la cuestión política en el contexto social: «Casi toda la gente está orgullosa de su tierra, creen ser nacionalistas, pero no lo son. Lo que sí son es tradicionalistas. En ningún caso se dan resentimientos políticos ni antes de 1936 ni después».⁵²

50 Tanto en los datos de movimientos migratorios de interiorización y exteriorización, el estudiante no hace referencia a la procedencia de los datos. Este hecho supone también una limitación de esta fuente documental, pues los datos utilizados en la contextualización no siempre vienen avalados por sus fuentes de origen.

51 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit., s/p.

52 *Ibidem*.

El propio alumno, por tanto, hace explícita su visión sobre el nacionalismo, el cual él considera tradicionalismo, y hace mención a la ausencia de malestar en la sociedad tras la guerra civil. Todo ello, unido a la propia denominación de este conflicto bélico como «guerra de liberación», dan cuenta de la visión personal del estudiante sobre el pasado histórico reciente y cómo ello puede determinar su visión de la realidad socioeducativa en que se encuentra.

Por otra parte, en otras memorias se apunta a la progresiva desaparición del euskera entre la juventud o el hecho de su extinción. A este respecto, se hace alusión a términos originarios de la lengua vasca que han pasado por un proceso de «castellanización», como ocurrió en el Valle de Cigoitia. En este caso, la estudiante aborda este aspecto desde el nombre del valle, que recoge las reminiscencias de la lengua vasca. Señala que la lengua vasca era de uso común en el siglo XIX, si bien cuando redactó la memoria se sorprendió por el empleo de palabras en euskera en el lenguaje común castellano.⁵³

Como señala Joseba Intxausti, la distribución del euskera en las provincias vascas y su progresiva pérdida fue más acusada en el caso de Álava. Las memorias consultadas de la provincia muestran cómo efectivamente su uso había comenzado a decaer o cómo se hablaba directamente en castellano. A mediados del siglo XIX, la lengua vasca había desaparecido prácticamente en su totalidad, manteniendo un reducto de vascoparlantes en el norte de la provincia, zona en la que se encuentra el Valle de Cigoitia. En él, el euskera comenzó a disminuir en su uso entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX, un hecho que se refuerza con el relato expuesto en la memoria.⁵⁴

Finalmente, un hecho que ocupa a la mayoría de las memorias es la descripción de la sociedad vasca. Este aspecto se ejemplifica con claridad en la memoria dedicada al municipio vizcaíno de Ispaster, donde el autor aborda las «características raciales» de sus habitantes, y donde destaca que «verdaderos representantes de los primeros vascos se encuentran en estos caseríos rodeados de montañas».⁵⁵ Las alusiones a la orografía y la geografía física se mostrarán recurrentes a lo largo de las primeras páginas de los textos, si bien pronto se produce una división clara entre los caracteres de hombres y mujeres de forma diferenciada.

En el caso de los varones, en el caso de la memoria dedicada a Guipúzcoa, se dice de ellos: «El retrato físico del vasco nos lo da con mano maestra D.

53 LAZCANO Osa, María Begoña. *El valle de Cigoitia...* op. cit., p. 39-40.

54 INTXAUSTI, Joseba. *El euskera en Álava*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 1994, p. 9.

55 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

Arturo Campeón: «Es el vasco [...] vigoroso, robusto, sano. De mucho aguante para la humedad y el frío. Le agobian presto la sed y el calor. Brincan y saltan con la agilidad del corzo. Son sus danzas meros deportes sin asomo de expansiones sexuales. En andar apuran largos caminos algunos le igualan, nadie le supera. Es diestro y forzado en el manejo de las herramientas usuales: tanto descuella segando hierba, cuanto volviendo terrones o serrando maderas o cortando robles».⁵⁶

Por su parte, en la monografía sobre el Valle de Cigoitia, en la provincia de Álava, se habla de nuevo diferenciadamente de hombres y mujeres alavesas. De ellos, en la misma línea del anterior, la estudiante de prácticas destaca en la memoria su sobriedad y carácter trabajador, especialmente con la familia. De ellas, sin embargo, señala que «trabajando en el campo las mujeres, llevan al matrimonio, por pobres que sean, la valiosa dote de duplicar desde el primer día los brazos útiles de la casa».⁵⁷

