

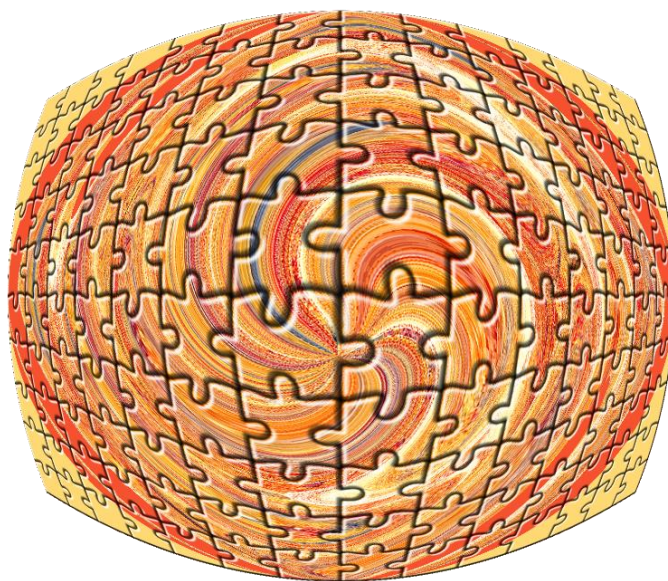
Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia
Lengas, patrimòni e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa
Languages, patrimoine et identités. Perspective éducatve
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective

Luis M^a Naya
Marie Anne Chateaufreynaud
Paulí Dávila
(Editores)

SERIE EDUCACIÓN

Colección "Memoria, historia y patrimonio educativo"

Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia
Lengas, patrimòni e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa
Langues, patrimoine et identités. Perspective éducativa
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective



Luis M^a Naya
Marie Anne Chateaufreynaud
Paulí Dávila
(Editores)

DELTA
PUBLICACIONES

FICHA DE CATALOGACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Título: Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia / Lengas, patrimonì e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa / Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective

Editores: Luis M^a Naya, Marie Anne Chateaufreynaud y Paulí Dávila

ISBN: 978-84-17526-15-3

Edición: Primera

Año de edición: 2018

Páginas: 406

Formato: 17×24 cm

Área: Universidad

Materia(s): JN - Educación Pedagogía
C - Lenguas

Serie: Educación

Colección: Memoria, historia y patrimonio educativo

Editor gerente: Fernando M. García Tomé

Diseño de cubierta: Outdesign, Publishing Services

Interior: Outdesign, Publishing Services

El contenido de este libro está disponible en ADDI, el Archivo Digital para la Docencia y la Investigación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) <https://addi.ehu.es/>



Depósito Legal M-20532-2018



www.ediberun.com

Alianza editorial integrada por:

DELTA PUBLICACIONES
Avda. Mediterráneo, 42
28007 Madrid
ESPAÑA
Tel. +34 856 643 557
www.deltapublicaciones.com

GRUPO VANCHRI
Trovador, 55 Fracc. Colinas del Sur
01430 México, D.F.
MÉXICO
Tel. +52 55 56435591
www.grupovanchri.com

LÍBRYCO
David Luque 560 L10 Paseo Gral Paz
5000 Córdoba
ARGENTINA
Tel. +54 351 4510345
www.libryco.com

Hizkuntzak, Ondarea eta Identitateak. Hezkuntza ikuspegia
Lengas, patrimonì e identitats. Perspectiva educativa
Lenguas, patrimonio e identidades. Perspectiva educativa
Langues, patrimoine et identités. Perspective éducative
Languages, Heritage and Identities. An Educational Perspective

Nazioarteko Kongresua. Donostia, 2018ko azaroaren 8 eta 9an
Congrès internacionau. Donostia, 8 e 9 de noveme
Congreso Internacional. Donostia 8 y 9 de noviembre de 2018
Congrès International. Donostia, 8 et 9 novembre de 2018
International Conference. Donostia, 2018 november 8-9

Comités

Antolakuntza Batzordea / Comitatz Organizator / Comité Organizador Comité d'organisation / Organizing Committee

PAULÍ DÁVILA
LUIS M. NAYA
JOXE GARMENDIA
JOXE AMIAMA
EIDER GAMBOA
MARIE ANNE CHATEAUREYNAUD
CELINE PIOT
MAGDALENA ROMERA
JOANA MIGUELENA
LOREA DORROSONRO
AINTZANE RODRIGUEZ

Batzorde Zientifikoa / Comitatz Scientific / Comité Científico Comité scientifique / Scientific Committee

MARGHERITE FIGEAC-MONTHUS
JASONE CENOZ
FÉLIX ETXEBERRIA
DELPHINE CAMPAGNOLLE
MARTINE JAUBERT
JON CASONAVE
PATRIC SAUZET
LUISA MARTÍN ROJO
GABRIELA PREGO VÁZQUEZ
LUZ ZAS VARELA
ALEJANDRO MAYORDOMO
PEDRO LUIS MORENO MARTÍNEZ
ROSA MARÍA MEDINA GRANDA

Erakunde Laguntzaileak / Entitats colaboradoras
Entidades colaboradoras / Partenaires / Collaborating Entities



Aurkezpena

Zientzia arloan zein dibulgazioari dagokionean interesik handiena piztu duten gaietako bat da nortasunen, hizkuntzaren eta historia eta hezkuntza ondarearen ezagutzari lotuta dagoena. Helburua da berezko hizkuntz bat baino gehiago duten komunitateen ondare material eta immateriala eta honek nortasunen eraikuntzarekin duen harremana (kultura, hizkuntza, politika, etnia eta antzeko arloetan) balioztatzea.

Ikuspegi horretatik, garrantzitsua deritzogu osagai horiek balioztatuko dituen nazioarteko biltzar bat egitea, eta batez ere hezkuntzaren ikuspegitik aztertzen badira, interes itzeleko hezkuntza-korrelatu bat baitute osagai horietako askok.

Ondokoak dira biltzar honekin bilatzen ditugun xedeak:

- Akitania-Euskadi-Nafarroa ardatzeko unibertsitate ikasleak harremanetan jartzea eta egun martxan dauden zientzia eta irakaskuntza harremanak sendotzea.
- Hizkuntzek, euskarak eta okzitanierak zehazki, hezkuntza arloko arlo eleanitzean duten papera aztertzea.
- Hizkuntza batek historia eta hezkuntza testuinguruan duen ondare balioa nabarmentzea.
- Hizkuntza ezberdinen erabilera eta aipatuek nortasunaren eraikuntzarekin duten harremana aztertzea.
- Hezkuntza testuinguru eleanitzetan gizarte eta eskola integratiorako bitarteko gisa hizkuntzak duen papera aztertzea.

Biltzarraren planteamendua ondoko lau ardatzetan oinarritua dago: Hizkuntzak; Hezkuntza eta hizkuntzen arteko harremana; Hezkuntza ondarea eta hizkuntzak; eta Nortasunen eraikuntza. Lau mahai hauek komunikazioen aurkezpena ahalbidetu dute:

- **Hizkuntzak.** Ondokoak dira, besteak beste, ardatz honetako komunikazioek jorratuko dituzten gaiak: hizkuntzen (euskara, gaztelera, frantsesa, okzitaniera, etab.) gizarte erabilerak; hizkuntza paisaia (hizkuntzen irudikapena lurraldean eta bizikidetzan espazioetan); eleaniztasuna eta bere ikuspegi teoriko eta metodologikoak eta hizkuntza normalizatorako prozesuak.
- **Hezkuntza eta hizkuntzak.** Ondokoak dira ardatz honetan jorra daitezkeen gai nagusiak: irakasleen prestakuntza eta hizkuntzak, hezkuntza sistemak eleaniztasunari ematen dioten erantzuna, hizkuntzen presentzia ikasketan planetan, hezkuntza esperientzia eleanitzak, proposamen berritzaileak hizkuntzak hezkuntzan txertatzeko, hizkuntzaren hezkuntza erabilerak, hizkuntzen presentzia testuliburuetan, etab.
- **Hezkuntza ondarea eta hizkuntzak.** Hirugarren ardatz honetan, ondoko jaiak garatuko dituzten komunikazioak espero dira: museoen eta hizkuntza ondarearen

arteko harremana, hizkuntzak ondare immaterial gisa, historia eta hezkuntza ondarea eta hizkuntzak, hizkuntza ondarearen transmisioa, ondare hezkuntza hizkuntzari dagokionean, etab.

- **Nortasuna.** Laugarren ardatzak, orokorrean, nortasunen eraikuntza hizkuntzan oinarritzeak duen garrantzia aztertuko duten ekarpenak bildu nahi ditu. Zentzu horretan, ondoko gaiak azter daitezke: kultura eta hizkuntza nortasunak, nortasunaren eraikuntzaren osagaiak, abertzaletasuna eta hizkuntza edo nazio/kultura nortasunen inguruko politikak eta hizkuntza politikak.

Presentacion

Dens un contèxte mondializat la question de las identitats qu'ei a gessir de contunh. Las sciéncias socials que perpausan un sarròt d'anàlisi mes ua de las questions centraus qui amerita un estudi específic qu'ei la qui pertòca a l'identitat, la lenga e lo patrimòni educatiu. Vertat, que sembla de bon interrogà's cap a un patrimòni materiau e immateriau de las comunautats plurilinguas e la lor relacion a la construccion identitària (cultural, lingüística, política, ètnica, etc.).

Dab aquera perspectiva, la proposicion d'un congrès internacionau qui hique en valor aqueths elements que'ns pareish importants, mei que mei si s'analizan dab la perspectiva educativa, puish a que hèra d'aqueths elements an ua correlacion educativa d'interès màger.

Los objectius qui avem dab aqueth congrès que son:

- Hicar en contacte los universitaris de l'èish Aquitània-Euskadi-Navarra e intensificar las relacions scientificas e ensenhairas qui son a's téisher.
- Analizar lo ròtle de las lengas, concretament, l'euskara e l'occitan, en lo panorama plurilingüistic deu demieci educatiu.
- Muishar el valor patrimonial de la lenga en un contèxte istoric e educatiu.
- Analizar l'usatge de las diferentas lengas e la soa relacion dab la construccion de l'identitat.
- Analizar lo ròtle de la lenga com mejan d'integracion social e escolara en contèxtes educatius multilingües.

L'afranquida deu congrès que vira autorn de quate hèishs: Lengas; relacions enter Educacion e lengas; Patrimòni Educatiu e lengas e construccion d'identitats. La presentacion de las comunicacions que's ha en quate taulas:

- **Lengas.** En aqueste èish, las comunicacions que deveràn virar, au demieci d'utes tèmas, au torn deus usatges socials de las lengas (euskara, castelhan, francés, occitan, etc.); lo paisatge lingüistic (la representacion de las lengas capvath lo territòri e los espacis de vida amassa); Multilingüisme e las soas perspectives teoricas e metodologicas e procediments de normalizacion lingüistica.
- **Educacion e lengas.** Los tèmas clau qui pòden estar abordats en aqueste hèish que pòden estar la formacion deus ensenhairas e las lengas, la responsa deus sistèmas educatius au multilingüisme, la preséncia de las lengas en los plans d'estudi; experiéncias educativas multilinguas, proposicions innovantas entà incorporar las lengas en l'educacion, usatges educatius de la lenga, la preséncia de las lengas en los manuaus escolars, etc.
- **Patrimòni educatiu e lengas.** En aqueste tresau èish que i son esperadas comunicacions qui tracten de las relacions enter los musèus e lo patrimòni

lingüistic, las lengas com patrimòni immateriau; lo patrimòni istorico-educatiu e las lengas, transmission deu patrimòni lingüistic; educacion patrimoniau en relacion dab la lenga, etc.

- **Identitat.** Lo quatau èish, dab ua ua perspectiva generau, que vòu recuélher contribucions qui arreliguen l'importància de la construccion d'identitats a partir de la lenga. En aquesta tòca, que's pòden abordar tematicas com Identitats culturaus e lingüísticas, elements de la construccion identitària, nacionalisme e lenga o politics sus las identitats nacionaus/culturaus e lingüísticas.

Presentación

Una de las temáticas que más atención están demandando, tanto desde el ámbito científico como desde la divulgación, se relaciona con el conocimiento de las identidades, la lengua y el patrimonio histórico-educativo. Se trata de valorizar el patrimonio material e inmaterial de las comunidades con más de una lengua propia y su relación con la construcción de las identidades (culturales, lingüísticas, políticas, étnicas, etc.).

Desde esta perspectiva, la propuesta de un congreso internacional que ponga en valor estos elementos nos parece importante, sobre todo si se analizan desde la perspectiva educativa, ya que muchos de estos elementos tienen un correlato educativo de enorme interés.

Los objetivos que pretendemos con este congreso son:

- Poner en contacto a los universitarios del eje Aquitania-Euskadi-Navarra e intensificar las relaciones científicas y docentes que están en marcha.
- Analizar el papel de las lenguas, en concreto, el euskara y el occitano, en el panorama plurilingüístico del ámbito educativo.
- Resaltar el valor patrimonial de la lengua en un contexto histórico y educativo
- Analizar el uso de las diferentes lenguas y su relación con la construcción de la identidad.
- Analizar el papel de la lengua como medio de integración social y escolar en contextos educativos multilingües.

El planteamiento de congreso gira en torno a cuatro ejes donde se intenta abordar la temática del congreso. La presentación de las comunicaciones se hace en cuatro mesas:

- **Lenguas.** Dentro de este eje las comunicaciones deberían girar, entre otros temas, en torno a los usos sociales de las lenguas (euskara, castellano, francés, occitano, etc.); el paisaje lingüístico (la representación de las lenguas en el territorio y en los espacios de convivencia); Multilingüismo y sus perspectivas teóricas y metodológicas y procesos normalización lingüística
- **Educación y lenguas.** Los temas clave que pueden abordarse en este eje pueden ser la formación del profesorado y las lenguas, la respuesta de los sistemas educativos al multilingüismo, la presencia de las lenguas en los planes de estudio; experiencias educativas multilingües, propuestas innovadoras para incorporar las lenguas a la educación, usos educativos de la lengua, la presencia de las lenguas en los libros de texto, etc.
- **Patrimonio educativo y lenguas.** En este tercer eje se esperan comunicaciones que traten las relaciones entre los museos y el patrimonio lingüístico, las lenguas como patrimonio inmaterial; el patrimonio histórico-educativo y las lenguas, transmisión del patrimonio lingüístico; educación patrimonial en relación con la lengua, etc.

- **Identidad.** El cuarto eje, desde una perspectiva general, pretende recoger aportaciones que relacionen la importancia de la construcción de identidades a partir de la lengua. En este sentido, se pueden abordar temáticas como Identidades culturales y lingüísticas, elementos de la construcción identitaria, nacionalismo y lengua o políticas sobre identidades nacionales/culturales y lingüísticas.

Présentation

Dans un contexte mondialisé, la question des identités ne cesse d'émerger. Les sciences sociales proposent diverses analyses mais une des questions centrales qui mérite une étude spécifique est le rapport entre identité, langue et patrimoine éducatif. En effet, il semble pertinent de s'interroger sur le patrimoine matériel et immatériel des communautés plurilingues et leur relation à la construction identitaire (culturelle, linguistique, politique, ethnique, etc.)

C'est pourquoi il nous semble important d'organiser un congrès international qui mette en valeur ces éléments et leur corrélation en contexte éducatif.

Les objectifs de notre congrès sont :

- Mettre en contact les universitaires de l'axe Aquitaine Euskadi Navarre et développer les relations déjà existantes entre enseignants chercheurs.
- Analyser le rôle des langues, en particulier le basque, l'occitan en contexte éducatif plurilingue.
- Mettre en lumière la valeur patrimoniale de la langue en contexte historique et éducatif.
- Analyser l'usage des différentes langues et leur relation avec la construction identitaire.
- Analyser le rôle de la langue comme moyen d'intégration sociale et scolaire en contexte éducatif plurilingue.

Quatre axes principaux structureront ce congrès : Langues, Langues et éducation, Langues et patrimoine éducatif et Langues et construction identitaire. La présentation des communications se fait en quatre ateliers parallèles:

- **Langues:** Les communications de cet atelier se centreront en particulier sur les usages sociaux des langues (basque, castillan, français, occitan, etc.), le paysage linguistique (la représentation des langues sur le territoire et dans l'espace public. Multilinguisme : théories, méthodologies et processus de normalisation linguistique.
- **Éducation et langues:** Les thèmes clés qui pourront être abordés concerneront langues et formation des enseignants, multilinguisme et système éducatif, langues et programmes scolaires, usages éducatifs des langues, présence des langues dans les manuels, etc.
- **Patrimoine éducatif et langues :** Dans ce troisième axe les communications devront porter sur les relations entretenues entre les musées et le patrimoine linguistique, les langues comme patrimoine immatériel, le patrimoine historique / éducatif et les

langues, la transmission du patrimoine linguistique, enfin langues et éducation au patrimoine.

- **Identité :** Le quatrième axe de façon plus générale entend aborder l'importance des langues dans la construction identitaire. Dans ce cadre on peut traiter des thématiques telles que identités culturelles et linguistiques, construction identitaire, nationalisme et langue, politiques identitaires nationales/ culturelles et linguistiques.

Introduction

The analysis of identities from a historical-educational perspective has not yet received the attention it deserves, not only from a scientific point of view but also from a divulgative perspective. This type of analysis will be able to enhance the value to the tangible and intangible heritage of communities with more than one language and to understand the role of these languages in the construction of cultural, linguistic, political and ethnic identities.

From this perspective, the proposal of an international conference that raises awareness over these issues seems very important, especially when analyzed from an educational perspective, since many aspects in the study of languages and identities have an educational correlate of great interest.

Thus, the goals of this conference are:

- To bring the university students of the axis Aquitaine-Euskadi-Navarra into contact and to intensify the scientific and educational relations already in progress.
- To analyze the role of languages, specifically Euskara and Occitan, in the plurilinguistic panorama in the educational field.
- To highlight the heritage value of the language in a historical and educational context.
- To analyze the use of different languages and their relationship with the construction of identity.
- To analyze the role of language as a means of social and school integration in multilingual educational contexts.

The Conference focuses on four themes. Presentations have been organized in four sessions around these themes:

- **Languages.** In this panel papers would address among other issues, the social uses of languages (Basque, Spanish, French, Occitan, etc.); Linguistic landscape (the representation of languages in the area and in cohabitational spaces); Multilingualism, theoretical and methodological perspectives, and language normalization processes.
- **Education and languages.** Key issues in this panel can address aspects such as teacher training and languages, the response of educational systems to multilingualism, the presence of languages in the curricula; multilingual educational experiences, innovative proposals to incorporate languages to education, educational uses of languages, the presence of languages in the textbooks, etc.
- **Educational heritage and languages.** In this panel communications are expected to deal with the relations between museums and linguistic heritage, languages as

intangible heritage; historical-educational heritage and languages, the transmission of linguistic heritage; patrimonial education in relation to language, etc.

- **Identity.** From a general perspective, this fourth panel aims to collect contributions that discuss the importance of language in the construction of identities. In this sense, issues such as cultural and linguistic identities, elements of identity construction, nationalism and language, or policies on national/cultural and linguistic identities can be addressed.

Aurkibidea/ Indèx /Índice / Index / Contents

HITZALDIAK / CONFERENCIAS / CONFERENCIAS / CONFERENCES / PLENARY LECTURES

Regards d’aujourd’hui sur le patrimoine la mémoire et de l’école..... 3

MARGUERITE FIGEAC-MONTHUS
Professeur des Universités
Université de Bordeaux-Montaigne

Multilingual border areas and linguistic landscape studies 5

DURK GORTER
University of the Basque Country in Donostia-San Sebastián & IKERBASQUE, Basque Foundation of Science

1. HIZKUNTZAK / LENGAS / LENGUAS / LANGUES / LANGUAGES

Multilingual and multicultural university-work environment: focus on New Aquitaine and the Basque Country..... 9

ITXASO ETXEBERRIA
Euskampus

Lehen Hezkuntzako Ikasle Eleaniztunen Euskarari Buruzko Pertzepzioak translanguaging testuinguruan. Ikerketa etnografiko bat..... 27

EIDER SARAGUETA
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV-EHU

Etorkizuneko irakasleen eleaniztasun-ustekak 37

MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO
Euskal Herriko Unibertsitatea
JON ALTUNA URDIN
Euskal Herriko Unibertsitatea

**Teachers' Beliefs on Multilingualism in Primary Education: A study
in two model D schools from the Basque Autonomous Community 51**

UXUE DÍEZ GUIRAL
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Hitanoari begira soziolinguistikatik: erabilera eta funtzioak 65

GARBIÑE BEREZIARTUA ETXEBERRIA
Euskal Herriko Unibertsitatea
BEÑAT MUGURUZA ASEGINOLAZA
Euskal Herriko Unibertsitatea

**2. HEZKUNTZA ETA HIZKUNTZAK / EDUCACION E LENGAS /
EDUCACION Y LENGUAS / ÉDUCATION ET LANGUES /
EDUCATION AND LANGUAGES**

**Histoire des maîtres bilingues français/occitan en Aquitaine (France).
Une première approche 79**

MARIE ANNE CHATEAUREYNAUD
CELINE PIOT
Université de Bordeaux

El euskera como motor de renovación pedagógica en el País Vasco 91

ITSASO BIOTA PIÑEIRO
GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA
LUIS M. NAYA GARMENDIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**La defensa del euskara a través de la renovación pedagógica: las voces
del magisterio vasco 101**

PAULÍ DÁVILA BALSERA
LUIS M. NAYA GARMENDIA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**Les relations linguistico-culturelles basco-gasconnes dans
l'enseignement de l'occitan 117**

PIERRE CAMES
Universitat de Lleida / Université de Toulouse Jean Jaurès

El paisaje, los mapas y la historia en los textos escolares del País Vasco 131

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA
KARMELE PEREZ URRAZA
BEGOÑA BILBAO BILBAO
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Une « pédagogie régionaliste » dans le domaine occitan..... 143

HERVÉ TERRAL
Université de Toulouse II

**Propositions pratiques pour un apprentissage profond de l'occitan,
par étapes 145**

JEAN-LOUIS FOSSAT
Université de Toulouse Jean Jaurès

**The Use of Basque when English is the Medium of Instruction:
Practices and Pedagogical Implications 153**

NEREA VILLABONA
JASONE CENOZ
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

Grundtvig, la langue maternelle et l'école pour la vie 161

JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON
CHRISTOPHE MIQUEU
Université de Bordeaux

**Projeto Educativo Semente. Iniciativa popular autogestionada y
transformadora para la promoción, normalización y defensa de la
lengua y la cultura gallega 171**

SANTIAGO QUIROGA GARCÍA
MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO
Projeto Educativo Semente – Universidade de Santiago de Compostela

**Experiencias didácticas de intercomprensión entre lenguas románicas
como abordaje para una formación lingüística plural en ámbito
universitario 185**

FRANCISCO CALVO DEL OLMO
Universidade Federal do Paraná-Université Grenoble-Alpes

**3. HEZKUNTZA ONDAREA ETA HIZKUNTZAK / PATRIMÒNI
EDUCATIU E LENGAS / PATRIMONIO EDUCATIVO Y LENGUAS /
PATRIMOINE ÉDUCATIF ET LANGUES / EDUCATIONAL
HERITAGE AND LANGUAGES**

L'enseignement de l'occitan siffilé : bilan et perspectives..... 199

PHILIPPE BIU
Université de Pau et des Pays de l'Adour

La materialisation comme dernier rempart de la socialisation..... 211

VINCENT RIVIÈRE
Université Toulouse Jean Jaurès

**El euskara como eje vertebrador del Museo de la Educación del
País Vasco (Universidad del País Vasco/Euskal Herriko
Unibertsitatea UPV/EHU) 231**

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA
LOREA DORRONSORO ZIGANDA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

La presencia del euskara en los cuadernos escolares de Elbira Zipitria 239

LOREA DORRONSORO ZIGANDA
AINTZANE RODRÍGUEZ POZA
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**La revendication pour les langues de France à l'école : un éternel
recommencement ? 249**

YAN LESPOUX
Université Paul Valéry Montpellier 3

**Un primer debate sobre la presencia escolar del asturiano.
La I Asamblea Regional del Bable de 1973..... 269**

MARCOS ÁLVAREZ RODRÍGUEZ
Universidá d'Uviéu

**La línea del tiempo: una estrategia participativa para la recuperación
del patrimonio escolar..... 279**

JOSÉ FRANCISCO AMIAMA IBARGUREN
NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN
LUCÍA PELLEJERO GOÑI
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU-Universidad Pública de Navarra

**Hizkuntza eta Hezkuntza Elkarreraginean XIX. Mendearen
Bukaeran eta XX. Mendearen Hasieran Deban..... 287**

NEKANE GOIKOETXEA AGIRRE
IÑIGO RAMIREZ DE OKARIZ TELLERIA
Mondragon Unibertsitatea
Debako Euskararen Historia Sozialaren Lanketa Herritarren Nortasungintzan

NEKANE GOIKOETXEA AGIRRE
IÑIGO RAMIREZ DE OKARIZ TELLERIA
Mondragon Unibertsitatea

**Debako Euskararen Historia Sozialaren Lanketa Herritarren
Nortasungintzan 301**

NEKANE GOIKOETXEA AGIRRE

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea

IÑIGO RAMIREZ DE OKARIZ TELLERIA

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea

4. NORTASUNA / IDENTITAT / IDENTIDAD / IDENTITÉ / IDENTITY

**Identidades efímeras: análisis de estrategia de alianza etnolingüística
en sistemas educativos multiculturales..... 315**

GORKA ROMAN ETXEBARRIETA ¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

ELIZABETH PÉREZ-IZAGUIRRE ¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la
conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo
de los años cincuenta 323**

CARLOS SANZ SIMÓN

Universidad Complutense de Madrid

**Representaciones de la infancia, educación e identidades en la prensa
gallega de la emigración a América (Céltiga, 1924-1932, y Eco de
Galicia, 1917-1936)..... 333**

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO

Universidade de Santiago de Compostela

**La representación social de las niñas, niños y adolescentes atendidos
bajo la media de protección del acogimiento residencial desde
la perspectiva de jóvenes extutelados 345**

JOANA MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**La presencia del euskera en los recursos residenciales de protección
de Gipuzkoa desde la perspectiva de jóvenes que llegaron a su
mayoría de edad allí atendidos 345**

JOANA MIGUELENA TORRADO

¹ Los autores han contribuido igualmente a la elaboración de este trabajo.

HARITZ GARMENDIA ITURRIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU

**Los Derechos Humanos en la Educación para la Ciudadanía
del País Vasco: presencias y ausencias en los libros de texto 357**

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA

KARMELE PEREZ URRAZA

BEGOÑA BILBAO BILBAO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU



Hitzaldiak
Conferéncias
Conferencias
Conférences
Plenary Lectures

Regards d'aujourd'hui sur le patrimoine la mémoire et de l'école

MARGUERITE FIGEAC-MONTHUS
Professeur des Universités
Histoire moderne et contemporaine
CEMMC EA 2958 / Université de Bordeaux-Montaigne
marguerite.figeac@u-bordeaux.fr

Le patrimoine et la mémoire de l'école sont liés car la mémoire peut être une forme de patrimoine et le patrimoine une forme de mémoire, tous les deux servent de matériaux à l'historien, et en matière d'éducation, font partie à la fois de la culture matérielle et de la culture scolaire. Dans un cadre plus général, toutes ces notions voient le jour dans les années 1970, elles font partie d'une nouvelle manière de considérer l'histoire et d'approcher le passé¹. Elles touchent plus tardivement néanmoins le champ de l'histoire de l'éducation même s'il y a depuis la fin du XX^e siècle une véritable prise de conscience européenne à propos l'intérêt que représentent les sources mémorielles et patrimoniales².

Mémoire et patrimoine conduisent alors à une étude par traces où les indices, mis au goût du jour par la *microstoria* italienne³, ont des supports multiples : bâtiments, lieux, écrits du for privé, entretiens, objets. Ils demandent d'être croisés à d'autres sources, avec un historien amené à exercer, à travers cette confrontation, un regard critique. Ces deux notions, même si elles témoignent d'une période plus ou moins ancienne, appartiennent au présent et sont en quelque sorte, révélatrices de la manière de penser le passé. Tout, en effet, ne devient pas patrimonial ou mémoriel, pour que l'identification puisse s'opérer ; l'objet d'étude doit faire sens, parler à l'ensemble d'une communauté, et cela, que ce soit à l'échelle régionale, nationale, européenne ou mondiale. Si depuis le XVIII^e siècle, « progrès » et « bonheur » ont été les deux piliers d'une vision humaniste de la société avec un lieu de transmission, l'école, on remarque que cette dernière, n'occupe plus aujourd'hui la même place dans l'espace sociétal car un nouveau paradigme a pris le pas sur tous les autres, celui de l'innovation. Or, l'innovation en milieu scolaire conduit souvent à une occultation du passé et à considérer que bâtiments, objets, souvenirs, sont secondaires voire inutiles⁴.

Pourtant, l'école est un lieu de culture, d'une part, parce qu'elle est chargée de diffuser le savoir en suivant deux options, qui depuis Comenius⁵ et peut être même avant, consistent soit à transmettre en faisant de l'élève un être que l'on modèle, une sorte de

¹ Jacques Le Goff (sous la dir. de), *La Nouvelle Histoire*, Paris, RETZ, 1978.

² Pierre Caspard, « Préface, dans Danièle Alexandre-Bidon, Marie-Madeleine Compère, Yves Galupeau, Jacques Verger, Gérard Bodé, Patrick Ferté, Philippe Marchand, et alii *Le patrimoine de l'éducation nationale*, Flohic, Charenton-le-Pont, 1999

³ Jacques Revel, « Un vent d'Italie. L'émergence de la micro-histoire » in Jean-claude Ruano-Borbalan, *L'histoire aujourd'hui*, Paris, Sciences Humaines Éditions, 1999, p. 239-247.

⁴ Anik Meunier (sous la dir.de), *Patrimoine scolaire, sa sauvegarde et sa valorisation*, Québec, Éditions MultiMondes, 2006, p. XVII.

⁵ Martina Ondo-Grečenková, « Les réformes éducatives, la culture matérielle et l'utilisation de l'objet pédagogique comme moyen de formation dans la Monarchie éclairée de Marie-Thérèse et Joseph II, in Marguerite Figeac-Monthus (sous la dir.de), *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, Paris, Honoré Champion, 2018, pp. 42-43.

cire molle que l'on façonne, soit à aider l'apprenant à construire par lui-même son savoir en le propulsant au rang d'acteur⁶. La méthode importe peu, ce qui est intéressant ici c'est de voir que l'école est un lieu de culture, une culture qui est à l'image de la société. Mais, les lieux d'enseignement ne font pas que recevoir, que transmettre ou que construire, ils sont aussi des producteurs, au sens cultural du terme, car l'école fabrique du savoir, que l'on pourrait qualifier pour l'occasion de scolaire⁷. C'est à trois niveaux que cette culture éducative se situe, celui de la réception, de la transmission et de la fabrication.

Ces trois formes de patrimoine, réceptif, transmissif et fabriqué sont en construction et renouvellement constants, parfois complémentaires, parfois en conflit, ne sont-ils pas là aujourd'hui pour nous aider à essayer de comprendre comment ils éclairent les fonctionnements éducatifs passés ? Pour essayer de répondre à cette question il faudra examiner d'abord la place du patrimoine et de la mémoire dans le champ historique de l'éducation, puis s'arrêter sur le point très particulier de la culture matérielle avant d'en déceler les apports et les limites.

⁶ Toutes les théories autour de l'Éducation Nouvelle et les réflexions de Ferrière, Vygotski, Piaget, Freinet, Montessori...sont le reflet de ce courant.

⁷ André Chervel, La culture scolaire, Paris, Belin, 1998.

Multilingual border areas and linguistic landscape studies

DURK GORTER

University of the Basque Country in Donostia-San Sebastián &
IKERBASQUE, Basque Foundation of Science
durk.gorter@ehu.eus

Numerous investigations and publications demonstrate a rising interest among applied linguists, sociolinguists and other researchers to study the use of written texts in urban spaces, especially in multilingual settings.

In the first part of this paper, I will give a summary overview of these “linguistic landscape studies” as an emerging field, as a research tool and its possibilities for application in educational contexts. Research on linguistic landscapes covers a broad field of innovative empirical and theoretical studies, and deals with issues related to multilingualism, literacy, multimodality, contestation of space, language ecology and language policy, among others. In this paper I will outline a few major approaches to linguistic landscape studies and its relevance for students’ projects.

The linguistic landscape is often conceived to publicly mark the borders of a given territory where one language or several languages are spoken. Administrative borders (especially frontiers of states) and language borders are often thought to coincide, although in practice they often do not. The linguistic landscape can inform us about the extent to which such overlap or separation exists. In the second part of this paper, I will illustrate such phenomena with data from the Basque Country on the state border between France and Spain and with some data from other case studies of multilingual border towns and areas in Europe.

In conclusion, it can be said that the emergent perspective of linguistic landscape studies can deepen our understanding of *multilingual border areas in Europe where different languages are in daily use. The perspective can be applied as a pedagogical tool and it may challenge traditional understandings of the concept of a border between languages.*



1

Hizkuntzak
Lengas
Lenguas
Langues
Languages

Multilingual and multicultural university-work environment: focus on New Aquitaine and the Basque Country¹

MIREN ITXASO ETXEARRIA LEKANDA
Euskampus Fundazioa
itxaso.etxebarria@euskampus.eu

Bearing in mind the scope of this congress² and the relevant issues on which it will dwell:

- To bring the university students of the axis Aquitaine-Euskadi-Navarra into contact and to intensify the scientific and educational relations already in progress.
- To analyze the role of languages, specifically Euskara, in the plurilinguistic panorama in the educational field.
- To analyze the use of different languages and their relationship with the construction of identity.
- To analyze the role of language as a means of social and university integration in multi-lingual educational contexts.

It seemed relevant to offer a snapshot view of the research study carried out within the framework of EMME, European Master on Multilingualism and Education, at UPV/EHU. The results of this work are coherently aligned with the objectives of this congress and also revolve around the main topics:

- Languages; Relationship between Education and Languages;
- Languages in the construction of identities.

Abstract

In this research study, we discuss the multilingual community of Euskampus-Bordeaux cross-borders university campus. Our main aim is to investigate the multicultural and multilingual environment of this community formed by students, professors, researchers and management staff and other professionals from university related entities. We have studied the languages that are at play when interacting during the development of different projects, more precisely within the framework of Campus Oceans Experiences, in Fort Socoa, an innovative initiative within the new cross-borders university campus of the University of Bordeaux and the University of the Basque Country UPV/EHU. The language use, the language choice and the relevance of a language policy for this community are issues taken into consideration in the present study. The ultimate goal is to build a greater language awareness in the community, as well as to stimulate participants to provide opportunities of use for all the languages that co-exist in this common ground of New Aquitaine-Basque Country. In other words, “*reinforcer les relations culturelles et*

¹ Master Thesis by Itxaso Etxebarria Lekanda, European Master on Multilingualism and Education, EMME 2017-2018, UPV/EHU

² Information obtained from the Congress webpage: <<http://hizkuntzaondarea.donostia2018congres.com>>.

linguistiques entre les régions “. That is to say, strengthen the cultural and linguistic relations between the regions. This is why the present study focuses on the linguistic scenario of this community, and deals with the current practices of multilingualism, reflecting also on best practices and suggesting recommendations for the future.

Key words: Multilingualism, language awareness, Euskampus, code-switching, language policy, language use, language identity.

1. INTRODUCTION –SETTING THE SCENE

This research study may contribute to be one small step towards defining and consolidating of the Bordeaux-Euskampus community, giving space to its linguistic diversity, and supporting the majority languages as well as the minority language, in this case, the Basque language.

Euskampus Fundazioa is facing an ever changing and enlarging multi-cultural, multilingual community. In 2017 it has integrated the University of Bordeaux in the Board of Trustees of the Foundation. The current team that manages the project is a clear example of a group of multilingual employees who have to deal every day with a multicultural and multilingual environment, sometimes locally, sometimes internationally. The networks created to boost collaboration keep enlarging nationally and internationally.

These activities of creating new networks are also aligned with the idea about a European University, expressed by President Macron in his speech about re-founding Europe, on September 26th, 2017 at the University of Sorbonne, Paris where he mentioned:

“Je propose la création d’universités européennes qui seront un réseau d’universités de plusieurs pays d’Europe, mettant en place un parcours où chacun de leurs étudiants **étudiera à l’étranger et suivra des cours dans deux langues au moins**. Des universités européennes qui seront aussi des lieux d’innovation pédagogique, de recherche d’excellence. **Nous devons nous fixer, d’ici à 2024, en construire au moins une vingtaine. Mais nous devons, dès la prochaine rentrée universitaire, structurer les premières, avec de véritables semestres européens et de véritables diplômes européens** “.

Our study wants to reflect on this multilingual community, in which the workers enjoy a rich linguistic repertoire, with French, Spanish and Basque, as local languages intermingling with English, as lingua franca, on a daily basis. These workers have to interact by mail, phone, personally, skype, et177

1c, in different languages, depending on the project and the group that participates in it.

In the present study, special emphasis will be placed on the community that works and studies across the borders, benefiting themselves from an enriching experience which is the multicultural, multilingual immersion.

2. METHODOLOGY - RESEARCH QUESTIONS

The methodology of the present study is based on a variety of data collection methods and in that sense, there is an effort at triangulation of data sources. The methods used are the following:

1. **Observations** of workshops, working sessions, meetings in a cross-borders, Euroregional environment. Recording and transcriptions of just a few (2-3) of the conversations to illustrate the interaction.
2. **Questionnaires among** some of the participants (i.e. students), illustrative and as example of their profile.
3. **Personal interviews** with four key individuals in the cross-borders collaboration.

The data was collected from February 2018 to May 2018.

Taking the multilingual and multicultural context of the workplace of Euskampus into consideration and based on the very brief review of the literature³, we formulate the following two research questions.

Referring to the possible edition and validation of a **language policy**:

- RQ1 - What are the attitudes towards a possible language policy in the day-to-day language use?

Sub-questions:

- RQ1.1 Does an informal language policy exist in this work environment?
- RQ1.2 Can the existing (implicit) language policy be improved?

The informal language policy as referred to in this question is not officially communicated or stated, but it functions as a code of behaviour which is respected when interacting between cultures and languages.

Referring to the **use of languages**:

- RQ2 – Which languages are currently used in this workplace?

Sub-questions:

- RQ2.1 For what purposes are the languages present used?
- RQ2.2 In which ways is English used?

Multilingualism is without a doubt an asset in Euskampus, and at the same time a demanded skill in order to work in this team, that is to say, team members need to have the ability to speak in, preferably, at least 3 languages. This proves the fact that although English as a lingua franca holds a privileged position, the linguistic parameter of the university-business-research/technological environment is rich and diverse (Angouri, 2014).

The Euskampus community comprises the following agents: students, administration staff, education staff and all individuals that are part of any collaborating entities (public or private). All of them might be at some part multilingual speakers. It is worth mentioning that outside the domain of the two universities there is a vast space of collaboration that also works together on a daily basis with Euskampus. These agents could be specified as follows: Public Administration (local governments, regional governments, autonomous community government, state government and European Union government), Research

³ See the full version in MT, Multilingual and multicultural university-work environment: focus on new Aquitaine and the Basque Country, 2018, by the same author.

Centers, Education/Training institutions different from the universities themselves, but also private companies such as banks.

Although the scope of the research study comprises a larger speech community, in this specific dissertation, the speech communities under observation will be within the framework of both universities, UPV/EHU and UNBX.

3. BRIEF LITERATURE REVIEW

3.1. Language use and language choice

Language choice ends up being part of the web of relationships and (Angouri, 2014) communication also involves “norms”, both of interaction and interpretation, and to be competent in communicating in a certain culture, you have to follow norms of interpretation as well, “reading between the lines” (Fasold, 1990), or the so-called pragmatic communication. Let us remember that although it is possible to make mistakes in interpreting communicative acts by other members of your own culture, it is far more common across cultures (Fasold, 1990). The mere intonation of a phrase or a sentence is loaded with “unsaid” meaning, more often not obvious to the ears of a non-native speaker. In his study Fasold gives an example where a simple fall in the intonation might be loaded with regret, and this simple, delicate, change in the speech melody can lead us to a misunderstanding or a gap in communication. Are we all conscious of this?

Concerning language use, one of those to consider is the practice of **code-switching**, that is to say, the mixing by bilinguals or multilinguals of two or more languages in discourse, often with no change of interlocutor or topic (Poplack, 2001).

In this study an observation of the practice of code-switching and what it is implied with it will be analysed. Is the purpose a change in role relationships? As if the participants were indicating they want to make a change in the role they adopt, moving for instance from a work-related conversation between employee and manager, to a social conversation between friends, without a physical re-location. Something that could be done to neutralize tension at the boundaries.

The use of code switching can be understood with regulative functions, at times aiming at a social and affective effect, like reducing the language anxiety or with an instructional function or aiming at raising the metalinguistic awareness⁴ of the group (Arocena, 2017). The multilingual speaker mixes languages anytime and anywhere in a natural way. Ignoring such a practice is ignoring the reality and not exploiting a potential tool in developing the meta-linguistic abilities of the student, or language user. This practice can boost or slow down communication.

In this community it can also be of some help in order to favour communication to look at practices of translanguaging, in other words:

“... the deployment of a speaker’s full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state) languages” (García, 2009).

⁴ Metalinguistic awareness should not be confused with language awareness. Whereas the former appeals to the syntax, morphology, lexicon similarities and parallelisms between languages that coexist, the latter appeals to the cultural and social background associated to languages and their identities.

The difference between both practices, code-switching and translanguaging could be interpreted from our point of view, as a matter of intention and purpose. Whereas in the former the practice is spontaneous and natural, it occurs at random, usually at great speed conversations where the speaker reaches out from his linguistic repertoire and selects the most appropriate term for the message implied, conscious that the interlocutor is also multilingual and will understand immediately; in the latter, it has a pedagogic purpose, usually in the hands of educators with multilingual students, enabling them to freely communicate in a flexible, tolerant manner in which they will demonstrate their knowledge not constricted by an L2, or L3 language that they might not master yet.

3.2. Language policy

Language policy can have an important influence on language developments, in particular when a minority language is involved (Shohamy, 2006 & Spolsky, 2009).

Angouri (2014) argues that language choice ends up being part of the web of relationships and the inherent power balance which brings to the fore the politics of difference relevant to each setting.

In that sense, language policy in different countries is usually reflected in the curriculum time devoted to the teaching of different languages as a subject and the teaching of other subjects through languages, as well as their importance for assessment (Gorter et al, 2014). The aims relating to student achievement are a decisive factor in the development of a language education policy, and the outcomes of a policy can be determined in terms of language competence, whether monolingualism, bilingualism or competence in several languages (Cenoz, 2009).

In this sense, a possible solution to minimize possible conflicts regarding language use, could well be a proposal of a language policy for the community under study. This initiative could appeal to a change in the curricular load of both universities, in order to adjust the linguistic needs of future participants. In such case, the policy to be implemented in the curricular or extracurricular proposal for both universities could well serve to improve the diversity of languages and also to protect the minority language.

“Despite the role of English as a lingua franca, the linguistic ecology of modern workplaces is dynamic, rich and diverse (...) language choice is dynamically negotiated between the interactants in informal meetings and everyday interactions in the workplace” (Angouri & Miglbauer, 2014: 147). True the hegemony of English as a lingua franca of academic society and therefore it is no wonder that for publication reasons, especially in natural sciences worldwide, some scientists question the pertinence of writing in other language but English in research publications as English is the most prevalent language that best fulfils the need for a common language for disinterested communication of scientific results (Ljosland, 2010).

In the Bordeaux-Euskampus community, it is very common to witness working sessions where 2 or 3 languages are alternatively used, as it is discussed later on in the section with the findings (Chapter 4 of the MT research study). These working sessions deal with English as a lingua franca used during formal meetings, but simultaneously local languages such as Basque are used to re-interpret meaning or for social reasons. At the same time, French or Spanish might be heard for the same reasons.

4. FINDINGS/RESULTS

For the purpose of this paper, I will only focus on the results provided from the observations, questionnaires and interviews done to the first group: Zuzenbideocean Law Platform.

1. The following observations of workshops, working sessions, meetings in a cross-borders, Euroregional environment took place on the French territory setting. It is worth mentioning that on most occasions, if not all of them; when the encounters of cross-borders teams take place, they usually meet on French territory as illustrated in the ones being observed in this research study:
 - a. **Urrugne**, Feb 1st. *Zuzenbideocean Law Platform* within the Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project.
 - b. **Hendaye**, March 6th, Euroregion Strategique Plan
 - c. **Urrugne**, Agglomeration Sud Pays Basque, April 27th, Co-tech meeting **MAPI Mission d'Appui à la Pédagogie et à l'Innovation**⁵ and **SAE Servicio Asesoramiento Educativo HELAZ**⁶ for agreement of route map on pedagogic innovation in Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project.
 - d. **Bordeaux**, May1st, *Zuzenbideocean Law Platform* within the Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project.

4.1. Analysis of Day 1: Urrugne, *Zuzenbideocean Law Platform* —Fort Socoa Project

The data from the whole observation session on Day 1 is based on recorded voice notes of each of the groups and their discussions.

The encounter under observation took place on a full day in February, in Urrugne, France (French Basque Country), at the workshop “*Science with and for society*”, organized by both universities (UPV/EHU and Université de Bordeaux), within the framework of the Campus Ocean Experiences Project: II Zuzenbideocean Workshop. On this occasion, the Ocean Law Platform met to discuss on the synchronicity of safety regulations and law adjustment at both sides of the frontier.

From the very beginning, the multilingual character of the group became evident. They were speaking Basque, Spanish and French, while their nationalities were French and Spanish/Basque.

While the French students showed a better and more fluent knowledge of the Spanish language (as will be later confirmed by analysis of the questionnaires) and they made an evident effort to communicate in their L2 Spanish, doing so effectively, the Basque students, on the contrary, made little effort to speak French (probably their L3, being L2 Spanish/ Basque, and L1 Basque/Spanish), and showed a poorer proficiency of French.

When in separate pairs/groups of same nationality and origin (being Basque/Spanish or French), students shifted to their L1s, that is Basque and French, respectively.

⁵ <https://www.u-bordeaux.fr/Universite/Organisation/Administration/Pole-Formation-Insertion-Professionnelle-et-Vie-Universitaire/Mission-d-Appui-a-la-Pedagogie-et-a-l-Innovation>

⁶ <https://www.chu.eus/es/web/sac-helaz>

The French students realised Basque was the preferred common language, and conscious as they were of their L1 Basque, they used Spanish L2 as dominant language, and the Basque students answered in Spanish but confirmed the meaning amongst them in Basque. It is important to note that most of the UPV/EHU students did all their Law studies in Basque.

Therefore, the code-switching going from French, to Spanish and from Spanish to Basque was constantly happening and naturally done, in a spontaneous, fluent way. The meaning was constructed by the group, re-interpreted and confirmed again and again, just to make sure they had the same interpretation of the case study.

When referring to the cognitive effort in terms of language production, there seems to be evidence proving that the effort is higher in producing language than in interpreting language. In this case, both groups minimize the effort in producing language in their respective L1s (L2s in some cases for the Basque students) and listen to the message in their L2s or L3s. The conversation is then much more fluid and faster, optimizing their linguistic resources. There is no obvious or outspoken agreement on how to proceed, but the group works naturally and spontaneously.

4.1.1. Example : Excerpt 1

- FS_national, tous que ce sont là après que on a vu que le surf ...est de plus on va dire qu'il est dans une bonne situation économique qu'avant...voilà
- BS_es que creo que lo que hablábamos con I es que nosotros tenemos más un impacto turístico...económico que se ve en los hoteles y demás y en Francia además de eso tenéis un impacto más industrial
- FS_Sí, nous, c'est industriel, oui

When referring to the knowledge of languages by the students who are taking part in the group, they mentioned how no Basque student mastered the French language, although they had been studying it for 4 years at the university when doing their degree. This was not the case with French students, who apparently had to obtain some credits with their French language subjects, and they had been studying Spanish language since Primary or Secondary School. This difference produced better proficiency in Spanish for French students, whereas, Spanish-Basque students showed a lower proficiency in French. Apart from that, Spanish is often L2 or L3 for French students, where in most cases, French is L4 for Basque-Spanish students. The reason why their level of proficiency is lower in French is perhaps not enough time dedicated to its learning.

As illustrated in the research study carried out by Van der Worp, Cenoz and Gorter (2015, p. 425), French used to BE the obligatory foreign language at school in the Basque Autonomous Community in the mid 50's and 60's of the past century until it was replaced by English. The result of this change is the existence nowadays of 3 generations of professionals, according to the foreign language they have studied. The oldest generation learned only French at school and no English, the middle generation took classes at the time when French was substituted by English and the youngest generation has only English and no or very little French. The fact that French has disappeared as obligatory foreign language causes great concern both for ideological and for business reasons. French is given so little importance nowadays in the educational system, and French language

skills would be valuable for business, because of the proximity and importance of the French market.