No obstante, existen casos en los que la descripción de la mujer aparece ligada a la libertad. Por ejemplo, en el caso de la estudiante que se desplaza hasta Alsua (Navarra), señala: «En Navarra, es preciso confesarlo, por regla general, la mujer es más inteligente que el hombre. Su finura contrasta con la del sexo fuerte y por eso se casan con los forasteros que pueden apreciar sus excelentes cualidades. La mujer en Navarra goza de gran consideración y como efecto de esto de una gran libertad. Como consecuencia la mayoría de ellas van a Francia o a ampliar sus estudios o a perfeccionar sus oficios. En los pueblos próximos a Francia es corrientísimo saber hablar francés».⁵⁸

Otro caso similar se aprecia en la memoria sobre la localidad de Bermeo (Vizcaya). Al principio destaca la mención al sistema familiar del matriarcado, así como la evolución que se ha producido con respecto al analfabetismo. Destaca que en aquel momento la mujer disponía de derechos, contando además con la misma cultura que los hombres, y destacando que el acceso a la misma estaba limitado previamente para ellas.⁵⁹

En cualquier caso, la mujer, en las memorias analizadas, aparece ligada al ámbito laboral, con expresiones que dejan entrever una implicación que va

56 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa... op. cit.*, p. 8.

57 LAZCANO OSA, María Begoña. *El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos*. Álava, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 513), 1959, p. 36-37.

58 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra... op. cit.*, p. 29.

59 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo... op. cit.*, p. 47.

más allá de la reclusión doméstica y asistencial, llegando incluso a señalar su acceso al estudio y la cultura.

En definitiva, podemos concluir que en un plano histórico-social destacan las alusiones a un pasado común en el caso de Navarra. En este sentido, el origen vasco queda reflejado en la contextualización histórica de las memorias, si bien no se alude a un uso social del mismo en la época franquista. Este hecho se puede explicar debido a que la desaparición del euskera en Navarra se produjo de forma más acusada que en las provincias vascas. Hacia 1860-62, el euskera en Navarra estaba presente en la mitad norte del territorio, mientras en el País Vasco permanecía en Guipúzcoa, Vizcaya y en el norte de Álava. Esta área se redujo progresivamente hasta 1973, año en que el euskera permanecía en el pico norte de la región navarra.⁶⁰ Por su parte, en el caso de las provincias vascas, su uso se muestra más distendido si bien existen diferencias territoriales entre núcleos rurales y urbanos.

4.2. *Ámbito educativo*

Después de la contextualización desde diferentes perspectivas que se redacta en las memorias, tiene lugar la segunda parte de estas, relativa ya en exclusividad a la cuestión educativa. En función de la zona que abarque cada estudio, se describen y/o analizan una o más instituciones.

El primer hecho destacable de la cuestión lingüística referida ya propiamente al plano educativo es la propia denominación que utiliza el alumnado para referirse a ella. Casi de forma generalizada en todas las memorias analizadas en este estudio, el alumnado encargado de redactar las memorias aborda este hecho como «el problema de la lengua» o «el problema del bilingüismo». Esta denominación y concepción de la presencia y uso de las lenguas en la escuela pone de relieve no sólo que el bilingüismo era una realidad en la sociedad vasca durante el franquismo, sino que precisamente por ello se planteaba como un problema en la escuela, dada la situación de diglosia por la cual el castellano gozaba del privilegio de la oficialidad en la escuela en detrimento del euskera. Por este motivo, es reseñable que la mayoría de los y las estudiantes decidieran dedicar un apartado específico a este asunto.⁶¹

60 EUSKALTZAINDIA. *El libro blanco del euskera...* op. cit., p. 138.

61 Existen referencias y terminología que obvian esta cuestión, como la memoria de la localidad de Villava, en Navarra. En ella se emplean conceptos como la «escuela española», y descripciones como «la

En lo relativo a esta cuestión, los testimonios recogen una idea común que se repite en las memorias y que la alumna encargada de acudir a la localidad navarra de Goizueta resume así: «los niños una vez fuera de la clase dejan de hablar el castellano; por lo tanto tienen gran dificultad para aprender». ⁶² Este hecho encaja con la descripción que previamente el alumnado ha realizado del entorno social, y que apunta a la idea de que el castellano se utilizaba fundamentalmente a nivel institucional. El euskera gozaba por tanto de una mayor representación en la esfera cotidiana al margen de las instituciones, también en algunos puntos de Navarra, como el anteriormente expuesto.

En primer lugar, respecto a la práctica educativa por parte del profesorado, en las memorias se relatan las dificultades que tenían que afrontar en la comunicación con el alumnado. Se encuentran en las aulas a estudiantes que no conocen la lengua castellana y por ello deben emplear un esfuerzo adicional para comenzar las enseñanzas básicas: «La ley ha prohibido que el maestro de sus enseñanzas en vascuence. De esta forma se logra que todos los niños salgan de la escuela sabiendo hablar correctamente el castellano. El niño del caserío vasco, al empezar su escolaridad, no sabe ni una palabra de castellano; es un tiempo tremendo el que tiene que perder el maestro para que este niño aprenda un mínimo de castellano, y así poder empezar con él la lectura y escritura». ⁶³

Es por tanto imposible entender la situación de las escuelas en esta zona sin atender a la mencionada ruptura entre el ámbito social y doméstico respecto al ámbito educativo, la cual resulta evidente para los y las estudiantes de prácticas que visitaron estas instituciones. El caso de una de ellas refuerza esta idea con rotundidad. Esta alumna visitó el municipio de Mallavia, en la provincia de Vizcaya. Durante su estudio, llegó a afirmar que «ningún niño de origen vasco tiene el mínimo conocimiento de castellano al llegar a la escuela». ⁶⁴ El alumnado de origen euskaldun representaban el 38% en esta localidad. De la parte restante, el 50% conocía el castellano y el euskera, mientras el 12% solo hablaba castellano, según la autora, porque sus padres no eran vascos. ⁶⁵ Por tanto, para

escuela es nuestra patria, es esencialmente española». ABADÍA DÍEZ, Margarita. *La educación y sus problemas en Villava*. Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 775), 1955, s/p.

⁶² MANTEROLA, María Elena. *La enseñanza en Goizueta*. Navarra, Navarra, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 23), 1953, p. 3.

⁶³ CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallavia*. Vizcaya, UCM (Memoria de Prácticas de Pedagogía inédita, Ref. 887), 1952, p. 97.

⁶⁴ *Ibidem*, p. 96.

⁶⁵ *Ibidem*.

una parte considerable del alumnado, la disrupción entre ambos contextos suponía una barrera lingüística que tenía que afrontar al asistir a la escuela.

Las diferentes soluciones que se muestran en las memorias exponen la dureza de la realidad educativa y de las dificultades que se presentaban día a día en la práctica escolar. En el caso del municipio de Ispaster, se describe cómo algunos alumnos, ante el desconocimiento del castellano en edades tempranas, debían contar con la ayuda de un compañero que ejercía como intérprete para comunicarse con el maestro: «En muchos casos es muy aconsejable hablarles en vascuence. Si se quiere que la escuela sea una consecuencia de la vida de la familia hace falta que la diferencia no sea muy brusca. No se darían casos de niños que temen grandemente el asistir a la escuela, para algunos es una verdadera obsesión el venir a la escuela. No es extraño que esto ocurra, si una vez dentro de ella no se sienten comprendidos y se les habla por mediación de otros compañeros de la clase».⁶⁶

De ello se concluye que, cuando los alumnos y alumnas llegaban a las escuelas, principalmente en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya, generalmente sólo hablaban en euskera.⁶⁷ En el caso de la enseñanza en la localidad vizcaína de Bermeo, la estudiante expone la situación de la escuela en el ámbito lingüístico, destacando la prohibición de la lengua vasca en las horas lectivas, y continuando con la incomunicación que el alumnado experimenta con el aprendizaje en castellano. «El niño ante la disyuntiva de dos lenguas se considera incapaz de aprenderlas y resuelve la dificultad mezclándolas de forma poco elegante».⁶⁸ La estudiante continúa reflexionando sobre este aspecto y las consecuencias emocionales que esta dificultad podía ocasionar en el alumnado, llegándose a preguntar: «¿Qué gusto va a tomar a la escuela [el niño] si desde el primer día se le presenta aquello como una cárcel, sin libertad, sin comunicación con el profesor, sujeto a una disciplina y a un reglamento que no entiende?», para terminar afirmando que el alumnado «tarda a veces meses enteros en hacerse al ambiente, meses que, soportados con tristeza y depresión moral, pueden dejar en él honda huella».⁶⁹