4.1.2. Discussion on observations

There is research evidence available that confirms the benefits of having a flexible code-switching strategy, translanguaging environment when teaching and learning a language. A clear of example is shown in the study carried out by Lin (2013) where the researcher demonstrates that in classroom code switching the L1 is used for “warming” and “directing” functions, or even to create humour as means of social control can help both the teacher and the student in the process.

The confirmation of the meaning of what has been said in one language through translation into the L1 can re-inforce the message and at the same time create the language awareness in the students. The practice of code-switching can be an additional resource in a bilingual/multilingual teacher’s communicative repertoire (Lin, 2013). In such cases the teacher tends to use other languages different from the target language to check and confirm understanding, to reinforce the meaning of the message, for instance. Another example of L1 use in L2 or L3 language classes would be to manage and control the classroom, in order to bring some order, attention, or good behavior.

During our observations this was naturally done at different times during the meeting. For instance, when there was some murmuring aside that interfered with the explanations or participation of anyone, someone called for attention or silence in the minority language (Basque) if it the interference was being done by Basque participants, or in French if the interference was being done by French students.

Managing discipline, making announcements and giving instructions, reducing language anxiety, building up warmer and friendlier atmosphere and building up rapport with students are some of the objectives pursued when practicing code-switching. This practice illustrated how the teacher managed to tighten up the relations by intentional trans-languaging, that is, a form of code-switching (Lin, 2013).

Depending on the purpose (classroom management, social and affective, vocabulary transmission, quick translations of words and parallel translations of subject related terminology, content transmission, explanations of difficult concepts and translations to ensure conceptual understanding of subject knowledge) the use of L1 can be very effective to check comprehension or to control the class atmosphere, or even to create that small talk in socializing with the students. So, code-switching is a useful tool in this kind of environments.

This type of code switching was constantly done by the two leaders of the group, who acted as dinamizers and guides of the session.

4.2. Data Analysis, Day 4: Oceans Platform Clinique du Droit (Law Clinique at the University of Bordeaux, Faculty of Law)

This is the second time observing the same group of Law students that came to work together in this project of synchronizing both legal systems when responding to the beach users’ needs on the Basque coastline.

Five students from the UBDX co-constructing with five students from the UPV/EHU in a working day to discuss and debate and also decide on their plan of actions to create

the social awareness and the institutional support that may come concerning the sea/beach accidents on French and Basque coasts.

The French students present their data in Spanish and French, and when in need of clarification, the co-leader acts as an interpreter translating the message into Spanish. The group shifts to their L1 when talking amongst them, and so does the Basque group, shifting to Basque when talking to their colleagues.

It is confirmed that there is an attitude of language testing as the meeting goes on. In other words, the participants lose their reluctance to speak in their L2 or L3 (Spanish for French students and French for Spanish/Basque students). However, a lower level of proficiency of French in Basque students is also confirmed. Somehow the attitude of the “interpreter”, who shows a high of proficiency in both languages and shifts constantly from one to another, pushes the rest to give a try in Spanish, and the outcome is satisfactory.

In one moment of the debate, there comes the decision to produce the materials for the activity on the beach (Hendaye) and in what languages. It is interesting (and also revealing) to observe how the French group does not see the convenience in producing any materials in Basque, therefore, deciding to do it only in Spanish/French, arguing that in the Basque side everyone who speaks Basque also speaks Spanish. At this point, an intense debate comes up, where Basque participants show their worries in producing materials only in Spanish/French for many beach users. In Hendaye, let us remind the reader that this is a French-Basque village, where there is an important percentage of population who are Spanish-Basque. They live in Hendaye for work, family or personal reasons, using Basque as L1 (especially the younger generations) are Basque and use Basque as L1, so they would look for and appreciate the information also in Basque. It is not a matter of convenience, it is a matter of sensitivity towards the Basque community, bearing in mind that in Spanish territory, both languages Spanish and Basque are co-official.

The group appeals to the ideal scenario “*lindo*” (in three languages) but resign themselves to a practical “*práctico*” scenario (only two languages).

The debate goes on and there does not seem to be agreement, some of them appeal to the French Constitution and the assimilation reasons that lead to recognize an only language as means of communication (French). However, it seems paradoxical that some of the materials offered as examples (pictures of boards shown at the beaches, signs, posters in Zarautz, Hendaye, Hondarribi) are in 2, 3, or 4 languages, bearing in mind the touristic area and tourist population.

The matter is solved by one of the professors who suggests that it is not up to them to decide but to the Campus Oceans Project General Manager. So, for this time, the question is left unresolved.

However, they realize about the convenience to offer in site mixed groups of researchers-students (Basque/French/Spanish) to deal with the beach users at all times in all local languages, for the day of the activity.

Above all, the group makes an observation: there would also be beach users coming from foreign countries who do not speak any of the local languages (French, Spanish, Basque) and might communicate only in English. So, not only French, Spanish and Basque would be used in the signs, but also English. The group realizes that the production of materials in what languages, is still under question, the personal help and in situ attendance should be offered in the 4 languages mentioned.

4.3. Reference to Research Questions when analysing the data

So, in reference to the research questions, more precisely RQ1, referring to the possible edition and validation of a **language policy**:

- RQ1 - What are the attitudes towards a possible language policy in the day-to-day language use?

Sub-questions:

- RQ1.1 Does an informal language policy exist in this work environment?
- RQ1.2 Can the existing (implicit) language policy be improved?

The language policy at this moment of the debate seems to arise as a possible solution for the future. In the long term, if the languages that have come to co-exist in this environment were to be institutionally recognized and respected by the entities that collaborate in the project, perhaps unnecessary debates and conflicts over language choice could be avoided.

A policy framework that guarantees the co-existence of languages would prevail over any debate or difference in interpretations of the legitimacy of the use of any language. However, it is important to note that a top-down approach is not always the most efficient solution, because potential negative attitudes towards such hypothetical language policy should not be underestimated. It is vital to count on enthusiastic proactive attitudes in order to achieve success.

And, in reference to the RQ2, that is to say:

- Which languages are currently used in this workplace?
 - For what purposes are the languages present used?
 - And in which was is English used?

We could affirm that the languages in this specific environment are all local languages: French, Spanish and Basque; with two dominant majority languages (French and Spanish) coexisting with a minority, weak language (Basque). It is interesting to observe how Basque competes with the majority languages, reivindicating its space, especially in the home-local space, where the speech community shares a common code. French and Spanish are used to interact between cultures, nationalities, for they are the languages that both groups (Basque students and French students) have studied to interact across borders. However, let us remind that whereas the French students continue their home-local communications amongst themselves in the same language (French), the Basque students shift to a minority language when communicating amongst themselves. Therefore we could affirm that the use of Basque shows a connection with identity, origin, roots, somehow a return to the home language, that coexists with Spanish whenever it is needed. This detail proves that these students show a highly bilingual profile.

In the case of French students, they do not make that difference when choosing a different language for home-identity reasons, basically because in most cases, as it is illustrated in the questionnaires analysis, their mother tongue and the language chosen to communicate with the other group is the same one (L1 French) that they combine, whenever it is needed together with their L2 (Spanish).

Moreover, it is important to add that English as a lingua franca is not used at all in this group. As it will be discussed in the questionnaire's analysis, the students under observation stick to their L1s in this encounter. They succeed in communication alternating the local languages and find no need to use a foreign lingua franca, as English.

4.4. Data Analysis: Questionnaires on Multilingualism Zuzenbideocean Law Platform within the Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project at the University of Bordeaux, Faculty of Law, Bordeaux

Following the observation of the Ocean Platform's group of students from the University of the Basque Country UVP/EHU and the University of Bordeaux, a questionnaire on multilingualism was passed to 11 participants, at the Faculty of Law, in Bordeaux, during their working session day.

The questionnaire which comprised more that 10 multiple choice questions and some open questions, was distributed in written form (on paper) and it was offered in three languages: French, Spanish and Basque. In this dissertation we will only focus on a couple of examples to give a general idea of their languages auditing.

It is worth mentioning that whereas the French students asked for the French version, all Basque students chose the questionnaire in Basque, no one asked to do it in Spanish.

In the following chart we will show the results of the answers to one of the questions:

- What languages do you use depending on the situation?

The answers go as follows:

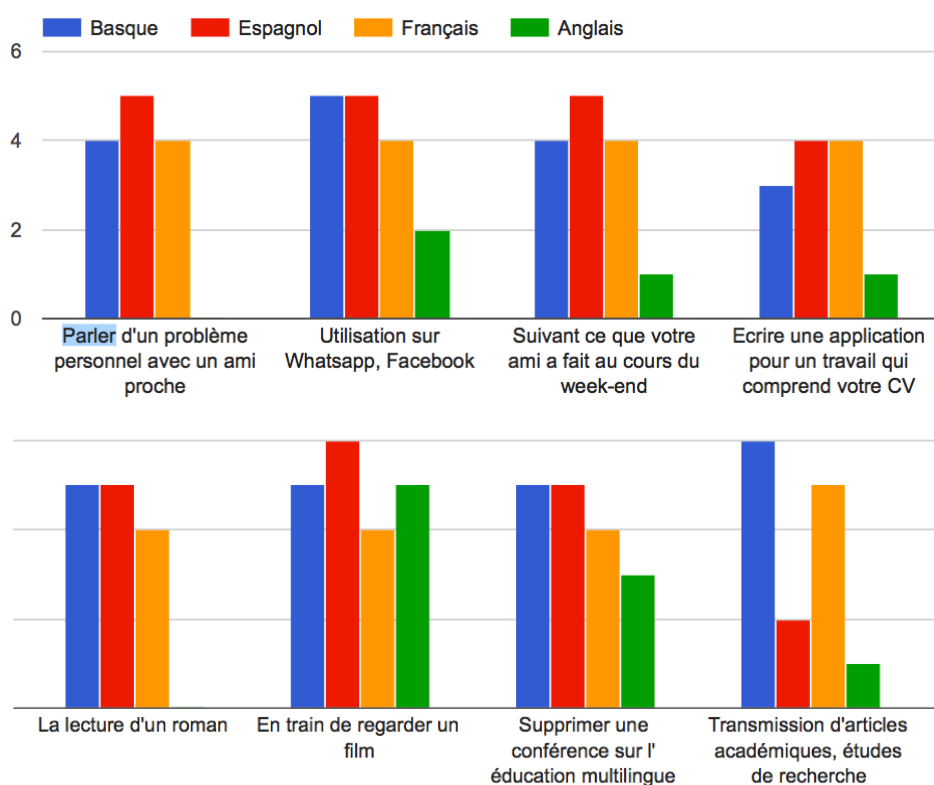


Figure 1. Questionnaire on multilingualism. Language use depending on situation.

It is interesting to observe how French, Spanish and Basque have a similar presence on everyday routines (talk with a friend, read a novel...) but in social networks a small presence of English also arises; and when it comes to watching a movie, English surpasses French. This is even more evident in academic articles where French prevails over Spanish but not over Basque, and surprisingly enough, English keeps showing only a small presence for this specific focus group under analysis. Moreover, nobody seems to read novel in English either.

Finally, in the open questions, the students were asked to briefly explain their point of view regarding the use of different languages in the project. The fact that no Basque student preferred to do the questionnaire in Spanish could be interpreted as a sign of how participants identified themselves with their chosen language (L1, L2) that is Basque (L1, L2) and French (L1), respectively.

Another question found in the questionnaire asked them:

- Multilinguals often mix languages when they speak, what languages do you usually mix?

In the case of the Basque students, the mixed languages were Basque and Spanish. As one student wrote:

- Bai, askotan bi hizkuntzetan hitz egiten dut.
- Bai, eguneroko egoerak direlako, Bai, eroso sentitzen naiz nire hizkuntzekin egoera horietan.

In terms of frequency, it could be confirmed that the Basque students have more opportunities to practice code-switching between Basque and Spanish, for the number of multilingual speakers with such double language proficiency in their environment is probably larger than the number of multilingual speakers with a similar level of proficiency in both languages (English and French or French and Spanish, for example) in the French environment. Unfortunately, this is a hypothesis, so we have no evidence to confirm this.

Somehow language learning is a life-long issue. The students appeal for a training in European international languages, supporting the learning of two foreign languages since primary school. At the same time, there seems to be a need for recognition and cultural awareness of the existing language diversity. The languages mentioned vary, going from Spanish, French, English, all dominant languages, to Basque as minority language.

As a conclusion, we might comment that there seems to be enough evidence to suggest a language policy, presumably geocentric, that would help them create the language awareness necessary for a linguistically diverse environment. An environment where the 4 languages that co-exist have a breathing space and the individuals that come to work, study and live find a friendly environment where their identity and language choice is respected and accepted.

4.5. Interview with informants

The interview was aimed at **key individuals** in the New Aquitaine-Euskampus-Bordeaux-UPV/EHU community.

The first **interviewee is the** SAE General Director (from Gasteiz-Leioa) who is also a professor of the Faculty of Pharmacy of the UPV/EHU. The interviewee is a director of

the groups that collaborate and as such, also a member of the *Comité de pilotage* of the collaborative training project between UPV/EHU and UBDX.

The second **interviewee is the** MAPI General Director, who is also *Maitre de conference a l'UBDX*, (*Enseigneur-Chercheur en Sciences de l'Education*, i.e. professor-researcher in Education Sciences (Bordeaux)).

The two groups have been collaborating since 2015, after 2014 Euskampus-Bordeaux Symposium. That encounter became the embryo of collaboration for the predecessors in their current posts, and after 2016 (for the French Director) and 2017 (for the Basque one) they have been immersed in the following projects.

On the other hand, the third and fourth interviewees are both a Co-Director of the Oceans Platform – *Zuzenbideocean Law Platform* within the Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project and professor of Civil Law at UPV/EHU; and finally the fourth is a Co-Director of Oceans Platform – *Zuzenbideocean Law Platform* within the Campus Ocean Experiences-Fort Socoa Project, and *Enseignant- Chercheur* professor of Private Law (Civil Law more extended, included Mercantile Law at UBDX).

The interviewees showed various levels of multilingualism, that varies from the bilingual/multilingual profile of 2 or 3 languages, to a highly multilingual profile, who has a high level in Basque, Spanish, English, French, and German and a medium level in the Romance languages Italian, Catalan, and Portuguese (defined by linguistics as “inter-comprehension”). The interviewees enjoy an academic working life as professors and researchers, and at the same time they have a managing responsibility as directors or coordinators of the groups.

There seems to be a serious concern about the handicap amongst Basque university professors and students concerning the French language. It is mentioned more than once that the knowledge of French is strategic and unfortunately there does not seem to be enough social language awareness about this issue. According to them, as part of an internationalization approach where there is a need to learn and use French, the informants maintained that the measures should be taken at earlier stages of education, such as primary or secondary school.

When asked about the linguistic and socio-cultural needs of this community, their answers confirm such needs.

Interviewee 4 – Pour moi un handicap très très important chez nous est on a oublié le français, c'est un dommage de point de vue culturelle et un perdre d'opportunité de point de vue scientifique, et après pour les étudiants ça serait très intelligent de reprendre le français. Pour moi le besoin plus important est que l'UPV se rendre compte de la signification stratégique du français dans les maquettes et ça, je crois, qu'il devrait être travaillé dès l'école, pas seulement dans l'université.

Interviewee 3 - Je fais, d'avantage au projet, un remarque que les étudiants ont du mal a parler une autre langue que la leur et quand ils savent qu'ils peuvent être compris en leur propre langue maternelle, il vont pas faire l'effort dans une langue étrangère, ils sont toujours a parler leur langue et ça c'est mal aussi dans un point de vue socio-culturelle (...) ils connaissent le territoire, le Pays Basque mais ils connaissent pas l'économie, la politique du territoire, donc le projet peut avoir des limites dans ce-niveau-là.

When asked about the relevance of a language policy to regulate the relations between both universities, their answer point to a “fundamental” role, expressing the following concern:

- Interviewee 1 : Protocols, procedures that regulate the use of language...Lo veo básico, fundamental, porque facilitaría muchísimo la relación.
- Interviewee 2 : Je vois qu'il faut garder l'improvisation parce qu'on apprend beaucoup mais il faut aussi de politique, des ressources politiques que permettent favoriser le multilinguisme.

A language policy is then seen as convenient, important and relevant that is top-down, but other strategies are also needed, (bottom-up), if we want to succeed in supporting and consolidating the multilingual character of the community.

So, in terms of language use, the reflections of these co-leaders seem to be in full support of the languages involved, while they see the strategic opportunity to create spaces for improving the knowledge of both, not only from university but starting as soon as primary or secondary school.

5. CONCLUSION, FUTURE STEPS

This research study aimed to find out more about language use and language policy in the context of Euskampus. It is hoped that its results can be one small step towards defining and consolidating of the Bordeaux-Euskampus community, giving space to its linguistic diversity, and supporting the majority languages as well as the minority language, in this case, the Basque language.

In this summary, **I have only reflected on the results of one of the groups under observation**, I studied the language use, language practice and relevance of language policy in the New Aquitaine-Euskadi community, more precisely some of the projects related to the Campus Oceans Experiences to be integrated in the future in the Fort Socoa, after restoration works finish. In order to develop the study, I used a triangular method of research, combining qualitative, quantitative and analysis of different genres of communication (some testimonial reference to linguistic landscape is also mentioned). We came across the observation made by some of the participants being analysed, of the need of synchronizing top-down language policies with bottom-up language practices if we want to succeed and provide the community with a reliable and useful tool for handling the diversity of languages there exists.

Euskampus Fundazioa, after 2017, with the full integration of the University of Bordeaux, manages the project as a whole is a clear example of a group of multilingual employees who deal every day with a multicultural and multilingual environment, sometimes locally, sometimes internationally. This environment is the arena for European Cross-borders Competences (ECBS). The two universities involved aim to highlight and recognize the cross-borders competences as a valuable resource in order to support institutions that help citizens to also develop those competences.

A parallel goal to the consolidation of Bordeaux-Euskampus community is the creation of the concept of a European University which lies underneath the close relation of both universities. It may be too soon to dream of an embryo of this concept of European University, but somehow it is embodied by the two universities implied in this research study and by the collaboration of other universities to come. Nevertheless, it is worth bearing in mind a wider panoramic view of future steps to be taken.

The observations, interviews and questionnaires that were carried out, have given the reader an overall view of today's reality in relation to linguistic diversity and language behaviour of the participants in the various meetings. Obviously, the results of the research study cannot be considered conclusive and cannot be generalized to the entire community, therefore, it seems evident that further research is needed.

However, some insights in the preceding pages have been outlined and these could be summarized as follows: **First**, confirming that there is in fact a linguistic diversity of four languages: French, Spanish, Basque and English. Those four languages that co-exist at different times and have a relative presence depending on the language profile of the agents implied. French, Spanish and Basque are all local languages, used frequently at all times. **Second**, despite the fact that the dominant majority languages, French and Spanish seem to prevail in interaction between both nationalities, there is a prevalence of the use of Basque for Basque participants amongst themselves and French for French participants, because it is their L1, if not for all, at least for most of them. In such interactions, French and Basque have a similar presence, for it is the language chosen by the participants to communicate amongst themselves.

We asked the participants about the possible regulation of these practices by means of a language policy. Such a policy would set the foundations for future language relations, and it would also provide an agreed upon structure and procedure of language behaviour. It would enable all participants to know beforehand how to behave and what languages to consider at play at all times. The response of the group is overwhelmingly positive to this proposal, but there are different interpretations of what languages to consider. Whereas in the case of Basque there is no doubt that the Basque language should be one of the languages to bear in mind, in the case of French, the languages considered are the dominant languages (French, Spanish and English), and do not take into consideration the presence or pertinence of Basque.

Having reached this point of the study, the suggested conclusion is to consider of a language policy in order to raise the language awareness needed to deal in the best possible way with the language diversity in this environment, further supported by other strategies based on voluntary and spontaneous natural behaviour towards languages. It is worth to highlight the positive, pro-active, and collaborative attitude towards a tolerance of the present four languages. The language policy could never be implemented in a coercive, imposing manner.

It would be advisable to study the pertinence of a language policy bearing in mind that different insights attributed to all languages that co-exist in the area. For that reason, further research would be needed to unveil the most appropriate way to implement such language policy.

The possible plans of actions to implement the language policy and the development of cross-border competences that help to create the language and meta-cultural awareness, could possibly be done by the two universities themselves. The SAE of the UPV/EHU and the MAPI of UBDX, could develop a tentative curriculum or an extracurricular linguistic needs profile.

If we are to offer, as President Macron suggests, the construction of 20 European universities, by 2024, structuring true European semesters with realistic European diplomas, a step towards the consolidation of this suggestion could be to offer the students the increase of mobility amongst degrees, the co-supervised master thesis by two or more universities, where 2 or more languages could co-exist, mobility of teaching and

management staff (which exists already but more could be done). In order to reach this level of multilingual and multicultural competence, the improvement not only the linguistic abilities but also the socio-cultural competence of the future graduate students should be tackled from the very beginning. In that way, they would be enabled to better participate in cross-border projects where they would have to be conscious of the multicultural and multilingual dimensions of their work.

We could also learn from other initiatives that have a longer history of cross-border collaboration, for example, in Mulhouse, France, the home of **NOVATRIS**⁷, This is a center for the development of cross-border competences that provides services to the Haute Alsace University, and whose mission is to support the development of initial and long-lasting education and training with a cross-border character. For this reason, NovaTris offers education modules that allow the students, whatever their discipline is, to acquire or consolidate the competences that will eventually enable them to involve themselves positively in a cross-border context such as the European Campus of EUCOR⁸ between three countries (France, Germany and Switzerland) and five universities⁹.

We suggest developing a similar service in our universities, using the already existing resources in our systems, like MAPI and SAE for example.

The reflections of this research study could lead the participants to reflect on future steps when interacting in this cross-border community. In our opinion, we have a golden opportunity to set the criteria on which to establish the foundations for a future, multilingual collaboration.

Based on our study, there seems to be sufficient evidence to advise the provision for students of a solid and reliable linguistics and socio-cultural training course. Because those students will face in the short term an ever increasing multilingual and multicultural environment where different individuals interact, work and live.

Following the guidelines issued by the European Commission in their reports ELAN 2006 or PIMLICO 2011, the language management strategies to deal with their language skills and intercultural competences of employees could lead us to suggest a plan of action for both universities. Another point concluded by these researchers and important to bear in mind, when studying multilingualism, the influence of the social context should be taken into consideration, instead of exclusively focusing on the linguistic dimensions. This is the reason why the center for cross-border competences could deal with developing linguistic skills and also social skills, in order to guarantee a holistic approach (Van der Worp, Cenoz and Gorter, 2016, p. 411-412).

The result of the suggested plan of action could be shared by both universities (MAPI and SAE for example) in order to consider and decide the linguistic/cultural competences needed to optimize relations, the cross-border competences (cultural, social, linguistic) and the language profile to be acquired. Taking such a course should be compensated with credits. The suggestion could be to acquire a realistic goal (B2-C1) in the majority local languages that interact in the Euroregion, New Aquitaine-Euskadi-Navarre: French, Spanish, and English as a lingua franca. This objective would be aligned with that proposed by the European Union in its declaration of multilingualism as an important goal for all

⁷ (www.novatris.uha.fr).

⁸ (<http://www.eucor-uni.org/en/eucor-european-campus>)

⁹ The European Campus of three countries/5 universities in the Upper Rhine region, cross-borders between Germany, France and Switzerland. Its members are: University of Bale, University of Freiburg, University of Haute-Alsace, University of Strasbourg and the Institute of Technology of Karlsruhe (KIT).

member states. The policy aims at protecting language diversity on the one hand and teaching languages on the other. The European Framework of Reference regulates and demands multilingual competence in Europe, **advising that each European should at least understand 2 languages other than the mother tongue** (Finkbeiner & White, 2017). So, by implementing the necessary programs for language learning, we could well start constructing that dreamed Europe.

And, in reference to the Basque language, the aim is to give some breathing space to this minority language, contribute to that language awareness in the community and linguistic patrimony of the region, as well as to re-inforce the presence of this language wherever it is possible and there is common linguistic territory.

We suggest the creation of a *Center for Cross-border Competences* by the two university departments, that could be placed in the *Fort Socoa*, a half-way location, within the framework of Oceans Platform project. The Center could provide the users, not only the students, but also the teaching and management staff, with a reliable solution of training in order to tackle the multicultural and multilingual challenges in which they find themselves today and will also be immersed in the near future.

BIBLIOGRAPHY

- Angouri, J. (2014). Multilingualism in the workplace: Language practices in multilingual contexts. *Multilingua— Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33, 1-2, 1-9. doi: 10.1515/multi-2014-0001 pp. 33 (1-2): 1-9.
- Angouri, J. and Miglbauer, M. (2014). “And then we summarise in English for the others”: The lived experience of the multilingual workplace. *Multilingua— Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33,1-2, 147-172. doi: 10.1515/multi-2014-0007.
- Arocena, E & Santos, A. (2017-18). Language and education, Classnotes. European Master on Multilingualism and Education, EMME, University of the Basque Country, UPV/EHU.
- Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2017). *Questionnaire: How multilingual are you?* Within the Master on Multilingualism and Education, EMME. *Multilingual research perspectives* subject. University of the Basque Country, UPV/EHU.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2011). Language Awareness and Multilingualism. *Language Awareness and Emotion*, Koven, M. Springer.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *Modern Language Journal* 95, 356-369. doi:10.1111/j.1540- 4781.2011.01206.x
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*. 31, 3, 231-438. doi: 10.1080/09500782.2016.1261892
- Etxebarria Lekanda, I. (2018) Multilingual and multicultural university-work environment: focus on New Aquitaine and the Basque Country.
- Fasold, R. (1990). The Ethnography of communication. In *The Sociolinguistics of Language* (pp. 39-64). London: Blackwell.
- Finkbeiner, J.W& White, (2017). Language awareness and multilingualism: a historical overview. *Language Awareness and Multilingualism*, pp. 3-17. https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-02240-6_1
- Firth, A. and Wagner, J. (1997). On discourse, communication and some fundamental concepts in SLA Research. *Modern Language Journal* 81: pp. 286-300.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Blackwell.

- Gorter, D., & Cenoz, J. (2012). Legal Rights of Linguistic Minorities in the European Union. In P. Tiersma & L. Solan (Eds.) *Oxford Handbook On Language And Law* (pp. 261-271), Oxford: Oxford University Press.
- Gorter, D., Zenotz, V., Etxague, X., and Cenoz, J. (2014). Multilingualism and European minority languages: The case of Basque. In D. Gorter, V. Zenotz, & J. Cenoz (Eds.), *Minority languages and multilingual education: bridging the local and the global* (pp. 278–301). Berlin: Springer.
- Gunnarsson, B. (2014). Multilingualism in European workplaces. *Multilingua— Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 33, 1–2, 11– 33. doi: 10.1515/multi-2014-0002.
- Harzing, A., and Pudelko, M. (2013). Hablas vielleicht un peu la mia language? A comprehensive overview of the role of language differences in headquarters–subsidiary communication. *The International Journal of Human Resource Management*, 24, 1–22. doi: 10.1080/09585192.2013.809013.CrossRef
- Lin, A. (2013). Classroom code-switching: Three decades of research. *The HKU Scholars Hub, Applied Linguistics Review*. University of Hong Kong, 4, 1, 195-218. <https://hub.hku.hk/bitstream/10722/184270/2/Content.pdf?accept=1>
- Ljosland, R. (2011). English as an Academic Lingua Franca: Language policies and multilingual practices in a Norwegian university. *Journal of Pragmatics*. 43, 4, 991-1004. doi: 10.1016/j.pragma.2010.08.007
- Lønsmann, D. (2017). Embrace it or resist it? Employees’ reception of corporate language policies. *International Journal of Cross Cultural Management* 17, 101-123. doi: 10.1177/1470595817694658
- Martínez-Arbeláiz, A. (2017). Questionnaire on multilingualism used for research studies at the UPV/EHU within the Master on Multilingualism and Education, EMME. Sociolinguistics subject. University of the Basque Country, UPV/EHU.
- Poplack, S. (2001). Code-switching (Linguistic). In Smelser, Niel & Baltes, Paul (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* (pp. 2062-2065). Elsevier Sciences Ltd.
- Shohamy, E. (2006) *Language Policy: Hidden Agendas and new approaches*. New York: Routledge
- Spolsky, B. (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2017). Investigating Education Policy, pp. 40-52.
- Van der Worp, K. Cenoz, J and Gorter, D. (2017). From bilingualism to multilingualism in the workplace: the case of the Basque Autonomous ^[1]Community. *Language Policy*, 16, 407-432. doi: 10.1007/s10993-016-9412-4

Lehen Hezkuntzako Ikasle Eleaniztunen Euskarari Buruzko Pertzepzioak translanguaging testuinguruan. Ikerketa etnografiko bat

EIDER SARAGUETA
Euskal Herriko Unibertsitatea UPV-EHU
eider.saragueta@ehu.eus

Laburpena

Honako ikerketa etnografikoa “translanguaging” pedagogian eginiko esku-hartze batean oinarritzen da, azpimarra euskararen erabileran eta euskarari buruzko jarrera zein iritzietan eginaz. Ikerketa gauzatzeko erabilitako planteamendu teorikoa “Focus on Multilingualism” izan da, Cenoz eta Gorter (2011, 2014) ikerlariak garatutakoa. Ereduak nabarmentzen du hizkuntzen ikuspegi holistikoa hartzeko beharra, ikerketan nahiz irakaskuntzan. Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman gutxienez hiru hizkuntza daude eta horrek aukera ematen du ikerketa zabala egiteko, gainera, arlo hori ikertzeko tradizioa egon da (Cenoz, 2009).

Ikerketaren helburua ikasleen ahotsa entzutea da euskararen inguruan dituzten iritzi, pertzepzio eta hizkuntza-ohiturak sakonki aztertu ahal izateko. Metodologiari dagokionez, gela-barneko etnografian oinarritu da behaketa parte-hartzailea eginaz; gela-barneko etnografiak ikas-irakaskuntza prozesuen izaera soziokulturala azpimarratzen du, azken 25 urteetan espektro-zabaleko bilakaera izanik. Datuak jasotzeko erabilitako teknikak ondokoak izan dira: behaketa, behaketa parte-hartzailea, talde-eztabaidak eta galdetegiak. Lagina, Euskal Autonomia Erkidegoko ikastetxe publiko bateko L.H.-ko 5. eta 6. mailako ikasleen artean bildu da eta Atlas.ti bidez aztertu. Eskola kokatzen den herrian euskararen erabilera apurka gora doa, eta ikerketako lehen zantzuen arabera, ikasleak euskararen egoeraz jabe badira ere, desoreka nabari da ikasleen euskararen erabileraren eta horren inguruko jarreraren artean.

Hitz gakoak: eleaniztasuna, translanguaging, euskara, etnografia.

1. SARRERA ETA MOTIBAZIOA

Azken urteetan euskararen erabilerak izandako beherakadak kezka sortu du bai hiztunengan bai erakundeetan, eta gai horri heldu nahi izan dio ikerketa honek.

Horretarako, hizkuntzaren erabiltzaile gazteengana jo da, hain zuzen ere eskola bateko ikasleengana. Beraien ahotik jaso nahi izan du ikerlariak euskararekiko dituzten jarrerak eta pertzepzioak. Gainera, instrumentu desberdinen bidez euskararen zer-nolako erabilera egiten duten ikusi ahal izan du ikerlariak. Hortaz, ikasle eleaniztunak euskararen inguruan dituzten pertzepzioak, jarrerak eta erabilera izango dira aztergai. Lan honen testuingurua Euskal Autonomia Erkidegoko eskola publiko bateko Lehen Hezkuntzako ikasleek osatu dute. Gainera, ikasle horiek translanguaging pedagogian oinarritutako esku-hartze batean parte hartu zuten. Ikerketa burutzeko, berriz, gela barneko etnografiak baliatu da ikerlaria, metodologia kualitatiboak erabiliz.

Ikerketa honek ekarpena egin nahi dio goraldian dagoen translanguaging gaiari. Izan ere esku-hartzean egindako jarraipenak aukera eman du horretan sakontzeko eta ikasle eleaniztunengan fokua jartzeko.

2. ARLOKO EGOERA, IKERKETAREN DISEINUA ETA IKERKETA GALDERAK

Ikerketa honen gaia pertzepzioa, iritzia, hizkuntza gutxituaren egoera eta hezkuntza eleaniztunarekin loturik dago.

Tradizionalki, hezkuntza eleaniztunaren gaiak hizkuntzak konpartimentu iragazgaitzat hartu izan ditu, era isolatuan aztertuz. Bide horretan, hizkuntzen arteko eragina interferentziatzat ulertu izan da. Ikerketarako ikuspegi hori “elebakar” izendatu izan da, eta egun, eleaniztasuneko ikerketan zabalduena da. Hala ere, bestelako ikuspegi bat azaleratzen ari da honako bi ardatzetan oinarritzen dena:

1. Pertsona eleaniztunak komunikatzeko duten erari buruzko ezagutza handiagoak, aukera eman du jakiteko pertsonak errepertorio linguistikoa dituzten baliabideak erabiltzen dituztela eta ez direla hizkuntza bakar batera mugatzen.
2. Bestetik, gorantz doa eleaniztasunaren inguruan ikerketa egiteko interesa, bigarren hizkuntzari buruzko interesaz gain, hirugarren hizkuntzari buruzkoa edota hizkuntzen arteko harremani buruzko jakin-mina ere hazten ari da. Interes horren jatorria izan liteke: eleaniztasunak jendartearen duen presentzia handiagoa, hizkuntza gutxituen erabilera, populazioaren mugikortasuna edota globalizazioa (Canagarajah, 2007).

Ikertzeko ikuspuntu horrek, eskola eleaniztasunean oihartzuna du, baita bigarren hizkuntzen ikas eta irakaskuntzan ere. Horregatik kontsideratu daiteke, goraldian dagoen paradigma horrek, aurrekoa zalantzan jartzen duela. Kramsch (2012:107) adituak deritzo ekarpenak iraultzaileak direla: “This is revolutionary, as it puts into question the whole monolingual foundation of theoretical and applied linguistics”. Aipatu paradigmari erreferentzia egiten dionik ere bada, esaterako The Multilingual Turn (May, 2014) edo Cenoz eta Gorter (2011, 2014) adituek garatu eredu. Azken eredu horrek, ikuspegi osoa edo holistikoa hartzeko beharra azpimarratzen du, dela ikerketan, dela hizkuntzen irakaskuntzan, beti ere testuinguru eleaniztunean. Eredu horren dimentsioak hiru dira: Hiztun eleaniztuna, hizkuntz errepertorio osoa eta testuinguru soziala (Cenoz eta Gorter, 2014). Eredu horren dimentsioak hiru dira.

Lehenbizikoa: Hiztun eleaniztuna. Ikuspegi tradizionalak, hiztunek hizkuntza bakoitzean dituzten konpetentziak banaka aztertu ditu. Ikuspuntu honek ez bezala, Focus on Multilingualism-ek, hizkuntza askotariko hiztun elebakarra, eta hiztun eleaniztuna bereizten ditu. Izan ere, azken honek dituen konpetentzia eta hizkuntzak erabiltzeko moduak, nabarmen bereizten dira, hizkuntza askotariko hiztun elebakarrarekin alderatuz.

Bigarrena, Hizkuntz errepertorio osoa. Hizkuntzak banaka irakatsi edo ikertzeko ikuspegia ordezkatzeko da, hizkuntzak batera irakatsi edo ikertzeko, eta horrela, hiztunak duen translanguaging ezaugarria kontuan hartzen da.

Eta azkenik, hirugarrena: Testuinguru soziala. Aintzat hartzen dira bai sormena bai baliabide eleaniztunak, baita baliabide multimodalaren erabilera ere, eta bere aplikazioa eskola testuinguruan.

Focus on Multilingualism ereduaren kontzeptu zentrala eta oro har, sortzen ari den paradigmarena: translanguaging da. Kontzeptu hori ulertzeko, bere jatorrira jotzea ezin bestekoa da. Jatorria Galesen du, estrategia didaktiko bat da eta bere helburua da input eta outputa bi hizkuntza desberdinetan konbinatzea, kasu horretan: ingelesa eta galera (Lewis, Baker eta Jones, 2012a). Translanguaging kontzeptuak estrategia didaktikoak bere baitan hartzeaz gain, hiztun eleaniztunen bat-bateko praktika komunikatiboak ere hartzen ditu bere barnean (García, eta Sylvan, 2011). Ikerketa gehienak bi ezaugarrietako batean zentratu dira: estrategia didaktikoan (Lewis, Baker, eta Jones, 2012a) edo bat-bateko jardunean (Creese, eta Blackledge, 2010).

Ikerketa hau bi dimentsioez arduratuko da, hizkuntzaren kontzientzia metalinguistikoa nabarmenduz eta hizkuntzen erabilera zein irakaskuntza elkarlotuz, testuinguru eleaniztunetan (Cenoz eta Gorter, 2015). Hezkuntza eleaniztunaren paradigma berri honek, foro akademikoetan indarra hartu badu ere, oraindik ikerketa gutxi dago hezkuntzaren testuinguruan. Estatu Batuetan edota Kanadan (Lyster, Quiroga eta Ballinger, 2013; Soltero-González, Escamilla eta Hopewell, 2012) eginiko hainbat ikerketak adierazten dute, ikuspegi eleaniztunak, eragin positiboa izan dezakeela hizkuntzen irakaskuntzan. Azaleratu berri den gaia izanik, beharrezkoa da ikerketa gehiago egitea testuinguru gehiagotan, ikuspegi hori erabiltzeak ekarri ditzakeen abantaila, edota desabantailak aztertzeke.

Euskal Autonomia Erkidegoko hezkuntza-sisteman, maila guztietan gutxienez hiru hizkuntza lantzen dira, horregatik testuinguru ezin hobea da mota horretako ikerketa bat garatzeko, gainera arlo hori ikertzeko ohitura badago (Cenoz, 2009).

Jarrera eta pertzepzioen gaiari helduz, etxeko hizkuntzak eragina dute jarreretan, baita etxean jasotzen diren balioak eta ikusten diren rol erreproduktzioak ere. Horregatik, ikasleak etxetik dakartzaten jarrerak etxean jasotako hizkuntzaren arabera dira (Rojo, Madariaga eta Huguet, 2010). Hortaz, ikasleak etxean hitz egiten duten edo dituzten hizkuntzak eragina dute ikasleen eta beren jarrerengan.

Euskararen erabileraren gaia hizpide hartuz, hizkuntzaren erabilera bada gizarte fenomeno konplexua, eta norbanakoaren baitan hainbat eragilek elkarreragina dute hizkuntzaren erabileraren ohituretan (Soziolinguistika Klusterra, 2011). Gazteen hizkuntza erabileran eragiten duten faktoreen azterketa egin zuten Soziolinguistika Klusterrak, Topaguneak eta Urtxintxa eskolak (Soziolinguistika Klusterra, 2011). Hainbat izan ziren aipatu berri dugun lan horren ondorio nagusiak: hizkuntzen erabilera fenomeno konplexua dela, hizkuntzaren erabileran eragile asko daudela elkarloturik, zaila dela eragile bakoitzaren jarduna non hasi eta amaitzen den jakitea eta ezin bestekoa dela hurbilpen bat egitea egoeraren berri izateko (Soziolinguistika Klusterra 2011). Erabileraren datu zehatzei erreparatuz gero, 2016. urtean egindako VII. Kale-neurketan ikusi da, oro har, euskararen erabilerak gora egin duela 1989 eta 2016 urteak alderatuz; baina azken hamar urteetan, 2006tik 2016rako datuak alderatuz gero, euskararen erabilerak koska bat behera egin du auzoko hizkuntzen mesede (Soziolinguistika Klusterra, 2017).

2.1. Ikerketaren diseinua

Jarraian, ikerketa honen diseinuaz arituko gara. Beharrezkoa izan da izaera etnografikoa duen ikerketa egitea. Besteekin egon eta behatzea, behaketa parte hartzaile bezala ezagutzen da, eta giltzarri izan da, antropologiak pertsonen ulermenerako egin duen ekarpenean (Malinowski, 1935, vol. 2:3-4). Parte hartze osoa, beti ere posible eta etikoki

egokia denen heinean, prozesuarekin zuzenean esperimentatzeko aukera eskaintzen du. Horregatik, behaketa ez da urrunetik eta leku ziur batetik egikaritzen, ikerketa dagoen lekutik baizik, muinetik, alegia. Hortaz, etnografia testu idatzi bat izan aurretik, esperientzia edo prozesutzat har dezakegu. (Duranti, 2000). Hezkuntzaren gaiari helduz, azken 25 urteetan gela-etnografiak espektro zabaleko bilakaera izan du, ikerketa metodo desberdinen elkarrekintza ahalbidetuz; modu honetan, gela-etnografiak ikas- irakaskuntza prozesuen izaera soziokulturala azpimarratzen du, guzti honek ikerketa honetarako metodo egokia egiten du.

2.2. Ikerketaren helburuak

Ikerketa honetako helburuei dagokionez esan, batetik, ikasle eleaniztunen praktika komunikatiboak, gela barneko interakzioan eta translanguaging esku-hartzean oinarrituta, sakonean aztertzea izan direla. Eta bestetik, ikasle eleaniztunek, euskararen inguruan egindako hausnarketa metalinguistikoa ikertzea izan da. Gainera, sakoneko lan hori argitara emanaz, lortu nahi da, dauden hizkuntza politikak, oraindik eta eraginkorragoak izaten laguntzea.

2.3. Ikerketa galderak

Honako hauek dira ikerketa galdera nagusiak:

1. IkG: Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?
2. IkG: Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?

3. IKERKETAREN MUINA

Ikerketa honek, metodologia kualitatiboa du eta translanguaging pedagogian oinarritutako esku-hartze batean parte hartu zuen eskola batean egin zen. Jarraian, atalez atal, ikerketako partaideak, instrumentuak eta prozedura azalduko dira.

3.1. Partaideak:

Ikerketa honetarako 5. mailako ikasleak aukeratu ziren, horrela ikerlariak aukera izan zuen bi ikasturteetan zehar jarraipena egiteko, 2015 eta 2016an hain zuzen ere.

Ikerketarako aukeratutako 5. mailako hamahiru ikasleen ezaugarriei dagokionez esan, ikerketa hasterakoan 10-11 urte zituztela eta amaieran 11-12. Bestalde, jaioterriari buruz aipatu, hamaika ikasle eskola dagoen herrikoak zirela, beste bat eskualdekoa bazen ere, ondoko herri txiki batekoa zen. Eta azkenik, ikasle bat, Senegalen jaiotakoa zen, nahiz eta zazpi urterekin ikerketa herrira bizitzera joan.

Jarraian ikusgai dagoen taulan ageri da: ikasle bakoitzak etxean hitz egiten zituen hizkuntzak, lagunekin ohikoz erabiltzen zituenak eta ikasten ari zenak. Bi hizkuntza agertzen diren kasuan, letra lodiz adierazi da ikasleak gehienetan erabiltzen zuen hizkuntza.

Eskola, soziolinguistikoki %30 eta %60eko euskara-hiztun eremua duen herrian kokatzen da. Eskola eta taldea aukeratu ziren translanguagingari buruzko esku-hartze pedagogiko batean parte hartzen zutelako.

1. taula: Partaideen ezaugarriak:

Ikaslea	Generoa	Etxeko hizkuntza	Gelakideekin erabilitako hizkuntza	Lagunekin erabilitako hizkuntza
ST 1	Neska	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 2	Mutila	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania
ST 3	Mutila	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 4	Neska	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 5	Neska	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 6	Neska	Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania
ST 7	Neska	Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 8	Mutila	Euskara Gaztelania	Gaztelania Euskara	Gaztelania
ST 9	Neska	Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 10	Neska	Gaztelania	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 11	Neska	Gaztelania Euskara Yola Frantsesa	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara
ST 12	Mutila	Gaztelania	Gaztelania Euskara	Gaztelania
ST 13	Neska	Euskara	Gaztelania Euskara	Gaztelania Euskara

3.2. Instrumentuak

Ikerketa honetan hainbat instrumentu erabili ziren, besteak beste: behaketa, behaketa parte hartzailea, galdetegiak, talde eztabaidak (2015-2016 urteetan bana) eta gela barneko materiala.

Bi behaketaaldi egin ziren: bata 2015. urtean, eta bestea, 2016.enean; biak urtarrilean hasi eta ekaina bitarte iraun zuten, era horretan, 5. mailan zeuden ikasleen jarraipena egin zen. Hiru hizkuntza ikasgaiak behatu zituen ikerlariak: euskara, gaztelania eta ingelesa. Guztietan translanguaging esku-hartzea gauzatzen ari zen, eta ikasleak horretarako sortutako materialak erabiltzen ari ziren bitartean, ikerlariak hauen arteko elkarrekintzak grabatu zituen. Behaketa parte hartzailea izanik, hainbatetan ikerlariak galderak egiten zizkien ikasleei, horiek emandako erantzunak edo azalpenak argitzeko asmoz. Gainera, esku-hartzerako prestatutako hainbat materialek, hizkuntzen inguruko hausnarketa bultzatu zuen, horregatik esan daiteke, saio batzuk besteak baino aberasgarriagoak izan zirela.

Bi galdetegi bete zituzten ikasleak, bat 2015. urte hasieran, eta bestea, 2015. ikasturtearen amaieran. Lehena, galdetegi orokorra izan zen, eta bigarrena, esku-hartzea baloratzeko bereziki egindakoa. 2015. urte hasieran, ikasleen inguruko informazioa

biltzeko, asmoz 11 itaunez osaturiko galdetegi orokor bat prestatu zen, eta horren helburua, ikasleen inguruko informazioa biltzea zen. Hala ere, ikerketa honen gaitako bat hizkuntzen erabileran izaki, galdetegiko atal bat, ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzei eskaini zitzaion. Bestea, aldiz, 2015eko ikasturte amaieran bete zuten ikasleek eta esku-hartzearen balorazioa egiteko sortu zen. Bertan hamalau galdera bazeuden ere, ikerketa honetarako hiru erabili dira.

Behaketak iraun zuen tartean, urte bakoitzeko, eztabaida bat egin zen. Hala ere, urte batetik bestera, eztabaida egiteko modua aldatu egin zen, ikerketa osatzen zuten hamahiru ikasleengan fokua gehiago jartzeko asmoz. Horregatik esan daiteke, 2015. urtean egindakoa oinarri hartu zela 2016. urtekorako. Lehenik egindako eztabaida taldea 2015. urtean egin zen, eta eskolako antolakuntza jarraituz, ikasleek gelan zuten egitura bera mantentzea erabaki zen. Bigarren urtean, hamahiru ikasleak elkarrekin egin zuten talde eztabaida. Dena den, bi urteetako eztabaida taldeek eskema bera jarraitu zuten: Eztabaida taldeei hasiera, idatzizko ariketa batek eman zien, eta jarraian, hori oinarri hartuta, ekin zitzaion eztabaidari. Ariketaren helburua ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzak, beraientzat zuten garrantziaren arabera antolatzea zen. Eta ondoren, eztabaida taldean, ariketa hori oinarri hartuta, banaketa horren arrazoez galdetu zitzairen, baita norekin eta noiz erabiltzen zuten aukeratu hizkuntza bakoitza. Ariketa horretako informazioa aurrean izanda, ikasleekin eztabaida taldeak egin ziren. Modu horretan uste da, ikasleei beraien erantzunak argudiatzea erraztu zitzaizela, izan ere, heldulekua izanik samurragoa izan ohi da eztabaida bat gauzatzea.

Esku-hartze pedagogikoa medio, ikasleek hainbat ariketa egin zituzten, tartean hizkuntzaren kontzientzia lantzekoak. Horregatik, ikerketa hau egiteko, ikasleek gelan egindako bi ariketa erabili dira: “biografia linguistikoa” eta “euskararen etorkizuna” izenekoak. Horiek, hizkuntza erabileraren inguruko informazioa eta hizkuntza gutxituarekiko iritziak jasotzeko aproposak izan dira. Biografia linguistikoa ariketaren bidez, ikasleek hitz egiten zituzten hizkuntzen inguruko informazioa bildu zen. Hamasei galderez osaturik zegoen eta ikasleek modu irekian, hutsuneak bete behar zituzten. Biografia linguistikoa adierazi zuten, ondorengo eremu hauetan erabilitako hizkuntzak:

- Etxean eta eskolan normalean erabilitakoak
- Lagunekin hitz egiterakoan erabilitakoak
- Telebista ikusteko aukeratutakoak

Modu horretan, orokorki ikusi ahal izan zen, ikaslea inguratzen zuten hiru eremu nagusietan erabilitako hizkuntzak zeintzuk ziren; hau da, etxe giroan, hezkuntzan eta aisialdian. Laburbilduz: norekin, non eta noiz erabiltzen zuten hizkuntza bakoitza. Hala ere, beste galdera sakonago batzuk ere bazeuden, eta horiek aukera eman zuten ikasleen jatorrizko familiei buruz gehiago jakiteko eta sakontzeko.