La estudiante de prácticas que acude a las escuelas de Bermeo expone que los niños y niñas podían tardar meses en adaptarse. Sin embargo, en el caso de Mallavia esta situación resulta más dramática, pues «el niño que solo habla

66 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster... op. cit.*

67 CELIS ESTRADA, María del Carmen. *Estudio pedagógico... op. cit.*, p. 96.

68 ALBIZUA ZABALA, Dolores. *Bermeo... op. cit.*, p. 119.

69 *Ibidem*, p. 118.

vasco va retrasado un par de años en relación con otros de habla Nacional, un par de años que necesita forzosamente para comprender lo que habla». ⁷⁰ Cabe destacar que en ningún caso se hace mención a que el euskera fuera utilizado, ni siquiera, en conversaciones informales.

Además, hay que considerar que esta dificultad no estaba solo presente en la comunicación con el profesorado. Como se ha indicado previamente, los reglamentos y documentos de la escuela estaban escritos en castellano. También los textos que se encontraban en la biblioteca, como así lo muestran los casos de Alsua o Estella, donde se pueden apreciar que todos los títulos representan obras de la literatura universal en castellano o cuentos y textos infantiles aprobados por el régimen franquista (ver Fotografía 3). ⁷¹

- 64 -	
Ascorra. V.P.	El Cielo
Id.	La niña instruida
Alvarez. J.	El niño emigrante
Id.	Historia de Alfredo, el niño ciego.
Amar. K.	Guerra y victoria de España.
Alvares. J.	La Niña María y el Niño Jesús.
Id.	Maribel.
Id.	Mariluz.
Id.	Marisol (3 tomos)
Id.	Marisol Inspectora (3 tomos)
Id.	Más cuentos míos.
Id.	Mis cuentos.
Id.	Pepo Luis.
Id.	Teresa de Jesús.
Id.	Virgenes de España.
Id.	Victor Capitán.
Id.	Veid y vemos todoa.
Id.	Pequeñuelos.
Id.	Hermanitos.
Asperrueta. J.M*.	Fabulario infantil.
de Amicie. E.	Corazón
About. E.	El hombre de la ocaja rote.
Amich. J.	Grandes compositores .
Id.	Grandes pintores.
Id.	Mujeres célebres.
Id.	Novelistas famosos.
Id.	Cuentos famosos.

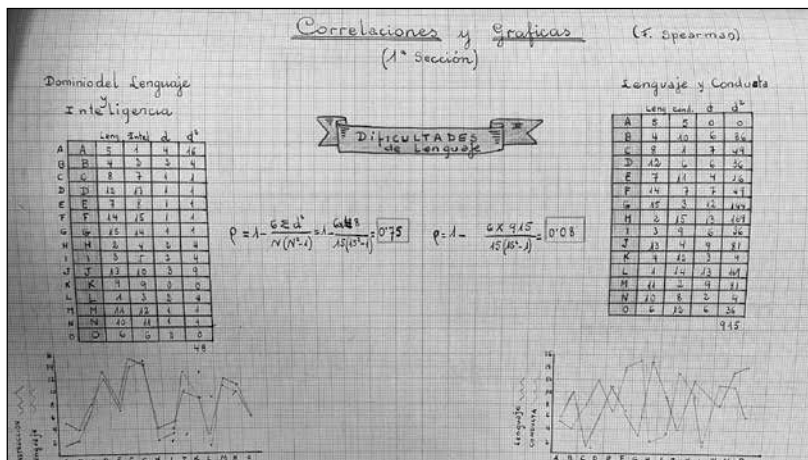
Fotografía 3. Muestra del inventario de libros pertenecientes a la biblioteca de Alsua (Navarra). ⁷²

70 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa... op. cit.*, p. 39.