Euskararen etorkizuna” izeneko ariketa hau, 2016. Urtean egin zuten ikasleek, euskarazko klasean. Kike Amonarrizek aurkeztutako “Tribuaren berbak” telebista saioan oinarritu zen. Telebistako saio horretan, hizkuntzei buruzko hainbat datu eta informazio ematen zituen aurkezleak, saio bakoitzeko atala, gai zehatz bati eskainiz. Hala ere, Amonarrizek gidatu eta zuzendutako saioak, euskararen bitxikeriak, alderik deigarrienak eta ezezagunenak eman zituen ezagutzera. Telebistan emandako saio batean, hizkuntzen usteei buruz aritu zen euskal aurkezlea, eta hori hizpide harturik, esku-hartzerako ariketa

multzo bat prestatu zen. Horri amaiera emateko, hausnarketa ariketa bat presatu zen ondoko galdera zuzen eta zehatzarekin: “Zein uste duzu izango dela euskararen egoera etorkizunean? Eman zure iritzia.” eta erantzun librean, norberak berea iritzia eman zuen. Ariketa egin ondoren, irakasleak kasu batzuetan eta besteetan ikerlariak, gehiago azaltzeko eskatu zien emandako erantzuna, hau da, idatzitakoa argudiatzeko eskatu zitzaien.

3.3. Prozedura

Behaketan bildutako informazio guztia, entzundako hizkuntzan transkribatu zen, oro har euskara eta gaztelania; nahiz eta ingelesez ere saio batzuetako zatiak egon. Hala ere, translanguaging esku-hartzeagatik, euskara, gaztelania eta ingeleseko saioetan zegokion hizkuntzaz gain, beste bi eleak ere entzuten ziren, esaterako gaztelaniako saioan, euskara eta ingelesa hainbat momentutan entzuten ziren. Behaketetako eta talde eztabaidetako informazioa, grabagailuaren eta ikerlariak hartutako noten bidez jaso zen.

Jasotako informazio guztia, behaketetako eta talde eztabaidetako grabazio transkribatuak, baita gelako ariketen testuak eta galdetegikoak ere, Atlas.ti programaren bidez sailkatuak izan ziren. Hala ere, ikerketa honetan lorturiko datuak edukiz mamitsuak izanda, erabaki zen, eskuz ere informazioa antolatzea, ez baitzen daturik galdu nahi. Hortaz, informazioa sailkatzeko bi modu erabili ziren, Atlas.ti programak eskainitakoa eta eskuzkoa.

4. EMAITZAK

Oraindik behin betiko daturik ez badago ere, aitzinatu dezakegu aurretiazko emaitzek erakusten dutena. Horretarako, lehen ikerketa galdera gogorarazi nahi da: “Zeintzuk dira ikasleen pertzepzioak euskararen egoerari buruz?”. Horren inguruko emaitzak ikusiko ditugu segidan:

Behaketako datuen analisisa egin ostean, esan dezakegu, askotariko iritziak bildu zirela ikasleen artean. Ikasleak jakitun ziren euskara hizkuntza gutxitua zela, hori 2015 zein 2016. urteetan egindako eztabaida taldeetan ikusi zen. Horretarako, ikasle baten adibidea erakutsiko dugu, zeinak taldeko gehienena islatzen duena:

(Euskara) Ere da inportantea ze da minoritarioa.

2016. TaldEztdb.ST5

Bertan ikusi da ikasleak jakitun zirela euskara hizkuntza gutxitua zela eta horrek, gutxitua izateak aitortzen ziola garrantzia.

Egindako ikerketan, ikasleak euskararen etorkizuneko egoera nolako izango zen adierazi zuten, hau da, jakin nahi izan zen ea nola pertzibitzen zuten etorkizunean euskara. Hori ikusteko, idatziko ariketa bat egin zuten 2016. urtean “irradi telebista” izeneko testuinguruan, “euskararen etorkizuna” izenekoa. Bertan, ikasleek adierazi zuten nola hautematen zuten euskara etorkizunean. Horietatik bakarrak erakutsi zuen euskararekiko gorroto jarrera:

Uste dut etorkizunean orain dagoen moduan egongo dela. Gustatuko litzaidake, euskera hiltorian egotea eta ume txikiak, gaztelaniaz eta ingelesez ikastea...

2016.IrTb.EuEtor.ST12

Hamahiru ikasleko taldetik bakarrak erakutsi zuen horrelako pertzepzioa. Beste ikasle guztiek ez zuten gorrotozko jarrerarik erakutsi, nahiz eta batzuek uste euskara desagertuko

dela edo desagertzeko zorian dagoela idatzi; baina ez gorrototik, beraien ikuspegitik baizik. Eta esan behar da, beste ikasle guztiek, beraien pertzepzioak adierazteko erabileran egin zutela azpimarra.

Bigarren ikerketa galderaren emaitzekin jarraituko dugu, zeinak horrela dion: “Zein neurritan erabiltzen dute ikasleek euskara?”. Ikerketako ikasleek euskararen egoerari buruzko kontzientzia linguistikoa izanda, aurrez pertzepzioetan ikusi bezala, eta horri emozionalki hertsiki loturik agertzen baziren ere, hizkuntza gutxituaren erabileran eta horren inguruko sentipenean desoreka argia ikusten da.

Ba nire lagunekin eskolako patioan eta kasi kasi leku guztietan erderaz hitz egiten dut.
2015. TaldeZtbtd.ST2

Ikasle berak, argi zuen euskara garrantzitsua zela, horregatik ikerlariak eztabaida taldean galdetzerakoan honakoa esan zuen:

ST2: nire amak esaten dit etxean euskaraz hitz egiteko.

Inv/Ikerl: Bale, asike inportantea da?

ST2: bai.

2015.TaldeZtbtd.ST2

Hau da, 2015 eta 2016. urteetako behaketetan ikusi bezala, nahiz eta euskarari positiboki loturik sentitu eta honen egoeraren inguruko kontzientzia linguistikoa garatua izan, euskararen erabilera urria egiten dute eskola eremutik kanpo. Behaketetan ez ezik, eztabaida taldeetan atxikipena ikusi zen, ikasle guztiek, batek izan ezik euskara garrantzitsua zela edo balioan jartzen zutela esaten zuten. Baina erabileraren gaiarekin uztartzerakoan, galdetegian, “biografia linguistikoa” ariketan edo behaketetan adierazi eta ikusi zen, gaztelania zela lagunekin erabiltzen zuten hizkuntza nagusia eskolaz kanpo.

5. ONDORIOAK

Atal honetan, ikasleak euskarari buruz dauzkaten pertzepzioei buruz arituko gara, baita erabileraz ere; azkenik, ondorio orokorrak plazaratuko dira.

Ikasleak euskarari buruz zeuzkaten pertzepzioei buruz esan, jakitun zirela euskara hizkuntza gutxitua dela, behaketa zein talde eztabaidetan ikusi zen hori. Euskararen inguruan gorrotozko jarrera erakutsi zuen ikasle bakarraren kasuan, hainbat arrazoi egon litezke. Tartean etxetik zekartzan jarrerak edota etxean jasotako hizkuntzaren eragina. Horiek dira Rojo, Madariaga eta Huguet (2010) ikerlariak egindako ikerketan aipaturiko arrazoi nagusiak. Baina hortaz gain hiru ikerlari horiek zioten, etxean euskaraz aritzen zenak jarrera baikorragoak erakusten zituela euskararekiko eta etxean gaztelaniaz aritzen zenak hori erakusten zuela gaztelaniarekiko. Gure ikerketan, ikusi da antzerakoa gertatzen dela, hots, gorrotozko jarrera edo kontrako jarrera adierazten zuen ikasle horren etxeko hizkuntza gaztelania zen, hortaz, gaztelaniarekiko atxikimendu handiagoa izatea espero zen, eta euskararekiko, berriz, ez. Hala ere, beste ikasle batzuen kasuan etxeko hizkuntza gaztelania zen, baina ez zen horrelako jarrerarik ikusi. Partaideen erdiak zuen gaztelania etxeko hizkuntzat, baina bakar batean soilik ikusi zen euskararekiko kontrako jarrera. Hortaz, etxeko jarrerak eragina izan dezake ikasleen hizkuntza ohitura eta erabilerarengan, baina badira bestelako eragile batzuk, besteak beste testuingurua.

Erabileraren gaia aztertuz gero, lau partaidek idatzi zuten “biografia linguistikoa” izeneko ariketan lagunekin gaztelania erabiltzen zutela. Beste bederatziak, berriz, euskara eta gaztelania jarri zituzten lagunekin solasteko erabilitako hizkuntzak. Gela barnean, denek

erabiltzen zuten euskara eta gaztelania, behaketetan ikusi zen, ikasle batzuk joera handiago zutela bat ala beste erabiltzeko, baina oro har biak aditzen ziren eskolan. Euskarazko saioetan nagusiki behatu zen euskara zela erabilitako hizkuntza eta gaztelaniakoetan gaztelania; ingeleseko saioetan, berriz, nagusiki euskara erabiltzen zen. Baina lagunekin aritzeko erabiltzen zuten hizkuntzaren kasuan, ikusten da hainbat ikasleren partetik euskara ez erabiltzeko joera, behaketan, gelako ariketan zein talde eztabaidetan jaso zen informazio hori. Era berean, Soziolinguistika Klusterrak (2017) egindako azken azterketan ikusi da, azken hamar urteetan euskararen erabilera moteltzen ari dela. Hortaz, Soziolinguistika Klusterrak (2017) egindako azterketarekin lotuz, ikerketako ikasleak ere joera hori erakutsi zuten, eskolaz kanpo lagunekin ez hainbeste erabiltzekoa.

Oro har, esan ikasleak ikasten ari diren hizkuntzen, eta horiek eskolatik kanpo erabiltzeko dituzten aukeren artean, desoreka ikusten dela. Ikasleek eskolatik kanpo aukera gutxi dute, kasu honetan, euskara erabili eta praktikatzeko; gehienetan, hizkuntza horren erabilera, eskola eremura mugatzen delako. Hortaz, beraien inguru zabala osatzen duen eremu horrek ere, aukera eskaini beharko lieke, batetik hizkuntza erabiltzeko, eta bestetik, interakzio horren bidez, hizkuntza ikasteko ere. Ikusi den moduan, ikasle hauek, modu batera edo bestera, badute kontzientzia linguistikoa, eta horretan gehiago eraginda, hizkuntzaren erabilera areagotzea espero da, egoeraren jakitun direlako, modu aktiboan.

BIBLIOGRAFÍA

- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition. *The Modern Language Journal* 91: 923-939.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal* 95: 356-369.
- Cenoz, J. eta Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In A. Creese eta A. Blackledge (Eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. (239-254). Berlin: Springer.
- Cenoz, J., eta Gorter, D. (2015). *Multilingual Education: Navigating between Language Learning and Translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creese, A., eta Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal* 94: 103-115.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Ediciones AKAL.
- García, O. eta Sylvan, C.E. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal* 95: 385-400.
- Heller, M. (2011). Paths to Post-Nationalism. *A Critical Ethnography of Language and Identity*. New York: Oxford University Press.
- Klusterra, S., eta Jaurilaritza, E. (2012). ARRUE proiektua. Ebaluazio diagnostikoa 2011: Ikasleen hizkuntza erabileraren datuak. Emaizta nagusien txostena.
- Kramsch, C. (2012). Authenticity and Legitimacy in Multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies* 1: 107-128.
- Levine, G. S. (2011). *Code choice in the language classroom*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lewis, G., Baker, C., eta Jones, B. (2012a). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice* 18: 37-41.
- Lewis, G.; Jones, B. eta Baker, C. (2012b). Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation* 18: 655-670.

- Lightbown, P.M. (2000) Anniversary article: Classroom SLA research and second language teaching. *Applied Linguistics* 21, 431-462.
- Link, H., Gallo, S., eta Wortham, S. (2014). 'Gusame ka' lata! Faux Spanish in the New Latino Diaspora. In A. Creese eta A. Blackledge (Eds.), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy* (pp. 255-274). London, UK: Springer.
- Lyster, R. (2007). Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., eta Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66
- Lyster, R., Quiroga, J., eta Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1: 169-197.
- Malinowski, B. (1935). Coral gardens and their magic: a study of the methods of tilling the soil and of agricultural rites in the Trobriand Islands: Vol. 2, The language and the magic of gardening, 3-4.
- May, S. (ed). (2014). *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*. New York: Routledge.
- Rojo, V., Madariaga, J., eta Huguet, A., (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación* 22: 85-97.
- Soltero-González, L., Escamilla, K. eta Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15: 71-94.
- Soziolinguistika Klusterra. (2017). Hizkuntzen kale erabileralen VII. neurketa.
- Soziolinguistika Klusterra, Topagunea eta Urtxintxa eskola (2011). *Gazteen hizkuntza-erabileran eragiten duten faktoreen azterketa*.
- Turnbull, M. eta Dailey-O; Cain, J. (Eds.). (2009). *First language use in second and foreign language learning: Intersection of theory, practice, curriculum and policy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Spada, N., eta Fröhlich, M. (1995). COLT. *Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme: Coding conventions and applications*. Sydney, Australia: National Centre for English Language Teaching and Research.

ESKERRAK

- Eskerrak Eusko Jaurlaritzako Doktoretza-aurreko Programari, diru-laguntzagarik. Erreferentzia: PRE_2014_1_201. Modalitatea: A.
- Donostia Research on Education and Multilingualism (DREAM) ikerketa taldeari, bertako partaideen laguntzagarik, baina bereziki nire zuzendariei: Jasone Cenoz eta Durk Gorter.
- Eta ikerketa egin zen eskolako irakasle zein ikasleei.

Etorkizuneko irakasleen eleaniztasun-usteak

MIKEL GARTZIARENA SAN POLICARPO

Euskal Herriko Unibertsitatea
mikelgartziarena@ehu.eus

JON ALTUNA URDIN

Euskal Herriko Unibertsitatea
jon.altuna@ehu.eus

Laburpena

Irakasleon usteak eta jarrerak erabakigarriak suerta litezke hizkuntza-irakaskuntzan, bai gelako jardun kontzientean, bai oharkabekoan, bai hezkuntza-esparruan, bai kanpokoan (Borg, 2015). Izan ere, usteek erpin ugari dute, eta, oro har, giza jarreraren nahiz jardunaren ispilu fidagarrienetakoak dira adituentzat, kasuak kasu. Eskuarteko ikerketaren helbururik behinena da Lehen eta Haur Hezkuntza graduako ikasleen usteak identifikatzea. Ikerlanaren euskarri teorikoak izango dira Focus on Multilingualism eredu eta susperraldian dauden hizkuntzen arteko muga malguagoak (Cenoz eta Gorter, 2017; Aronin, 2015).

Metodologiari helduz, izaera kuantitatiboa izango du ikerlanak. Horretarako, berariaz diseinatutako eleaniztasunari buruzko online galdetegia pasako zaie Lehen eta Haur Hezkuntza graduako lau euskal unibertsitateko ikasleei. Guztira, 564 ikasleren eleaniztasun-usteak bilduko dira, etikaren bidetik, haien parte hartzeko borondatea eta erabakimen-askatasun osoa bermatuz. Datuen analisisa SPSS programaren bitartez egingo da. Emaitzek azalduko dute etorkizuneko irakasleen usteak abegikorak ote diren eleaniztasunarekiko, eta zehaztuko zein alderdi izan daitezkeen lagungarri ala oztopo. Azken finean, ikergai diren usteek eragin zuzena izan dezakete etorkizuneko hezkuntza-programen egokitzapenean nahiz garapenean.

Gako-hitzak: Eleaniztasuna, Multilingualism, usteak, hizkuntza-usteak, gradu-ikasleak.

1. ETORKIZUNEKO IRAKASLEEN ELEANIZTASUN-USTEAK

1.1. Sarrera

Aurreko mende erdialde-bukaeran, lurrikara nola hasi zen nabarmen eleaniztasunaren indarra hautematen. Apurka-apurka hizkuntza bat pertsona bat monomioari arrakalak sortu zaizkio. Izan ere, mende berriarekin batera, azpimarratu ziren norbanakoaren eta gizartearen behar linguistikoak; hau da, hezkuntzaren bitartez, hizkuntza bat baino gehiagoren irakaspena ahalbidetzea, tokian tokiko hizkuntza bermatzeko, transmititzeko eta indartzeko saiakeran. Ondorioz, akademian garatuko dira makina bat ideia, proposamen, eredu eta ekarpen teoriko. Hezkuntza eleanitzaren ideia indartzen joango da, eta hori hezurramitzeko ikuspegiak garatuko. European, eta horrenbestez gurean ere bai, ezaugarri

bereizle bilakatuko da, baita ardatz izango nazio-estatuetan eta estatu gabeko nazioetan ere (Cenoz, 2009), hala nola, Euskal Herrian, Galesen eta Katalunian, besteak beste.

Adiera guztiek nahitaezko baldintza duten bezala, eleaniztasunak ere behar du definizioa. Egitekoak erraza badirudi ere, eztabaida luzeak izan dira izendapenarekin eta terminoaren muga-finkapenarekin. Oro har, sinonimotzat hartu izan dira eleaniztasun eta elebitasun hitzok; hain zuzen ere, bi adierek bat egiten dute azpimarratzen bi hizkuntza edo gehiagoren erabilpena dela (Baker, 2001; Cenoz, 2009; Comanaru eta Dewaele, 2015; Grosjean, 1985, 2013; Ng eta Wigglesworth, 2007; Li, 2013). Dena den, gure ikerketan, honako ezaugarria argitu nahi genuke: guretzat, elebitasuna ere eleaniztasuna izango da, eleaniztasunaren adierarik txikiena, bi hizkuntza soilik kontuan hartuko dituen; ondorioz, eleaniztasuna deituko diogu elebitasuna eta haren ondorengo hizkuntza gehiagoren batuketa orori (Aroning eta Singleton, 2012; Cenoz, 2013).

Eskuarteko ikerketa “Eleaniztasuna: Lehen Hezkuntzako hizkuntza-irakasleen jarrerak eta usteak” doktore-tesiaren zati da, eta ikerlanaren helburu nagusia honakoa: Hegoaldeko (Euskadi eta Nafarroako) Lehen eta Haur Hezkuntza graduiko ikasleen eleaniztasun-usteak eta hizkuntzarekiko jarrerak identifikatzea. Muinean, horiek ezagututa, erantzun eraginkorragoa ematea ahalbide dezake, etorkizuneko gizarteak eta hezkuntzak topatuko dituzten erronkak aiseago aurreikusiz eta erantzun fidelagoa emanez; era berean, lagungarri izan daiteke ikerketaren osotasunak islatuko duen errealitatea, etorkizuneko hezkuntza-sistema eta hizkuntza-politikari erantzun egokiagoa eman ahal izateko.

2. MARKO TEORIKOA

2.1. Jarrerak eta usteak

2.1.1. Jarrerak

Pentsamendu-eraikuntza hipotetikoa da, giza ekintzen intentsitatea eta nondik norakoak azaltzen erabilgarri (Baker, 1992). Bada, zenbait adituk osagarri anitzeko eraketatzat daukate, pieza ezberdinez osatutako atal handia bailitzan. Bertan, integratuko lirateke ondorengo kontzeptuok: pentsamenduak, sentimenduak eta jokabideak; apika, honako beste adierekin ezagunagoak: osagai kognitiboak, osagai afektiboak eta osagai konatiboak, hurrenez hurren (Kennedy eta Kennedy, 1996).

Ajzen-en (1988) ereduari jarraiki, jokabide-usteek baldintzatzen dituzte jarrerak. Hain zuzen ere, uste horiek hertsiki erlazonaturik daude jardunaren ondorioekin, aurrez iragartzen eta baldintzatzen baitituzte. Jarrerak molda daitezke eta berreraiki, norbanakoa gogobetez badago objektu ala jokabide berriaz pentsatzeko, eta bizipen positiboak nahiz negatiboak zerrendatzeko (Gawronski eta Bodenhausen, 2006). Litekeena da irakasle-eskolako irakasleen jarrera aldatzea egoki jositako argudioak eskaintzen bazaizkio, jarreraren alor afektiboa alda liteke helburu den objektuari ala jokabideari bizipen pertsonal positiboak atxikitzen baldin bazaizkio (van der Linden et al., 2015). Era berean, norbanakoaren eraginkortasuna esperientzia bidez finduko litzateke, eta horri gehitu beharko genizkioke irakaslearen esfortzu amaigabea eta *feedback*-a (Bandura, 2006).

2.1.2. Usteak

Adiera anitz ditu; bestela esanda, nahasia da terminoa, eta horrek biziki zailtzen du kontzeptua finkatzea eta definitzea (Pajares, 1992). Hori dela-eta, egileak iradokitzen du kontzeptua bera birdefinitzea. Wenden-en (1986) aburuz, usteak “norberaren eta bestearen eskarmentuan oinarritutako esperientziak dira, jardunean eta ekintzetan eragin zuzena dutenak.” (p.5). Zenbaitetan, balio-sistematzat eta jarrera-multzotzat hartzen dira, jarraitu beharreko iritzi eta gidalerroak bailiran (Rokeach, 1968). Era berean, Bandura (1997) dago irakasleen usteak egoera jakinean bakoitzak dituen, konbikzio pertsonalak, antolatze-gaitasunak eta nola ekiteko dioten ziur osoak direla; gainera, usteek menperatuko dituzte gure emozioak, helburuak eta erabakimenak.

Gaur egun, oro har, hedatua da usteak kognizioaren beste ezaugarriekin elkarrekintzan daudeneko pentsamendua: ezagutzekin, jarrerekin, eginkizunekin eta teoriekin (Song eta Andrews, 2009). Hari-mutur horri tiraka, Woods-entzat (1996) ezagutzak eta usteak egitura ordenatua dute, eta esangura aldakorrekoak dira. Ondorioz, kontzeptua “continuum” hitzaz bataiatuko du, iradokiz plano berean daudela, lauso, ezin igarri bata noiz hasi eta bestea noiz buka.

Klaseko jardunari begira, hiru definizio eguneratu ekarriko ditugu. Lehenik, Borg-ek (2006) honela izendatuko ditu usteak: “Irakasleek dakitena, pentsatzen dutena, sinesten eta klaseko jardunarekin erlazioa duena” (1. orr). Bigarrenik, Mohamed-ena (2015, 21.orr): “Sistema konplexua da, eta osatua dago elkarreraginpeko teoriak, balioz eta baieztapenez. Horiek egia osoa suposatzen dute irakaslearentzat, eta kognizioaren iragazki moduan funtzionatzen. Esperientziak interpretatzen ditu, irakaslearen jarrera zuzentzen eta pentsamendua moldatzen.”. Hirugarrenik, Zheng-ek (2009, 74.orr) “Irakaslearen psikologian norberak egiazko ulermentzat, adimentzat, baieztapentzat edota proposamentzat dituen.”.

3. ELEANIZTASUNAREN IKUSPEGI ABEGIKORRA

Eleen ikuspegi holistikoak eta olatu moduko tendentzia abegikorragoek lagun dezakete ikerketan, bai hiztunen estimuan, bai hezkuntzan bai gizartearen bai hizkuntzek bat egiten duten esparru guztietan. Hain zuzen ere, hezkuntza-testuinguruko eragile guztiek, pasiboki ala aktiboki, zeresana dute ikaslearen hizkuntza-ikaskuntzan; bereziki, horiei atxikitako uste eta jarreretan (MacSwan, 2017). Iturri anitzeko izaera edo ikuspegi *multimodala* aitortu diote eleaniztasunari Li Wei-k (2011) eta Cenoz eta Gorter-k (2011, 2014). Hizpide dugun adieraren konplexutasunean datza elebakarraren eta elebidunaren arteko aldea; eta konplexutasun horretan koska bat gorago egitea litzateke eleaniztunarekin konparatzerakoan (Aroning, 2015).

Bee Chin-en eta Wigglesworth-ek (2007) ideia berrindartuko dute honakoarekin: “Ikuspuntu praktikotik begiratuta, bi hizkuntza jakiteak ahalbidetzen du bi mundu ezberdinetarako sarbidea eta aukera-kopuru bikoitza izatea” (52. orr). Eta hezkuntzak ikuspegi holistikoduna behar du, bestela ez da izango (Cenoz eta Gorter, 2011). Horren testigantza zuzena lirateke bide egin duten eta egungo pentsamendu-mailan eta jardunean jorratzen ari diren ikuspegi eta teoria eleanitz abegikorak, hala nola, *Holistic view of Bilingualism* (Grosjean, 1985, 2010), *Multicompetence* (Cook, 1991, 1992), *Dynamic System Theory* (Larsen-Freeman, 2008), *Translanguaging* (Garcia, 2009, 2011) eta *Focus on Multilingualism* (Cenoz eta Gorter, 2011, 2014), garrantzitsuenen artean (gehiagorako, ikusi

Cenoz eta Gorter, 2015; Garcia, 2011; Creese eta Blackledge, 2010; DeBot, Lowie, eta Verspoor, 2007; De Korne, 2012; Jessner, 2008a, 2008b).

Ikerlan honetan, Eleaniztasunaren Ikuspegi Abegikorra izendatuko dugu, non DMM, DST, Focus on Multilingualism eta aurrez aipatu ditugun ereduak teorikoki bat egiten duten; hau da, eleaniztasunaren konplexutasuna ikusmira onuragarri, orokor eta inklusibotik ulertzen duen paradigmantik.

4. IKERKETA-GALDERAK

- Zein da ikasleek eleaniztasunari dioten ikuspegia?
 - Ba al dago alderik unibertsitateen artean?
 - Ba al dago alderik praktikak ikastetxe-mota ezberdinetan egitearen artean?

5. METODOLOGIA

Honako ikerketa arestian aipatutako doktore-tesiaren zati da: “Eleaniztasuna: Lehen Hezkuntzako hizkuntza-irakasleen jarrerak eta usteak”. Hegoaldeko irakasleen triangulazioa helburu, hiru subjektu-adar identifika ditzakegu: egun lanean diharduten Haur eta Lehen Hezkuntzako irakasleak, Haur eta Lehen Hezkuntza graduetako unibertsitate-irakasleak eta Haur eta Lehen Hezkuntzako ikasleak.

Eskuarteko ikerketa azken subjektu-taldean fokatuko da, berariaz diseinatutako online-galdetegia (Encuestafácil) pasaz 564 ikasleri. Horietatik guztietatik izanik: 435 emakumezko, 123 gizonezko eta 6 ez-binario. Oro har, 1050 ikaslek zantatu zuten galdetegiaren esteka; 864k item bati erantzun zioten gutxienez; guztira, 564k bete zuten galdetegia, oso-osorik, eta horiek soilik aintzat hartuko ditugu analisirako. Datuen analisisa SPSS (25. bertsioa) estatistika-programaren bitartez gauzatuko da, 0.793 Cronbach's-alpha izanik ikasleei pasatuko galdetegi osoaren barne-sinesgarritasun-balioa.

Galdetegi osotik, ordea, preseski sortutako “Eleaniztasuna” dimentsioa hautatu zen, 11 itemez osatutakoa. Item horiek 1-etik 5-erako Likert eskalan neurtuko dira, bi ertzetako balioak *Erabat kontra (1)* eta *Erabat ados izanik (5)*. Esan bezala, subjektu guztiak Hegoaldekoak dira, Euskadik eta Nafarroak barnebiltzen duten lur zatikoak. Euskadin, ondorengo hiru unibertsitateetan pasa zen online-galdetegia: Deustuko Unibertsitatean (DU, N=152), Euskal Herriko Unibertsitatean (EHU, N=341) eta Mondragon Unibertsitatean (MU, N=29); lehenengoan, DU-k Bilbon (N=110) eta Donostian (N=42) dituen ikasguneetan; bigarrean, EHU-k dituen hiru kanpusetan: Araban (N=93), Bizkaian (N=131) eta Donostian (N=117). Nafarroan, aldiz, Nafarroako Unibertsitate Publikoan (NUP-n, N=42).

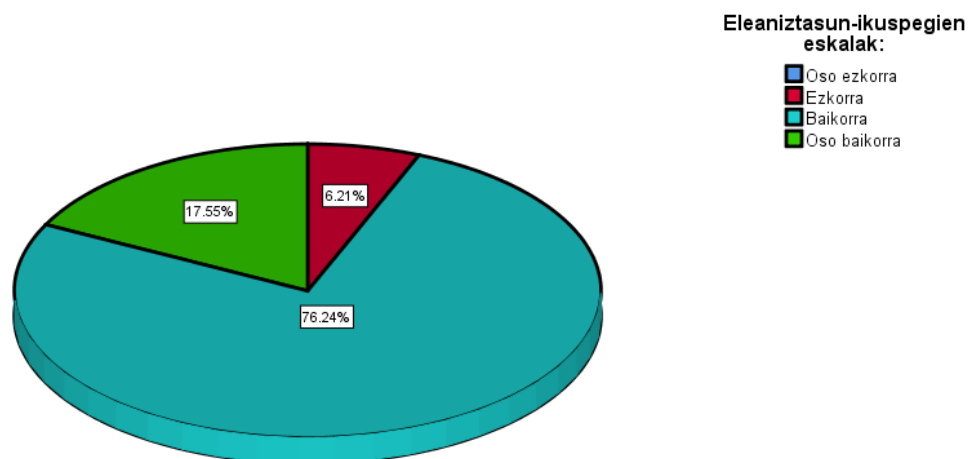
Etika Batzordeko Aldeko Txostenaren gidalerroei jarraiki, ikastegi bakoitzeko zuzendariei gonbidapena luzatu zitzaion; haiek sinatu eta onartu zuten zuzendaritzatik ikasleei galdetegiaren esteka bidaltzea. Ikasleek hiru hizkuntzetan (euskaraz, espainolez eta ingelesez) jaso zuten galdetegia betetzeko gonbitea. Apurka-apurka betetzen joan ziren; zehazki, 2018/03/14-n aktibatu zen online-galdetegia, eta 2018/05/02-n itxi.

6. EMAITZAK

6.1. Ikasleek eleaniztasunari dioten ikuspegia

Dimentsioak etorkizuneko irakasleen eleaniztasun-abegikortasuna neurtzen du, beti ere aurrez aipatutako teoriak izanik eleaniztasun-kontzeptua sostengatzen dutenak. Horretarako, ezezkoan formulatutako itemak alderantziz birkodetu ditugu, lehenik; aldagai berria sortu dugu 11 itemek sortutako batezbestekoarekin, 0 eta 4 artean kokatuz balioak, ondoren. Hain zuzen ere, zenbat eta gertuago egon 4-tik, orduan eta ikuspegi baikorragoa eleaniztasunarekiko. Ondorioz, batezbestekoaren aldagaia erabiliko da berri bat sortzeko. Likert eskalan erabilitako hurrenkera errespetatuko da, eta aldagaia egokituko batezbestekoen balioetara. “Eleaniztasun abegikorraren” batezbestekoa 2.6652 izango da ($SD=0.40609$) Lau tarte sortuko dira: 0-1 artekoa: eleaniztasunarekiko oso ikuspegi ezkorra (%0); 1-2 artekoa: Eleaniztasunarekiko ikuspegi ezkorra (%6.2); 2-3 artekoa: Eleaniztasunarekiko ikuspegi baikorra (%76.2); 3-4 artekoa: Eleaniztasunarekiko ikuspegi oso baikorra (%17.6).

1. Grafikoa. Eleaniztasunaren dimentsioa: batezbeste taldekatua



6.2. Ikasleen eleaniztasunarekiko abegikortasuna unibertsitateka

Batezbestekoen arteko konparaketei helduz, faktoreen analisiak egin ditugu. Horretarako, Eleaniztasunaren dimentsioaren batezbestekoa hartu dugu faktoretzat, eta ikasleen honako bi datu orokor menpeko aldagaitzat: lehenengoa, zein unibertsitatetan ikasten ari diren; bigarrena, praktikak zein ikastetxe-motatan egin dituzten. Orotara, 2 ANOVA egin dira. Analisision helbururik behinenak dira: lehenik, eleaniztasunarekiko abegikortasuna balio horien baldintzapean aldatzen diren neurtzea; bigarrenik, baldintza horiek esanguratsuak izanik, azpitalde horien esanguratsutasun-maila laginaren eragin-indarra (η -karratua = η^2 ; eta *Hedge's g coefficient* = g) kalkulatzeko. Eragiketa guztien konfiantza-tartea %95-koa izan da. Ondorengoa da lehenengo ANOVA-analisia: ikasleak ikasten ari diren unibertsitatea eta eleaniztasunarekiko abegikortasunarena.

Taula 1. Ikasleen eleaniztasunarekiko abegikortasunen batezbestekoak unibertsitateka Deskribatzaileak

	N	Batezbestekoa	Desbideraketa tipikoa	Errore desbideraketa	Batezbestekoarekiko %95-eko konfiantza-tartea	
					Behe-muga	Goi-muga
UPV/EHU (Arabako Kanpusa)	117	2,5587	,42745	,03952	2,4804	2,6369
UPV/EHU (Bizkaiko Kanpusa)	131	2,7307	,40206	,03513	2,6612	2,8002
UPV/EHU (Gipuzkoako Kanpusa)	93	2,6432	,34021	,03528	2,5731	2,7133
Mondragon Unibertsitatea	29	2,6207	,41947	,07789	2,4611	2,7802
Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	110	2,7074	,41329	,03941	2,6293	2,7855
Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	42	2,7922	,36929	,05698	2,6771	2,9073
UPNA/NUP	42	2,5996	,43624	,06731	2,4636	2,7355
Guztira	564	2,6652	,40609	,01710	2,6316	2,6988

Ikusi daitekeenez, eleaniztasunaren dimentsioa ANOVA bidez gurutzatu da ikasleek gradu-ikasketak burutzen ari diren unibertsitatearekin. Batezbestekoa kalkulatu da eta desbideratze tipikoa eman, lehen analisi deskribatzailean (ikus 1. taula). Ondoren, ANOVA egin zaio laginari eta bi balio esanguratsu eskaini ditu: $F=3,151$ eta $p= .005$. Balioa esanguratsu izaki, eta-karratua kalkulatu da: $.033 (\eta^2)$. Haren koefizienteak erakusten digu eragin-maila ahula dela (ikus 2. taula).

Taula 2. Eleaniztasunaren abegikortasuna unibertsitatearen arabera ANOVA.

Eleaniztasunaren abegikortasuna unibertsitatearen arabera								
	Karratuen batura	gl	Batezbeste koadratikoa	F	Esang.	η^2	Eragin-maila	
Talde artean	3,048	6	,508	3,151	,005	,033	ahula	
Talde barnean	89,797	557	,161					
Guztira	92,845	563						

Taula 3. Unibertsitateen arteko Eleaniztasunaren abegikortasunaren ezberdintasun estatistikoak.

(I) Zein Unibertsitatetan ari zara ikasten?	(J) Zein Unibertsitatetan ari zara ikasten?	Batezbestekoen diferentzia (I-J)	Errore desbid.	%95-eko konfiantza-tartea		Esang.	g	Eragin-maila
				Behemuga	Goi-muga			
UPV/EHU (Arabako Kanpusa)	UPV/EHU (Bizkaiko Kanpusa)	-,17208*	,05107	-,2724	-,0718	,001	0,415	Ahul-ertaina
	UPV/EHU (Gipuzkoako Kanpusa)	-,08454	,05578	-,1941	,0250	,130		
	Mondragon Unibertsitatea	-,06203	,08329	-,2256	,1016	,457		
	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	-,14877*	,05332	-,2535	-,0440	,005	0,353	Ahul-ertaina
	Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	-,23354*	,07222	-,3754	-,0917	,001	0,565	Ertaina
	UPNA/NUP	-,04090	,07222	-,1828	,1010	,571		
UPV/EHU (Bizkaiko Kanpusa)	UPV/EHU (Gipuzkoako Kanpusa)	,08754	,05444	-,0194	,1945	,108		
	Mondragon Unibertsitatea	,11005	,08240	-,0518	,2719	,182		
	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	,02330	,05193	-,0787	,1253	,654		
	Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	-,06147	,07120	-,2013	,0784	,388		
	UPNA/NUP	,13118	,07120	-,0087	,2710	,066		
UPV/EHU (Gipuzkoako Kanpusa)	Mondragon Unibertsitatea	,02252	,08540	-,1452	,1903	,792		
	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	-,06423	,05656	-,1753	,0469	,257		
	Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	-,14900*	,07465	-,2956	-,0024	,046	0,426	Ahul-ertaina
	UPNA/NUP	,04364	,07465	-,1030	,1903	,559		
Mondragon Unibertsitatea	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	-,08675	,08381	-,2514	,0779	,301		
	Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	-,17152	,09694	-,3619	,0189	,077		
	UPNA/NUP	,02112	,09694	-,1693	,2115	,828		

Taula 3. Unibertsitateen arteko Eleaniztasunaren abegikortasunaren ezberdintasun estatistikoak.

(I) Zein Unibertsitatetan ari zara ikasten?	(J) Zein Unibertsitatetan ari zara ikasten?	Batezbestekoen diferentzia (I-J)	Errore desbid.	%95-eko konfiantza-tartea		Esang.	g	Eragin-maila
				Behemuga	Goi-muga			
Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	-,08477	,07283	-,2278	,0583	,245		
	UPNA/NUP	,10787	,07283	-,0352	,2509	,139		
Deustoko Unibertsitatea (Donostia)	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	,08477	,07283	-,0583	,2278	,245		
	UPNA/NUP	,19264*	,08762	,0205	,3647	,028	0,476	Ahul-ertaina
UPNA/NUP	Deustoko Unibertsitatea (Bilbo)	-,10787	,07283	-,2509	,0352	,139		

Taldez talde eta zehaztasun-maila handiagoko ANOVA-ko emaitzei erreparatuko diegu. Horietan (ikus 3.taula zehaztasun handiagorako), guztira, 5 erlazio esanguratsu ikus daitezke; ondorengoak dira, hain zuzen ere: Arabako Kanpua eta Donostiako Deustoko Unibertsitatea ($p= .001$; $g= .5655$); Arabako Kanpua (UPV/EHU) eta Bilboko Deustoko Unibertsitatea ($p= .005$; $g= .3535$); UPV/EHU-ko Arabako eta Bizkaiko Kanpusak ($p= .001$; $g= .4152$); Gipuzkoako Kanpua (UPV/EHU) eta Donostiako Deustoko Unibertsitatea ($p= .046$; $g= .4263$); Donostiako Deustoko Unibertsitatea eta UPNA/NUP ($p= .028$; $g= .4765$).

6.3. Eleaniztasunaren abegikortasuna praktika-aldiko ikastetxe-motaren arabera

Ondorengoa da bigarren ANOVA-analisia: ikasleak eginiko eskola-motaren arabera praktikumaren eta eleaniztasunarekiko abegikortasunaren artekoa.

Taula 4. Eleaniztasunarekiko abegikortasuna

Deskribatzaileak								
	N	Batezbestekoa	Desbideraketa tipikoa	Errore desbideraketa	Batezbestekoarekiko %95-eko konfiantza-tartea		Minimoa	Maximoa
					Behemuga	Goi-muga		
Ikastola	100	2,7445	,42673	,04267	2,6599	2,8292	1,45	3,73
Publikoa	244	2,6021	,40317	,02581	2,5512	2,6529	1,27	3,64
Kontzertatua	119	2,7540	,35651	,03268	2,6893	2,8187	1,82	3,64

ANOVA

Pribatua	7	2,3896	,65073	,24595	1,7878	2,9914	1,18	2,91
Besterik	18	2,6818	,51070	,12037	2,4279	2,9358	1,91	3,73
Praktikumik ez	76	2,6459	,36952	,04239	2,5615	2,7304	1,73	3,55
Guztira	564	2,6652	,40609	,01710	2,6316	2,6988	1,18	3,73

Ikusi daitekeenez, eleaniztasunaren dimentsioa ANOVA bidez gurutzatu da ikasleek gradu-ikasketa bitartean burutu dituzten praktikumekin; zehazki, praktikumean egondako ikastetxe-motarekin. Batezbestekoa kalkulatu da eta desbideratze tipikoa eman, lehen analisi deskribatzailean (ikus 4. taula). Ondoren, ANOVA egin zaio laginari eta bi balio esanguratsu eskaini ditu: $F=3.861$ eta $p= .002$. Balioa esanguratsu izaki, eta-karratua kalkulatu da: $.033$ (η^2). Haren koefizienteak erakusten digu eragin-maila ahula dela (ikus 5. taula).

Taula 5. Eleaniztasunaren abegikortasuna praktika-aldiko ikastetxe-motaren arabera

Eleaniztasunarekiko abegikortasuna							
	Karratuen batura	gl	Batezbeste koadratikoa	F	Esang.	η^2	Eragin-maila
Talde artean	3,105	5	,621	3,861	,002	,033	Ahula
Talde barnean	89,740	558	,161				
Guztira	92,845	563					

Taula 6. Ikastetxe motaren arteko Eleaniztasunaren abegikortasunaren ezberdintasun estadistikoak

(I) NON EGIN DITUZU PRAKTIKAK	(J) NON EGIN DITUZU PRAKTIKAK	Batezbestekoen diferentzia (I-J)	Errore desbid.	%95-eko konfiantza-tartea		Esang.	g.	Eragin-maila.
				Behe-muga	Goi-muga			
Ikastola	Publikoa	,14246*	,04762	,0489	,2360	,003	0,347	Ahul-ertaina
	Kontzertatua	-,00947	,05440	-,1163	,0974	,862		
	Pribatua	,35494*	,15679	,0470	,6629	,024	0,797	Altua
	Besterik	,06273	,10268	-,1390	,2644	,542		
	Praktikumik ez	,09861	,06103	-,0213	,2185	,107		

Taula 6. Ikastetxe motaren arteko Eleaniztasunaren abegikortasunaren ezberdintasun estadistikoak

(I) NON EGIN DITUZU PRAKTIKAK	(J) NON EGIN DITUZU PRAKTIKAK	Batezbestekoen diferentzia (I-J)	Errore desbid.	%95-eko konfiantza-tartea		Esang.	g.	Eragin-maila.
				Behemuga	Goi-muga			
Publikoa	Kontzertatua	-,15192*	,04484	-,2400	-,0638	,001	0,390	Ertaina
	Pribatua	,21248	,15373	-,0895	,5144	,167		
	Besterik	-,07973	,09795	-,2721	,1127	,416		
	Praktikumik ez	-,04385	,05268	-,1473	,0596	,406		
Kontzertatua	Pribatua	,36440*	,15597	,0580	,6708	,020	0,961	Altua
Pribatua	Besterik	-,29221	,17863	-,6431	,0587	,102		
	Praktikumik ez	-,25632	,15840	-,5675	,0548	,106		
Besterik	Praktikumik ez	,03589	,10512	-,1706	,2424	,733		

Taldez talde eta zehaztasun-maila handiagoko ANOVA-ko emaitzei erreparatuko diegu. Horietan (ikus 6. taula zehaztasun handiagorako), guztira, 4 erlazio esanguratsu ikus daitezke; ondorengoak dira, hain zuzen ere: Ikastola eta Ikastetxe Publikoa ($p=.003$; $g=0,3471$); Ikastola eta Ikastetxe Pribatua ($p=.024$; $g=.7978$); Ikastetxe Publikoa eta Kontzertatua ($p=.001$; $g=.3909$); Ikastetxe Kontzertatu eta Ikastetxe Pribatua ($p=.020$; $g=0,9617$).

7. ONDORIOAK

7.1. Ikasleek eleaniztasunari dioten ikuspegia

Lehenengo ikerketa-galderari erantzungo diogu. Honela dio: *Zein da eleaniztasunari dioten ikuspegia?* Luze jo gabe, ikasleen eleaniztasunarekiko batezbestekoak argi erakusten du kontzeptuarekiko duten abegikortasun agerikoa. Lau taldeetan banatzerakoan, argigarria da lehen taldekatzean, oso ikuspegi ezkordunen multzoan, ikaslerik ez topatzea; horrek soilik iradokitzen digu badagoela eleaniztasunarekiko atxikimendu edo ikuskera positiboa. Halaber, aurreko ustea baieztatzerako datoz ondorengo hiru taldeak: eleaniztasunarekiko ikuspegi ezkordunak; eleaniztasunarekiko ikuspegi baikorra; eta eleaniztasunarekiko ikuspegi oso baikorra. Izan ere, aipatzekoa da ikasleriaren hiru laurdenak ikuspegi positiboa izatea eleaniztasunarekiko, eta soberako laurdenaren erdia oso ikuspegi baikorduna izatea.

Oraingo ikasleak izango dira etorkizuneko irakasleak, eta horrek halako sosegua iradoki dezake eleei dioten ikuskera positiboagatik. Dena den, lehen emaitzen jasotzea baino ez da eskuartekoa; izan ere, honako ikerketa doktore-tesi baten zati baita eta horren eginbidea bukatugabea oraindik.

7.2. Ikasleen eleaniztasunarekiko abegikortasuna unibertsitateka

Unibertsitate eta kanpus ezberdinetako ikasleen eleaniztasun-abegikortasunen emaitzei erreparatuz gero, erantzun genezake bigarren ikerketa-galdera zehatza: badago alde esanguratsurik zenbait unibertsitatearen artean. Emaitzen atalean ikus zitekeenez, badirudi UPV/EHU-ko Arabako Kanpusak dituela ezberdintasun esanguratsurik handienak beste unibertsitate eta kanpusekin konparatuz gero; hots, Arabako Kanpusak ezberdintasun esanguratsuak ditu Donostiako Deustuko Unibertsitatearekin, Bilboko Deustuko Unibertsitatearekin eta Bizkaiko Kanpusarekin.

Unibertsitateen batezbestekoen ezberdintasun esanguratsuek ate bat irekitzen dute honako ikerketan; izan ere, ezberdintasun esanguratsuak daude eleaniztasunaren abegikortasunean, eta, etorkizuneko tesiari begira, interesgarri bezain mamitsua izan daiteke ezberdintasun horien arrazoietan eta erlazioak sakonago ikertzea eta ulertzea.

7.3. Eleaniztasunaren abegikortasuna praktika-aldiko ikastetxe-motaren arabera

Azkenik, ikasleek egindako praktika-aldiari tiraka, baieztatu daiteke lau ezberdintasun gertatu direla esanguratsu. Hau da, badago alderik praktikak ikastetxe-mota batean ala bestean egin, eleaniztasunaren ikuspegi baikorraren ikusmiratik. Esanguratsuen artean kokatzen dira: Ikastolen Elkarteak Ikastetxe Publikoekin konparatuta; Ikastolen Elkarteak eta Ikastetxe Pribatuak; Ikastetxe Publikoa eta Kontzertatua; eta Ikastetxe Kontzertatua eta Pribatua.

Ez dago orokortzerik; edonola ere, datu esanguratsuak dira. Adibidez, Ikastolaren eta Ikastetxe pribatuaren arteko *Hedges' g*-ren balio altuak erakusten du ezberdintasuna esanguratsua izateaz gain ere bien arteko eragin-maila altua dela. Nolanahi ere, eta inolako aurreuste bihurrietan erori gabe, tesiaren eginbidean argitu ahal izango da horren arteko kausak eta motiboak.

BIBLIOGRAFIA

- Ajzen, I. (1988). Attitudes and personality traits. Attitudes, Personality, and Behavior, Milton Keynes, Open University Press.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2012). Multilingualism John Benjamins Pub. Co.
- Baker, C. (1992). Attitudes and language. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Self-efficacy beliefs of adolescents, 5(307-337).
- Borg, S., 2006. Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice. Continuum, London.
- Cenoz, J. (2009). Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective (Vol. 72). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Issue Eds.). (2011). A holistic approach in multilingual education: Introduction. The Modern Language Journal, 95(3), 339–343.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. Language Teaching, 46(1), 71-86.

- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014). Focus on multilingualism as an approach in educational contexts. In *Heteroglossia as practice and pedagogy* (pp. 239-254). Springer, Dordrecht.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Towards a Holistic approach in the study of multilingual education. In J. Cenoz & D. Gorter (Eds.), *Multilingual education: Between language learning and translanguaging* (pp. 1–15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jasone Cenoz & Durk Gorter (2017) Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38:10, 901-912, DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855
- Comanaru, R.-S., eta Dewaele, J.-M. (2015). A bright future for interdisciplinary multilingualism research. *International Journal of Multilingualism*. doi:10.1080/14790718.2015.1071016
- Cook, V.J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7(2), 103-117.
- Creese, A., and A. Blackledge. 2010. "Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching." *Modern Language Journal* 94: 103–115.
- De Bot, K., Lowie, W., eta Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7–21.
- De Korne, H. (2012). Towards new ideologies and pedagogies of multilingualism: Innovations in interdisciplinary language education in Luxembourg. *Language and Education*, 26(6), 479-500.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140-158.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Gawronski, B., eta Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: an integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological bulletin*, 132(5), 692–731.
- Gorter, D. eta Cenoz, J. (2011). A Multilingual Approach: Conclusions and Future Perspectives: Afterword. *The Modern Language Journal*. 95. 442 - 445.
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 6(6), 467-477.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2013). Bilingualism: A short introduction. *The psycholinguistics of bilingualism*, 2, 5.
- Jessner, U. (2008a). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41(1), 15-56.
- Jessner, U. (2008b). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270?283.
- Kennedy, C., eta Kennedy, J. (1996). Teacher attitudes and change implementation. *System*, 24(3), 351-360.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Li, W. 2011. "Multilinguality, Multimodality and Multicompetence: Code- and Mode-Switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools." *Modern Language Journal* 95: 370–384.
- Li, W. 2011. "Multilinguality, Multimodality and Multicompetence: Code- and Mode-Switching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools." *Modern Language Journal* 95: 370–384.
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167-201.
- Mohamed, N. (2006). *An exploratory study of the interplay between teachers' beliefs, instructional practices & professional development* (Doctoral dissertation, The University of Auckland).
- Ng, B. C., & Wigglesworth, G. (2007). *Bilingualism: An advanced resource book*. Taylor & Francis.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

- Rokeach, M.(1968). Beliefs attitudes and values: a theory of organization and change. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Song, Y., & Andrews, S. J. (2009). The L1 in L2 learning: Teachers' beliefs and practices. Lincom Europa.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., & van den Bergh, L. (2015). The development of student teachers' research knowledge, beliefs and attitude. *Journal of Education for Teaching*, 41(1), 4-18.
- Wenden, A. (1986). What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied linguistics*, 7, 186.
- Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zheng, H. (2009). A review of research on EFL Pre-Service Teachers's beliefs and practices. *Journal of Cambridge Studies*, 4(1), 73-81.