71 ARELLANO BRAVO, Soledad. *Estella. Estudio pedagógico y cultural de la ciudad*. Navarra, UCM (Memoria de prácticas de Pedagogía, Ref. 108), 1958, p. 86-91; CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra... op. cit.*, p. 63-78.

72 CARRASCO NAURIN, María Victoria. *La enseñanza en Navarra... op. cit.*, p. 63-78.

La descripción de las diferentes realidades escolares por parte del alumnado en prácticas da una idea de la complejidad que afrontaba el profesorado y el alumnado en el día a día. Sin embargo, las memorias, en algunos casos, iban más allá de las descripciones. En ellas se redactaron reflexiones que vinculaban la cuestión lingüística con otros fenómenos. Por ejemplo, se arguyó que podía tratarse de un aspecto relacionado con elementos como la inteligencia, la instrucción, la asistencia o la conducta. El estudiante que se desplaza a la localidad de Ispaster traza cuatro correlaciones entre la lengua y cada componente aplicando la técnica de Rho de Spearman (ver Fotografía 4). En todos los casos, con una muestra de quince estudiantes, encuentra un coeficiente de correlación positivo o directo, si bien esta es más pronunciada con la instrucción y la inteligencia (.82 y .75 respectivamente) que con la asistencia y la conducta (0.33 y .071.08 respectivamente).



Fotografía 4. Correlación del conocimiento de la lengua con la inteligencia y la conducta (Ispaster, Vizcaya).⁷³

Asimismo, el bilingüismo también se asocia al fenómeno del analfabetismo, el cual se aborda de forma generalizada en la práctica totalidad de las memorias que componen el fondo. En el caso de la enseñanza guipuzcoana se apunta: «Puede añadirse también con el bilingüismo como otro factor que influye en la existencia del analfabetismo, el de las zonas rurales muy apartadas

73 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster... op. cit.*

precisamente por la dificultad que para la asistencia a clase encuentran los niños que en ellas viven. Entre la clase labradora es el bilingüismo un problema de bastante embergadura [sic] aun en la actualidad».74

Finalmente, algunas de las memorias incorporan un último apartado que hace referencia a una revisión crítica de la realidad visitada, incluyendo propuestas de mejora. Este apartado puede aparecer de forma claramente diferenciada o bien incluido en la descripción y análisis del ámbito educativo. Es en este punto en el cual el alumnado de prácticas detecta las necesidades que tienen los centros, el profesorado y el propio alumnado. De este modo, redactan una serie de ideas que según su criterio contribuirían a mejorar la realidad que han visitado.

La cuestión del bilingüismo también estuvo presente en algunas de estas reflexiones finales. A este respecto resulta destacable la valoración que hace un alumno de prácticas que abordó la realidad educativa de la provincia de Guipúzcoa. En su reflexión, el alumno plantea la posibilidad de que el profesorado conozca tanto el euskera como el castellano para poder ejercer su profesión en ambas lenguas. Además, llega a defender explícitamente el aprendizaje en la lengua materna o nativa, oponiéndose a su relegación. En ella, afirma que «el bilingüismo plantea un gran problema», y se pregunta en qué lengua se debe impartir la enseñanza, haciendo un balance de las múltiples soluciones que se han probado. Al final, el estudiante concluye que la solución ideal sería que el profesorado conociera ambas lenguas, pues plantea que acabar con la enseñanza en euskera retrasa el avance del alumnado, llegando a fundamentar su argumentación apoyado en la obra de Menéndez Pidal.⁷⁵

En esta misma línea, otro estudiante expone su reflexión crítica sobre la necesidad de la enseñanza en la lengua materna en las regiones bilingües: «Aunque el Estado español establece obligatoriamente en el idioma castellano en todas las Escuelas, sin hacer ninguna distinción en las que están enclavadas como en este caso en regiones bilingües, cabe la investigación de si es conveniente para la formación del niño practicar la enseñanza en distinta lengua que la maternal, en todas ellas».76

En resumen, la cuestión bilingüe en el País Vasco se evidenció como una situación problemática en las escuelas debido al grado de desconocimiento que había del castellano, principalmente, en las zonas rurales y de las provincias

74 BUSTO ECHEZARRETA, A. *La enseñanza en Guipúzcoa...* op. cit., p. 39.

75 *Ibidem*, p. 10.