Teachers' Beliefs on Multilingualism in Primary Education: A study in two model D schools from the Basque Autonomous Community

UXUE DÍEZ GUIRAL

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
uxuediez@ehu.eus

Abstract

The presence of multilingualism in schools has been increasing due to the spread of English and the policies adopted by the Council of Europe regarding the language curriculum. A rigid separation of languages has been dominant in many school contexts. In this scenario, teachers' beliefs exert a great influence and they play an essential role when fostering multilingualism and embracing new multilingual practices. Current research in the field of multilingualism has directed its attention to teachers' beliefs, attitudes and behaviours. This master thesis aims at analysing teachers' beliefs in the context of the Basque Autonomous Community (BAC). With this purpose, beliefs of 17 primary education teachers from the inland of Gipuzkoa were gathered by means of an online questionnaire. Results reflect beliefs regarding multilingualism, language use and the languages in the curriculum. This study hopes to shed light on teachers' needs and shortcomings when implementing multilingual practices and fostering multilingualism.

Key Words: teachers' beliefs, multilingualism, translanguaging, language use, multilingual education.

1. INTRODUCTION

Due to the colonial processes that occurred from the 15th century onwards and a world war that was directly caused by the so-called 'race for colonies', population movements have increased rapidly. New developments brought the creation of faster and improved means of communication and transport, which initiated greater human trafficking and the exchange of large amounts of information and goods. More recently, socio-political movements such as the war refugee flow and larger immigration movements have led to the creation of new intercultural societies. As a result of these processes, the world is currently claimed to be more globalised than ever, both economically and culturally (Mufwene, 2010).

In this scenario, language contact has played a major role since population movements have generated diverse linguistic realities. Languages have co-existed within the limits of artificial boundaries, causing an array of unprecedented situations all over the world. Nowadays, there are estimated to be over 7000 languages in the world, which are scattered in 200 countries (Ethnologue¹). Approximately 94% of the world's population speaks a mere 5% of these languages, whereas 4.000 languages are spoken by only the 2% of the whole population. As a

¹ <https://www.ethnologue.com/world>

consequence, minority, immigrant, foreign and national languages live together, provoking complex linguistic panoramas. In this vein, the European Union has highlighted the importance of raising the awareness about this issue and the creation of multilingual citizens is one of its core aims (Council of Europe, 2001). What is more, the European Commission has passed a policy which dictates that all European citizens have to know at least two European languages together with their mother tongue (Cenoz and Gorter, 2014).

As a result of socio-political movements, schools have been permeated by the situations occurring outside the classrooms since they are representations of wider societies and “much more than [...] learning and teaching institution[s]” (Cenoz and Gorter, 2014, p. 239).

1.1. Past assumptions

Traditionally, bilingual practices have been evaluated and explored through the prevailing monolingual lens, which dictates that the languages of any speaker-hearer should be kept rigidly separated from one another. Languages have been examined in isolation, assuming that bi/multilinguals are the sum of one or more monolinguals. This has resulted in what is known as *parallel monolingualism* or *two solitudes* phenomena (Cummins, 2007). Moreover, only interactions between the L1 and the L2 have been studied. This has left third and fourth languages aside, hence, disregarding multilingual contexts and speaker-hearers.

However, decisive empirical evidence that refutes the monolingual viewpoint has emerged during the last decades. As a consequence, new hypotheses (such as *the interdependence hypothesis* or the *threshold hypothesis* posited by Cummins, 1979), there has been a switch towards a more holistic approach to bi/multilingual processes. In this context of change, “Focus on Multilingualism” was born, a proposal that aims at incorporating the interconnection of languages when researching, assessing, and teaching languages in multilingual contexts. As Cenoz and Gorter (2014) point out, ““Focus on Multilingualism” is a holistic approach to the study of multilingualism in educational contexts” (p. 239). Not only does this approach look at the languages in educational contexts, but it also considers the practices that multilingual speaker-hearers employ in their interactions.

The multilingual speaker-hearer and their communicative particularities are the core of “Focus on Multilingualism”. This is why this approach takes into account their whole linguistic repertoire as well as their social context. “Focus on Multilingualism” aims at bridging the gap between real multilingual practices and school or institutional policies. Moreover, it breaks with the ideas of *parallel monolingualism* or *two solitudes*.

“Focus on Multilingualism” integrates approaches that intend “using the resources students have as emergent multilinguals when developing their competences in different languages.” (Leonet, Cenoz and Gorter, 2017, p. 219). In order to reach this goal, implementing activities that promote the interdependence of languages is crucial (García and Lasagabaster, 2014; Leonet et al., 2017). Focusing on vocabulary development, morphological and metalinguistic awareness by making references between languages has been proved to be highly beneficial in this respect.

1.2. Teachers’ Beliefs on Multilingualism

Currently, proposals in the field of multilingualism and education have been trying to incorporate these understandings and moving away from monolingual perspectives.

Nevertheless, it seems that the educational practices fall behind the existing great amount of theory and empirical data (Cenoz and Gorter, 2011). The idea of mixing languages at school and blurring the lines between languages is not well established yet and the vast majority of educators and educational administrative staff are still relying on monolingual assumptions.

Since the mid-1980s, teachers' beliefs about SLA have been on the spotlight (Ferreira and Kalaja, 2012). Teachers are believed to be the nexus between theoretical breakthroughs and the implementation of these in the school setting. In a system burdened with contradicting interests and priorities, school teachers are argued to be pivotal decision makers that can change the direction of current education (Griva and Chostelidou, 2012; Soltero-González, Escamilla and Hopewell, 2012; Young and Walsh, 2010) since "teachers' beliefs and behavior have an impact on every language policy decision and determine a new direction for multilingual education" (Griva and Chostelidou, 2012, p. 259). Moreover, teachers may encourage or discourage certain ways of using languages and they shape students' attitudes and practices toward language learning.

Specifically, De Angelis (2011) points out that "teachers play an essential role in fostering multilingual behavior in the language classroom and their actions can exert great influence on their students" (p. 217). Young and Walsh (2010) argue that teachers' understanding of education and their insights heavily influence how they cope with their instruction, being a predictor of their lesson planning, teaching process and behaviour. This is why it is indispensable to delve into what drives teachers' practice, their motivations and judgements on education.

1.3. Teachers' beliefs on multilingualism

Teachers' beliefs have been described to be strongly rooted ideas, opinions, understandings, or propositions that instructors have on the process of language learning and that are psychologically entrenched (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015; Borg, 2011; De Angelis, 2011; Nishino, 2010). With respect to teachers' beliefs on multilingualism, "the relative status of the languages in society and the institutional decisions about the curriculum, including the textbooks and materials used" (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015, p. 172) have an impact on teachers' beliefs.

Teachers' beliefs on multilingualism have been undoubtedly influenced by the previously mentioned monolingual mindset. Even if teachers usually report having positive beliefs regarding multilingualism, it has been demonstrated that when studying their beliefs in detail, teachers tend to show monolingual views (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015; Otwinowska, 2014).

One of the prevailing beliefs on multilingualism in our sociocultural context is bound to the sociolinguistic situation that languages have. Given the importance that English has acquired in the last decades, there is a trend to have very high standards regarding the language. These standards are present at school not only in teachers' beliefs but also in the parents' expectations (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015). In this respect, the need of having a native-like competence as the target of instruction is one of the most strongly held beliefs in our culture (Young and Walsh, 2010). In their research, Young and Walsh (2010) examined teachers with different nationalities and concluded that "there was a uniform and unanimous agreement that they taught some kind of 'standard'" (p. 135).

The monolingual ethos is also reflected in the idea that languages should be kept separated so as to learn them better. The belief that languages should be learnt one at a

time is widespread all around Europe as shown in De Angelis' (2011) study. De Angelis (2011) studied the beliefs of 176 teachers from Italy, Austria, and Great Britain. Participants were asked about their beliefs on multilingualism and results revealed that they see languages as separate entities that should be learnt in isolation. In the Polish context, Otwiwnoska (2014) gathered teacher's beliefs that demonstrate that teachers believe languages should be taught separately even if they are aware of the connections between languages. Similar results were obtained in the study conducted by Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter (2015). These authors conducted a study on teachers' beliefs in multilingual education in the BAC and Friesland, where a minority language (Basque or Frisian), a dominant language (Spanish or Dutch) and a foreign or third language (English) co-exist. In their research, they explain how teachers in the BAC and Friesland do not allow students to use languages other than the target language. However, this is more prominent in the teachers from the BAC. In this case, teachers stated that they try to correct students if they hear them speak in languages other than the target language. Moreover, participants expressed that they would only use translation in exceptional cases.

The belief that languages should not be mixed is specially rooted in communities where minority and dominant or foreign/third languages co-exist. Teachers believe that mixing languages is pervasive and harmful for weaker languages. Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter (2015) point out that this is the case of the BAC. In their research, they found that Basque teachers have strong beliefs against having flexible boundaries between languages. It seems that language mixing is regarded as negative for the preservation of Basque even if this is the language of instruction.

Conclusively, we have seen that a new paradigm change is slowly establishing in the field of multilingual education. In this scenario, teachers play a major role that has been widely acknowledged. However, it is still unclear whether teachers have integrated what researchers have proved to be beneficial for multilingual students. The aim of this study is to analyse BAC teachers' beliefs on multilingualism in a context where a minority language, a dominant language and a foreign or third language co-exist. With this purpose, primary teachers from two schools will be asked about their beliefs on multilingualism. More specifically, we intend to give answer to the following research questions:

- RQ1. What are the beliefs of teachers in the BAC on multilingualism, language use and languages in the curriculum?
- RQ2. Do the beliefs of language teachers in the BAC on multilingualism, language use and languages in the curriculum differ depending on the language they teach?

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

In order to answer these research questions, 17 teachers from two model D schools (school A and school B) located in the inland of Gipuzkoa, a province in the BAC, were selected. Participants were asked about their beliefs on language teaching in a multilingual context.

The sample consisted of 17 language teachers from two different schools, answers from 9 participants from school A and 8 participants from school B were gathered and analysed.

The vehicular language in both institutions is Basque, and Spanish and English are taught as subjects. Consequently, students at these schools are multilingual to different degrees.

Instructors in the sample taught in all levels of primary education thus grades 1 to 6 from primary, which comprehend ages 6 to 12, were included. As for the languages these teachers taught, eight participants taught Basque, four participants were in charge of both Basque and Spanish lessons and five teachers taught English.

2.2. Instruments

Data were gathered by means of a single questionnaire that was provided online to participants from both schools. The questionnaire was divided into two main sections: Part A and Part B.

Part A consisted of 24 items that were designed to gather information about participants' background (i.e. languages they teach, languages they taught...). Part B was composed by 43 items that aimed at eliciting teachers' beliefs regarding three main topics: (1) Multilingualism, (2) language use, (3) the languages in the curriculum. In this way, items from part B were later distributed in three categories so as to analyse the data: (1) Beliefs on multilingualism, (2) beliefs on language use, (3) beliefs on the languages in the curriculum. For all the items in part B, teachers had to rank them in a Likert scale from 1 (strongly disagree/never) to 5 (strongly agree/oftentimes).

After the collection of the data, reverse-coded items were re-codified in SPSS so as to proceed with the pertaining statistical analyses. Subsequently, descriptive analyses were conducted in SPSS. Firstly, a descriptive analysis of the whole sample was carried out in order to answer RQ1. Secondly, data was analysed by taking into account the languages these teachers taught and descriptive analyses of all the languages were conducted. Moreover, results obtained in these analyses were compared among them and with the previously extracted general data. In this way, the answer for RQ2 was provided.

3. RESULTS

3.1. Research Question 1

In order to answer this research question, the items of the questionnaire that aimed at eliciting teachers' beliefs (items 1-43 from part B) were divided into three categories: (1) Beliefs on multilingualism (2) Beliefs on language use, and (3) Beliefs on the languages in the curriculum. Each category is composed by several statements that measured teachers' beliefs on the abovementioned aspects. Results will be analysed as related to these categories, however, for the purposes of this paper only the items that were deemed most relevant by the time the time this paper was written will be analysed.

3.1.1. Beliefs on multilingualism

Table 2. Means and standard deviations for beliefs on multilingualism.

	Items	N	M	SD
9	Being multilingual is beneficial for students.	17	4.82	.53
22	I give students exercises that make them reflect upon their multilingualism.	17	1.65	1.05
27	Knowing a language helps to learn another one.	17	4.53	.62
28	Students who know several languages are also those who achieve better results across disciplines.	17	3.29	1.05
33	In my teaching, I usually make reference to the language's culture and roots.	17	3.12	1.27
36	I believe we need new language teaching methodologies.	17	3.94	1
37	We usually attend courses dealing with multilingual matters that have been organised by the school/government.	17	1.59	.94
42	I believe we should renovate the FL curricula.	15	2.93	.88
43	I believe I need to receive more language teaching training courses.	17	4.41	.62

Taking into account that the questionnaire ranked from 1 (strongly disagree/never) to 5 (completely agree/always), teachers in our sample seem to hold positive beliefs on multilingualism as shown in Table 2. This is reflected on various items in the questionnaire. On the one hand, in item 9 teachers stated that being multilingual is beneficial for students ($M=4.82$, $SD=.53$). Additionally, results gathered in item 27 display that teachers agree in that knowing a language helps to learn another one ($M=4.53$, $SD=.62$). What is more, in item 28, teachers are in agreement with the fact that language competency helps to improve overall academic achievement ($M=3.29$, $SD=1.05$).

As for the beliefs teachers held on their own multilingual practices inside the classroom, some interesting facts arose. Firstly, it seems that teachers do not believe they foster activities which promote multilingualism. Item 22 reveals that teachers do not give students exercises that make them aware of their own multilingualism ($M=1.65$, $SD=1.05$). In this line, in item 33 answers revealed that at least some of the teachers from the sample seem to make references, but not often, to the language's culture or roots ($M=3.12$, $SD=1.27$).

Finally, teachers were asked about their beliefs on the resources they have to promote multilingualism. As shown in item 36, teachers believe that they need new language teaching methodologies ($M=3.94$, $SD=1$). Items 37 and 43 aimed at knowing what teachers believe regarding their in-service training. The responses gathered in item 37 show that teachers do not usually attend courses dealing with multilingual matters that have been organised by the school or government ($M=1.59$, $SD=.94$). In this line, in item 43, teachers reflected that they believe they need to receive more language teaching training courses ($M=4.41$, $SD=.62$).

3.1.2. Beliefs on language use

In Table 3 the means and standard deviations of some of the items that are related to the category of beliefs on language use are presented.

Table 3. Means and standard deviations of beliefs on language use and separation.

	Items	N	M	SD
2	I let students use languages other than the target language in the classroom.	17	1.53	1.23
3	I sometimes use some words that do not belong to the target language so that students can understand the lesson.	17	1.71	1.16
12	If I recognise transfers between languages, I mark it and I count it as an error.	17	4.35	.93

Firstly, as results in item 2 revealed, teachers do not let students use languages other than the target language in the classroom (M=1.53, SD=1.23). What is more, item 3 displays that teachers themselves seem not to use words that do not belong to the target language even if this could help students understand the lesson (M=1.71, SD=1.16). However, as revealed in item 12, teachers from the sample stated that if they recognise transfers between languages, they count them as errors (M=4.35, SD=.93).

3.1.3. Beliefs on the languages in the curriculum

In Table 4 the means and standard deviations of some of the items that composed the beliefs on the importance of the languages in the curriculum category are presented.

Table 4. Means and standard deviations for beliefs on languages in the curriculum.

	Items	N	M	SD
4	Students must be highly fluent in Basque by the end of their schooling.	17	4.59	.51
5	Students must be highly fluent in Spanish by the end of their schooling.	17	4.18	.64
6	Students must be highly fluent in English by the end of their schooling.	17	3.76	.83
26	Introducing English in Primary Education is beneficial for children's future.	17	4.53	1.07
31	It is more important to know a major international language than Basque.	17	2.25	.97
38	I believe we have enough Basque teaching hours.	17	3.88	.85
39	I believe we have enough English teaching hours.	17	3.24	1
40	I believe we have enough Spanish teaching hours.	17	3.65	1

In the case of items 4, 5 and 6, teachers were asked about students' competency in each language by the end of their schooling. From the data gathered, it can be inferred that teachers believe students must be fluent in the three languages by the end of their schooling. However, scores in item 4 indicate that teachers believe this is slightly more important in the case of Basque (M=4.59, SD=.51) than in the case of English (M=3.76, SD=.83) or Spanish (M=4.18, SD=.64).

In item 31, results reveal that teachers from our sample believe knowing a major international language is not more important than knowing Basque (M=2.25, SD=.97). Item 26 reveals they believe that introducing English in primary education is beneficial for their students' future (M=4.53, SD=1.07).

Lastly, items 38 to 40 display teachers' views on the adequacy of language instruction time. In this respect, even if, overall, teachers believe they have sufficient language teaching hours, it seems that in the case of English they show less agreement (M=3.24, SD=1) than in Basque (M=3.88, SD=.85) or Spanish (M=3.65, SD=1)

3.2. Research Question 2

In order to answer this research question, the categories that have been previously established will be used. In this case, a comparison between teachers who teach Basque, teachers who teach Basque and Spanish and teachers who teach English will be carried out.

3.2.1. Beliefs on multilingualism

		Basque		B&S		English	
	Items	M	SD	M	SD	M	SD
9	Being multilingual is beneficial for students.	4.63	.74	5	0	5	0
24	I believe that teaching more than two languages at my school is beneficial for students.	4.75	.46	4.75	.50	5	0
27	Knowing a language helps to learn another one.	4.50	.75	4.50	.57	4.60	.55
28	Students who know several languages are also those who achieve better results across disciplines.	3.50	.93	2.50	1.29	3.60	.89
33	In my teaching, I usually make reference to the language's culture and roots.	2.50	1.20	3.75	1.26	3.60	1.14
36	I think we need new language teaching methodologies.	4.13	.84	4.75	.50	3	1
37	We usually attend courses dealing with multilingual matters that have been organised by the school/government.	1.63	.92	1.25	.50	1.80	1.31
42	I believe we should renovate the FL curricula.	3.43	.54	2	.82	3	.82
43	I believe I need to receive more language teaching training courses.	4.13	.64	4.75	.50	4.60	.55

As mentioned in the previous section, teachers from our sample held positive beliefs on the benefits of multilingualism. When comparing teachers who teach the three languages in the curriculum (item 9), these seem not to have differing beliefs. These scores are replicated in item 24, which asked teachers about their beliefs on teaching more than two languages at school. In this case, Basque (M=4.75, SD=.46), Basque and Spanish (M=4.75, SD=.50) and English (M=5, SD=0) teachers stated that they believe that teaching more than two languages at school is beneficial for students. In this case, we see again that English teachers see that benefit more clearly.

The benefits of multilingualism for students' future was also analysed taking into account the languages these teachers taught. Item 28 gathered information on the benefits for academic purposes. Regarding the academic success, teachers who teach Basque (M=3.50, SD=.93) and Basque and Spanish (M=2.50, SD=1.29) are the groups that differ more in this respect. Whereas Basque teachers scored higher than the general mean, Basque and Spanish teachers scores were below it. What is more, the latter scored a point below the former.

Item 33 reveals that Basque and Spanish (M=3.75, SD=1.26) and English (M=3.60, SD=1.14) teachers might make references to the language's culture and roots more often than Basque teachers (M=2.5, SD=1.20).

Finally, items 36 to 43 aimed at eliciting teachers' beliefs on the adequacy of the resources they have available to conduct their teaching. Statement 36 and 42 asked teachers about their beliefs on language methodologies, programmes and FL curricula. In this case, while English teachers were not sure about the need of introducing new language teaching methodologies (M=3, SD=1), both Spanish and Basque teachers (M=4.75, SD=.50) and Basque teachers (M=4.13, SD=.84) believe they need to innovate their methodologies (item 36). Lastly, as reflected in statement 42, the teachers teaching Basque, Basque and Spanish, and English feel that a renovation of the FL curricula is not necessary as reflected in the general mean (M=2.93, SD=.88). However, Basque teachers differ slightly in this respect (M=3.43, SD=.54).

Additionally, teachers belonging to the three groups stated they do not attend courses dealing with multilingual matters (item 37). The groups do not differ notably from the general mean (shown in RQ1). Nevertheless, even if all teachers believe they need to receive more language teaching training courses (item 43), Basque and Spanish teachers are the ones who feel this need to a greater extent (M=4.75, SD=.50), followed closely by English teachers (M=4.60, SD=.55).

3.2.2. Beliefs on language use

Table 6. Comparison of beliefs on language use and separation.

	Items	Basque		B&S		English	
		M	SD	M	SD	M	SD
2	I let students use languages other than the target language in the classroom.	1	0	1	0	2.80	1.78
3	I sometimes use some words that do not belong to the target language so that students can understand the lesson.	1.38	1.10	2.25	1.26	1.80	1.30
12	If I recognise transfers between languages, I mark it and I count it as an error.	4.38	1.20	4	.82	4.60	.55

First of all, it seems that while English teachers believe they are more prone to let students use languages other than the target language in the classroom (M=2.80, SD=1.78), Basque and Basque and Spanish teachers scored notably lower in these items (item 2).

Moreover, as reflected in item 3, we can see that teachers believe they do not usually use words belonging to languages other than the target language so that students can understand their lessons. In this case, Basque (M=1.38, SD=1.10), Basque and Spanish (M=2.25, SD=1.26) and English (M=1.80, SD=1.30) teachers show no remarkable divergence in their results.

In item 12, they stated that if they recognise transfers between languages, they count them as errors. In this case, English teachers are the ones that were more in agreement as reflected in their answers (M=4.60, SD=.55).

3.2.3. Beliefs on the languages in the curriculum

Table 7. Comparison of beliefs on the importance of languages in the curriculum.

	Items	Basque		B&S		English	
		M	SD	M	SD	M	SD
4	Students must be highly fluent in Basque by the end of their schooling.	4.63	.52	4.50	.57	4.60	.55
5	Students must be highly fluent in Spanish by the end of their schooling.	4	.53	4	.81	4.60	.55
6	Students must be highly fluent in English by the end of their schooling.	3.75	.70	3.50	1.29	4	.70
26	Introducing English in Primary Education is beneficial for children's future.	4.88	.35	3.75	1.89	4.60	.89
31	It is more important to know a major international language than Basque.	2.25	.707	2.50	1	2	1.41
38	I believe we have enough Basque teaching hours.	3.50	.76	4.50	.58	4	1
39	I believe we have enough English teaching hours.	3.13	.84	2.75	1.26	3.80	.89
40	I believe we have enough Spanish teaching hours.	3.25	1.17	3.75	.96	4.20	.84

Statements 4 to 6 asked teachers about their beliefs on language fluency. Regarding fluency in Basque (item 4), teachers that taught Basque (M=4.63, SD=.52), Basque and Spanish (M=4.50, SD=.57) and English (M=4.60, SD=.55) agreed in the importance that fluency in this language has. In the case of fluency in Spanish (item 5), similar results were obtained. However, English teachers had stronger beliefs on that students must be fluent in Spanish by the end of their schooling (M=4.60, SD=.55). In statement 6, beliefs on the fluency in English language were gathered. In this case, English teachers scored higher (M=4, SD=.70). When comparing the results in the three languages, we see that teachers belonging to the three groups clearly deem Basque fluency more important. Teachers seem to be more flexible with Spanish and English fluency, with the latter being the less meaningful.

Basque ($M=4.88$, $SD=.35$), Basque and Spanish ($M=3.75$, $SD=1.89$) and English ($M=4.60$, $SD=.89$) teachers believe that introducing English in primary education is beneficial for their students' future (item 26). What is more, in item 31, our participants stated that it is not more important to know a major language than Basque. In this case, English teachers were the ones more in agreement with the item, scoring below the general mean ($M=2$, $SD=1.41$).