76 MAZO ESPARZA, Rafael. *El problema de la enseñanza en Ispaster...* op. cit.

del norte (Vizcaya y Guipúzcoa). En estos entornos la presencia del euskera era considerablemente mayor que en las provincias de Álava o Navarra, donde se ha demostrado que el castellano formaba parte de la cotidianeidad, dentro y fuera de las aulas.

Las dificultades manifestadas por el alumnado de prácticas de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid ponen de relieve cómo en estas zonas la cuestión lingüística tuvo serios efectos en el progreso del alumnado y en la práctica educativa del profesorado. Como se ha relatado, la adaptación del alumnado hasta conseguir un nivel de castellano correspondiente a su edad podía llegar a conllevar varios años. Además, como se ha podido demostrar, esta adaptación a menudo constaba de una mezcla de ambas lenguas, con la consiguiente frustración que podía generar en ellos la dificultad para comunicarse, principalmente, con el profesorado y los materiales didácticos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las aportaciones que realizó el alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid se han demostrado reveladoras en cuanto a la cuestión lingüística en la práctica educativa de las escuelas primarias vascas y navarras. Las descripciones que los y las estudiantes realizaron de la realidad educativa y su cotidianeidad reflejan situaciones de dificultad y de ruptura entre contextos respecto al «problema del bilingüismo», una definición frecuente entre los ejemplares del fondo histórico-educativo. A través de estos testimonios se han podido observar cómo el euskera era una lengua hablada, con matices geográficos, en la esfera social. Era a la hora de llegar a las escuelas cuando los alumnos que no conocían la lengua castellana pasaban por un periodo de adaptación que varios estudiantes de prácticas calibraron en dos cursos de duración. Mientras tanto, las soluciones que se muestran en las memorias apuntan a una mezcla de lenguas o al recurso de compañeros como intérpretes entre profesorado y alumnado.

Por supuesto, este fenómeno no se dio de forma homogénea en toda la geografía vasco-navarra. La presencia del euskera en el plano social fue mayor en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya respecto a Álava y Navarra. Por otra parte, la presencia de la lengua vasca resultaba mayor en las zonas rurales que las urbanas. E incluso en las propias urbes también llegaron a darse diferencias: en algunos casos, en el centro de las ciudades predominaba el castellano, relegando al euskera a las afueras.

Por tanto, la consideración del contexto social e histórico ha resultado fundamental para poder analizar la práctica educativa de las escuelas vascas de los años cincuenta. En ellos, las alusiones a la lengua denotan una clara vinculación con la identidad, dando cuenta de la importancia que tuvo en este periodo la lengua vasca en la conformación de Euskadi.

Asimismo, hemos de considerar también el propio contexto de producción de las memorias de prácticas. El alumnado se encontraba inmerso en la universidad madrileña de los años cincuenta, con un profesor de una tendencia ideológica determinada. Por otra parte, se trataban de generaciones nacidas al albor de la posguerra, instruidos en la escuela del régimen franquista. A lo largo del análisis de los textos se ha podido observar cómo la propia ideología del alumnado ha trascendido y se ha hecho explícita en las memorias.

No obstante, si este fondo documental se ha mostrado como una fuente histórica de gran riqueza, hemos de considerar también sus limitaciones. Entre las mencionadas en el presente estudio, cabe destacar la propia selección de los acontecimientos que contextualizan cada memoria, así como la terminología o las propias imágenes seleccionadas. Estas características, si se consideran durante el análisis, no son óbice para el estudio de la realidad educativa. De hecho, se trata de un condicionamiento propio de la subjetividad del ser humano, que podría ser objeto de estudio historiográfico en fuentes que, como las memorias de prácticas, contribuyen a conocer la realidad educativa desde otra perspectiva.

Finalmente, del presente estudio se deslizan algunas líneas de investigación que podrían ahondar en los resultados obtenidos en el presente artículo. Entre ellos, atender a un estudio que analice específicamente este fenómeno en el marco en escuelas de otra naturaleza o en regiones con lenguas propias. Asimismo, sería de especial interés conocer cómo se desarrolló la cuestión lingüística en las escuelas vascas y navarras de los años sesenta, cuando finalmente la lengua vasca culminó su proceso de unificación con la llegada del euskera batua.