Finally, teachers were asked about their beliefs on their language hour arrangements (38-40). In this respect, Basque teachers feel they need more Basque teaching hours ($M=3.50$, $SD=.76$), whereas Basque and Spanish ($M=4.50$, $SD=.58$) and English ($M=4$, $SD=1$) teachers believe Basque is sufficiently represented in the school curriculum. As for English, English teachers were the ones scoring higher in item 39 ($M=3.80$, $SD=.89$). From this, we can infer that they believe more English teaching hours are needed. Basque ($M=3.13$, $SD=.84$) and Basque and Spanish ($M=2.75$, $SD=1.26$) teachers did not show the same beliefs. Lastly, in the case of Spanish (item 40), Basque teachers believe Spanish hours are enough ($M=3.25$, $SD=1.17$). Basque and Spanish teachers believe that they need more Spanish teaching hours even if these beliefs are weak ($M=3.75$, $SD=.96$). As we can see, English and Basque teachers do not hold the same beliefs.

4. CONCLUSION

This study shows some of the beliefs that teachers from the BAC hold on multilingualism. Overall, teachers from the sample appear to have positive beliefs on multilingualism, which is in line with previous research carried out in the BAC (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015). In our study, multilingualism was seen by teachers as valuable for students' academic success. Especially, teachers who taught Spanish and Basque showed to be more aware of the benefit of the interdependence of languages when teaching to multilingual students since they teach two languages in the curriculum. What is more, these teachers seem to be more aware of the outcomes using students' resources might have when developing their language competence in different languages (Leonet, Cenoz and Gorter, 2017). However, even if results demonstrated that beliefs on multilingualism and its introduction in the school context are positive, teachers revealed they do not implement practices and activities that foster multilingualism. Teachers expressed they do not attend courses that prepare them to teach multilingual students. It has been argued that aspects such as materials and the help received are crucial when implementing multilingual practices (Nishino, 2012). In fact, the availability of resources, the curriculum and guidance offered by schools and governments play a major role not only when configuring teachers' belief system but also when reflecting these beliefs in their teaching (Borg, 2003).

Most teachers did not receive any training to teach multilingual students and revealed that they hardly ever attend courses due to the scarce offer by higher institutions. In combination, these factors could prevent teachers from using advantageous practices for multilinguals (Borg, 20003, Nishino, 2012). Moreover, this could be the reason why participants in our study see an urgent need to change their teaching materials as well as the methodologies used at school. Additionally, participants declared that more language teaching hours are needed in both schools. This is especially relevant since it has been demonstrated that limitations and difficulties hinder pedagogical choices when wanting to implement preferred strategies and beneficial approaches (Borg, 2003). In this vein,

Crookes and Arakaki (1999) and Johnson (1996) reported the correlation between working conditions and language teachers' performances and motivation in adopting innovative practices. In their research, these authors demonstrated that inadequate teaching conditions prevented teachers from using new strategies they believed to be beneficial. When bringing these results to our context, this could imply that even if general positive attitudes towards *translanguaging* and multilingual practices were prevailing, reduced language teaching hours and inadequate teaching materials will be an obstacle for them to permeate teachers' lessons.

Secondly, teachers' beliefs regarding language use confirm the monolingual instruction assumption which was previously identified and described. Teachers do not allow students to make references to other languages inside the classroom, creating hard boundaries between the languages in the curriculum. The monolingual instruction assumption has been visible in studies carried in other contexts (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015; Otwinowska, 2014). These results mirrored Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter's (2015) study. The need of language separation and the rejection to mix languages is more prominent in the case of Basque teachers. As Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter (2015) explain, "Beliefs against mixing languages are strong in the Basque Country where Basque is the main language of instruction but is a minority language" (p. 188). The identity of Basque teachers and their need to preserve their language and culture make them refuse mixing languages in their lessons, seeing the introduction of other languages as a threatening practice for Basque. In this line, De Angelis (2011) concluded that teachers usually make different assumptions between major and heritage languages in accordance with their status.

When analysing items that dealt with the three languages in the curriculum, the importance that teachers give to each of the languages taught was revealed. Results indicate that students should have a higher proficiency of Basque and Spanish than in English. Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter (2015) have proved that Basque teachers aim at high levels in both Basque and Spanish but an intermediate level in English. The influence of society and the social context played an important role in the tailoring of the beliefs of our teachers. Society in general and parents in particular see the need of introducing English at a very early stage of education since the mastery of this language is very important. Usually, in the BAC, parents send their children to English academies and/or English immersion summer programmes. This reflects the enormous importance that the language has in our context. In the case of teachers, the importance that English has in our society is seen in their positive beliefs on using methodologies such as CLIL or the early introduction of English in the school system. Furthermore, teachers believed that the presence and use of English does not threaten the Basque language. This is something unusual, since previous studies in the BAC have shown that teachers are afraid of English shadowing the importance of Basque (Arocena-Egaña, Cenoz and Gorter, 2015).

All in all, teachers in our study show beliefs that demonstrate a general positive view on multilingualism. However, there are still some underlying monolingual assumptions that prevent them from fully integrating multilingualism in their classrooms and schools. Language separation is still present in the examined schools, which is closely linked to the preservation of the Basque language. Moreover, their reported lack of instruction or specific training and the scarcity of resources to implement multilingual practices seem to be a strong reason why multilingualism and approaches such as "Focus on Multilingualism" are not present at school. As De Angelis, (2011) states "the development of a culture of

multilingualism must necessarily include teachers, as it is teachers who are in front of students on a daily basis and who are likely to influence them” (p. 16).

BIBLIOGRAPHY

- Arocena-Egaña, E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015): “Teachers’ beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland”, *Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 3(2), pp. 169-193.
- Baker, C. (2011): *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Borg, S. (2003): “Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do”, *Language Teaching*, 36, pp. 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Cenoz, J., and Gorter, D. (2011): “Focus on multilingualism: A study of trilingual writing”, *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 356-369. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x0026-7902/11/>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2014): Focus on multilingualism as an approach in educational contexts, in Adrian, Blackledge and Creese, A. (Eds): *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Dordrecht, Springer, pp. 239-255.
- Council of Europe. (2001): Common European framework of references for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Cummins, J. (1979): “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”, *Review of Educational Research*, 48(2), pp. 222-251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
- Cummins, J. (2007): “Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms”, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), pp. 221-240.
- Cummins, J. (2017): Teaching for transfer in multilingual school contexts, en Ofelia, G., Lin, M. Y. A. Lin and May, S. (Eds): *Bilingual and multilingual education, Encyclopedia of Language and Education*. Springer: New York, pp. 103-113.
- De Angelis, G. (2011): “Teachers’ beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices”, *International Journal of Multi-lingualism*, 8(3), pp. 216-234. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669>
- Ferreira, A., and Kalaja, P. (2012): “Beliefs about SLA revisited”, *System*, 39(special issue), pp. 281-416.
- García, O., and Lasagabaster, D. (2014): “Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela”, *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(3), pp. 557-572. <https://doi.org/10.1080/11356405.2014.973671>
- Griva, E., and Chostelidou, D. (2012): “Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers’ beliefs and attitudes”, *International Journal of Multilingualism*, 8(3), pp. 257-271. <https://doi.org/10.1080/14790718.2011.626857>
- Leonet, O., Cenoz, J., and Gorter, D. (2017): “Challenging minority language isolation: translanguaging in a trilingual school in the Basque Country”, *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), pp. 216-227. <http://dx.doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281>
- Lewis, G., Jones, B., and Baker, C. (2012): “Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation”, *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 655-670. <https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718490>
- Mufwene, S. (2010): “Globalization, global English, and world English(es): Myths and facts”, in Nikolas, C. (Ed): *The Handbook of Language and Globalization*. Sussex, Blackwell Publishing, pp. 31-56. <https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch1>

- Nishino, T. (2010): “Modeling teacher beliefs and practices in context: A multimethods approach”, *The Modern Language Journal*, 96(3), pp. 380-399. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01364.x> 0026-7902/12/
- Otwinowska, A. (2014): “Does multilingualism influence plurilingual awareness of Polish teachers of English?”, *International Journal of Multilingualism*, 11(1), pp. 97-119. <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639885>
- Young, T. J., and Walsh, S. (2010): “Which English? Whose English? An investigation of ‘non-native’ teachers’ beliefs about target varieties”, *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), pp. 123-137. <https://doi.org/10.1080/07908311003797627>

Hitanoari begira soziolinguistikatik: erabilera eta funtzioak

GARBIÑE BEREZIARTUA ETXEBERRIA

Euskal Herriko Unibertsitatea
garbine.bereziartua@ehu.eus

BEÑAT MUGURUZA ASEGINOLAZA

Euskal Herriko Unibertsitatea
benat.muguruza@ehu.eus

Laburpena

Hitanoa begimiran hartu du zenbait ikertzailek azken urteotan, Horren isla dira, besteak beste antropologiaren eremuan egiten ari diren zenbait ikerketa edota Soziolinguistika Klusterrak berriki egindako hitanoaren kale-erabilera neurketak.

Eskuartean dugun ikerketak soziolinguistikatik begiratzen dio hitanoari eta orain arte egindakoak osatu eta sakondu nahi lituzke. Azpeitiko hitanoaren erabileraren gainean gauzatzen ari garen ikerketaren lehen pausoa den diagnostiko fasean bildutako hainbat emaitzaren berri ematea da gure helburua. Azpeitiko biztanleek hitanoa norekin erabiltzen duten eta erabilera-ohitura horietan familiak eraginik ba al duen ikusiko dugu.

Ikerketako lagina Azpeitiko 10 urtetik gorako 1581 parte-hartzailek osatu dute eta datuak galde-sorta bidez bildu ditugu, adinaren arabera egokitutako hiru bertsio erabilita.

Azterketa honetan ikusiko dugu Azpeitian hitanoa bizirik badago ere alde handia dagoela emakumezko eta gizonezkoen artean eta familian hitanoa erabiltzeko dauden ohiturek eragin egiten dutela.

Hitz Gakoak: Hitanoa, hika, hizkuntza-ohiturak, hizkuntza-tratamenduak

1. OINARRI TEORIKOA

Hizkuntza askotan bereizten ditugu tratamendu bat baino gehiago jendeari zuzentzen gatzazkionean. Bi izan ohi dira gure inguruko hizkuntzetan erabiltzen direnak: tratamendu formala eta informala. Euskaraz ere nagusiki bi modutara hitz egin dezakegu, zuka eta hika. Hika edo hitanoa deitzen diogu euskararen tratamendu informalar, edo zehatzago esanda, lagunarteko, familiako tratamenduari. Hitanoaren ezaugarri nagusietako bat da sexu-genero bereizketa. Aditz-morfologia aldatu egiten da hartzailearen sexuaren arabera.

Hitanoaren erabilera nabarmen murriztu da azken hamarkada hauetan eta zukako tratamendua erabat gailendu zaio. Batez ere emakumeek egiten dutenak eta emakumeei egiten zaien hitanoak egin du behera. Bistako errealitatea da erabilerari dagokionez generoen arteko aldea; Alberdik (1994) erakutsi zuen Euskal Herriko txoko gehienetan dela noka, tokarekin alderatua, forma markatua. Berriki Azpeitian eta Usurbilen egindako ikerketek berretsi dute hori (Soziolinguistika Klusterra, 2016, 2017).

1.1. Hitanoa non eta nork

Hitanoa nork, nori, nola eta noiz egiten dion oso fenomeno konplexua da. Zaila da patroari argi batzuk zehaztea, eta gizarte-joerekin batera aldatzen denez, hitanoaren paradigma

dinamikoa da oso. Zutarri bat beharrezkoa dugu, ordea, eta Alberdik (1994) finkatu zuen non eta nork erabiltzen duen, edo erabili izan ohi duen. Historikoki, hitanoaren erabilera goitik beherakoa edo berdinen artekoa da. Beraz, bi funtzio nagusi beteko lituzke: boterea erakutsi dezake goitik beherakoa denean, edo elkertasuna berdin artekoa denean. Alberdik ondorioztatu zuen etxea dela hitanoa erabiltzeko esparrurik ohikoena, eta, beraz, gurasoek seme-alabei hika egin diezaiekete, baina alderantziz ez, tradizioaren arabera. Aurreko belaunaldiko senideei “ia-ia derrigorrezkoa” da zuka egitea, edo beste modu batera esanda, behetik gorako harremanak ez luke hitanoaren erabilera baimenduko. Bikote barruan harremanak bereziak izan dira tradizionalki, hitanoaren erabilerari begiraturaz gero: harremana hika hasita ere, behin ezkondu eta gero zuka hitz egitera pasatzea izan da ohikoena. Anaia-arreben arteko komunikazioa da hitanoaren erabilera bultzatzen duen harremana, eta tratamenduari dagokion harreman hori simetrikoa izan ohi dela ikusi zuen Alberdik. Gurasoen artean zuka egitea dago “zabaldueña hiruzpalau urteko seme txikiarekin aritzeko. Hiketa geroztik omen dator, haurra hazitakoan, gizonkeriak edo okerkeriak egiten hasterakoan” (Alberdi, 1994, 985. or.).

Oro har, faktore hauek eragingo lukete hika erabiltzeko garaian, Alberdiren (1994) arabera: adina, sexua, ahaidetasun-maila eta harremanen maiztasunak. Beste neurri batean, kontuan hartzekoak lirerateke beste zenbat aldagai, hala nola izaera, osasuna edota itxura.

Etzetik kanpo ere ez da erraza asmatzen noiz entzun ditzakegun euskaldunak hika. Beti ere gizonezkoen arteko komunikazioaz ari garenean aukerak asko areagotzen dira, etxean bezala, baina hitanoa senitarteko edo lagunarteko tratamendutzat hartzen dugun heinean, adiskideen artean gertatzen da beste inoiz baino maizago, eta bestela hitzunen artean kidetasunen bat egotea espero da (lankide, auzokide, herrikide, jolaskide...). Halakorik ez bada, nekez egingo diote hika elkarri (Alberdi, 1994).

1.2. Hitanoaren prestigioa: sexu arteko aldeak

Alberdik (1993) aldarrikatzen du hitanoaren ospe txarra berria dela, nahiz ez jakin “noiztik, zergatik eta noren eraginez” datorkion (433. or.). Haren hitzetan, Azkuek frogatu zuen historikoki ez dela gaizki ikusia izan tratamendu informala, eta irakurri ditzakegun lehenengo euskarazko testu garrantzitsu askok erakusten dute hori hitanoaren erabilera arruntarekin, bai toka eta bai, egun ikus dezakegunaren kontrara, noka. Dena dela, ez dirudi azken hamarkada hauetan zehar hitanoa prestigiozko hizkera izan denik. Ozaitaren ustez, historikoki egon da gaizki ikusita hitanoa, eta zigortzeko edo errieta egitearekin lotu izan da maiz (Ozaita, 2014). Alberdik (1994) Euskal Herriko 51 herritan bildutako datuak eskutan ondorioztatu zuen hitanoa ez dagoela inola ere zukari gailentzeko bidean, eta “euskaldungo hikatzailleak” gainera familia-giroan behintzat ez lukeela joera hori begi onez ikusiko.

Nokaren beherakadak eman die atentzioa atentzioa azken urteotan ikertzaileei, eta bat datoz esaterakoan are prestigio gutxiago izan duela emakumeei zuzentzerakoan erabiltzen den formak (Aretxabaleta, 2016; Beitia, 2017; Legorburu, 2018; Ozaita, 2014). Aretxabaletak (2016) Arratiako bailarako noketaren galera ikertu zuen, eta nagusiki ospe txarrari egotzi zion beherakada. Antzinako euskal-baserri mundu zaharraren aztarnatzat jotzen du, eta ikerketako parte-hartzaileek gogor edo baldartzat jotzen omen dute emakumeari hika egitea. Ozaitak (2014), Tolosaldean jasotako emaitzetan oinarrituta, noka azkenetan aurkitzen dela dio, desagertzeko zorian: “gazteen eremuan noka desagertu egin da ia ofizialki. Neska gutxik erabiltzen dute hitanoa (herri txikietako bakan batzuk), mutilengana zuzentzeko eta beren artean hiketan egiten dutenean TOKA erabiltzen dute (100-101. or.).

Gizonezkoen artean hitanoak jokatu duen funtzio soziala oso desberdina izan da, eta funtzio hori garatzen ari da XXI. mendearen hasieran. Aretxabaletak (2016, 44. or.) ikusi du tokako hizketak “askoz ere onarpen handiagoa izan duela noketak baino”. Legorburuk (2018) prestigiozko tratamendutzat jo du hitanoa Antzuolako gizonen artean, eta heldutasun edo gizontasunera iristeko urrats gisa hartu. Gizonezkoen iruditeriarekin lotzen du ia-esklusiboki Echeverriak (2001), ikuspegi etnografikotik egindako ikerketan. Haren ustez, bertsoarritza eta pilota bezalako kultur jarduerekin lotzen dugun euskarazko forma inplizitua hitanoa da. Jarduera horiek batik bat maskulinoak diren heinean, hitanoa gizonetik gizonerako elkartasun marka da oroz gain.

1.3. Paradigma aldaketa: hitanoaren esanahi berriak

Historikoki izan duen prestigio txarraz gain, hitanoarekiko beste ikuspuntu bat ageri zaigu XXI. mendean: hitanoa galduko ote den kezka. Ez dira azken urteotan alferrik agertu hitanoa biziberritzeko zenbait egitasmo (eskolan lantzeko ikasmaterialak, ikastaroak, mintza-praktikak...), eta horiekin batera hitanoaren gaineko diskurtso berriak loratu dira.

Alberdik (1994) hika mintzatzea errazten duten aldagaien ikerketa aitzindari eta xehea utzi bazigun ere, tratamenduen erabilera dinamikoa da hizkuntza guztietan, eta horren erakusgarri da Ozaitak (2014) bere artikuluko azpialal bati emandako izenburua: “Paradigma aldaketa: hitanoaren arau sozialak aldatzen ari dira”. Izan ere, aldaketa sozial handiko 30 urtetik gora pasa dira Alberdi datuak biltzen hasi zenetik, eta komeni da XXI. mendean aurrera goazen honetan hitanoaren erabilera eta esanahien berrirakurketa egitea.

Euskaldun-zahar eta euskaldun-berrien arteko dikotomia ezbaian jarri izan da azkenaldian, euskara etxetik jaso ez dutenek “euskaldun-berri” etiketa ezin izango dutelako inoiz gaineratik kendu, eta agian ez direlako inoiz euskaldun oso sentituko (Ortega et al., 2016). Hala ere, termino horiez baliatuz, Echeverriak (2001, 354. or.) jasotako emaitzetan ageri da euskaldun-berriari zuka egin ohi zaiola, eta hitanoa, berriz, beste ezaugarri batzuen artean, “euskaldun-euskaldunek” erabiltzen duten tratamendua dela.

Echeverriak (2003) batez ere gizonen arteko tratamendutzat jo du hitanoa eta beste esparru askorekin gertatu bezala, emakumeak gizonen espazioa irabazten saiatzen direnean gizonen erreakzio bortitza izan ohi dute, eta emakumeok mari-mutiltzat hartu izan dira maiz. Horri lotuta, Legorburuk (2018) aztertu ahal izan du Antzuolan kontzienteki noka hitz egiten hasi diren zenbait emakume gazteren kasua; mutilen artean toka aritzeak prestigioa ematen duela ikusita, emakumeen artean ere hika egitea (noka) erabaki dute, ahalduntze-ariketa gisa planteatuta.

Gazteen euskararen erabilerari erreparatuz, Garziak (2018) planteatzen duen egoera honakoa da: alde batetik, gazteek euskara formala ikasten dute eskolan, eta erregistro hori gutxi-asko ezagutzen dute; erremintak falta zaizkie, ordea, kalean, lagunartean euskaraz komunikatu ahal izateko. Bestetik, hitanoak lagundu lezake behar hori asetzen, baina ez dugu behar adina aintzat hartzen. Horrenbestez, gazte askok gabezia bat dute, eta euskarak badu erabiltzen ez dugun tresna bat horretarako. Arazoa eta irtenbidea lotzea besterik ez dugu behar, Garziaren arabera. Ozaitak (2014, 84. or.) berak horregatik ekin zion hitanoa aztertzeari, “sekulako potentzialitatea duela, gazte hizkerari pertsonalitate handiagoa eman diezaiokeela” entzuna zuelako hainbatetan zeharka, baina iruditu zitzaizkion gaiari ez ziola inork benetan heltzen.

1.4. Hitanoaren erabilera Azpeitian

Euskal Herriko txoko gehienetan ez bezala, hitanoaren egoera nahiko osasuntsua Azpeitian. 2018an oraindik halakorik balego, beharbada hitanoaren arnasgunetzat hartu beharko genuke Urola bailarako herria.

Soziolinguistika Klusterrak bost urtean behin neurtzen du Euskal Herriko euskararen kale-erabilera, eta antzeko metodologia erabilia neurtu zuen Azpeitian hitanoaren kale-erabilera (Soziolinguistika Klusterra, 2016). Hitzunei inolako galderarik pausatu gabe, behatzaileak apuntatu egiten du zein hizkuntzatan -eta zein tratamendutan- ari diren ondotik pasatzerakoan.

Euskaraz entzundako elkarrizketa horietan parte hartu dutenen % 18,1 ari zen hika. Horietatik % 45,1en tokako formak entzun zituzten, % 37,4n neutroak (ezin bereizi noka ala toka ari ziren) eta % 17,5 ari ziren noka. Sexuaren arabera alde handiak ikusi zituzten: gizonezkoen % 28,1 ari ziren hika, eta emakumeen artean, aldiz, % 10,6. Adinari dagokionez, nahiko orekatuta legoke erabilera gazte, heldu eta adinekoen artean. Haurrak lirake (2-14 urte), nabarmen, hika gutxien egiten dutenak, nahiz eta euskararen erabilerarik altuena erakutsi.

Azpeitiko hitanoaren kale-erabilera erreala jasotzen du ikerketa horrek, eta datu fidagarri eta zehatzak erakusten; hala ere, ez du kontuan hartzen testuinguruak edo hiztunen arteko harremanak ahalbidetzen ote duen hika egitea. Gainera, ez da argi geratzen noka eta toka zuzen erabiltzen ote dituzten, hau da, emakumeari noka eta gizonari toka.

1.5. Hitanoa eskoletan: Azpeitia eta Zumaia

Zumaian hitanoa gainbeheran zegoela-eta, bai erabilerari dagokionez bai kalitateari dagokionez, eskoletan modu ludikoan erakustea erabaki zuten, Soziolinguistika Klusterrak berriaz diseinatutako ikasmaterialaren bidez. 2011n hasi ziren programa honekin Zumaian bertan, eta baita Azpeitian ere. Lehen Hezkuntzako 5. mailan hasten dira ikasleak, eta DBHko 4. mailara arte lantzen dute hitanoa ikasgelan. Udaletako teknikariek koordinatzen dute egitasmoa, eta Soziolinguistika Klusterra arduratzen da irakasleak formatzeaz, eta irakasleen ekarpenak jaso ondoren materialak ebaluatu eta egokitzeaz ere bai.

Herrian herriko pertsonaia eta lekuak erabiltzen dituzte adibideetan. Erreferentzia lokalen bidez gertutasuna eman nahi diete unitate didaktikoei, ikasleek hitanoa hurbileko zerbait dela senti dezaten. Egitasmoak aurrera jarraitzen du, eta momentuz datu enpirikorik ez badago ere, oso balorazio positiboa egin dute bai udal teknikariek, Soziolinguistika Klusterrak, baita irakasle gehienek ere. Irakasle gutxi batzuen erresistentzia izan liteke ibilbidean aurkitu duten erronketako bat (Zabala & Bengoetxea, 2018).

2. GURE IKERKETA: METODOLOGIA

2.1. Lagina

Ikerketa honetako parte-hartzaileak hiru multzotan banatu ditugu: 18 urtetik gorako 850 heldu (% 67,1 emakumezko eta % 32,9 gizonezko), 12tik 18 urtera bitarteko 398 gazte (% 52,3 emakumezko eta % 46,7 gizonezko) eta 10etik 12 urtera bitarteko 333 gaztetxo (% 48

emakumezko, % 51,7 gizonetzko eta generoen banaketa binarioarekin identifikatzen ez den % 0,3).

2.2. Datu-bilketa eta neur-tresnak

Datuak biltzeko erabili den tresna galde-sorta bat izan da, parte-hartzaileen multzo bakoitzarentzat egokitutako bertsio banarekin. Parte-hartzaile helduengana iristeko bideak bi izan dira: galde-sortaren bertsio digitala whatsapppe eta mezu elektronikoen bitartez bidaltzea eta galde-sortaren paperezko bertsioa herriko hainbat puntutan jendearen eskura jartzea. Parte-hartzaile gazte eta gaztetxoengana ikastetxeen bitartez iritsi gara. 12 urtetik gorako parte-hartzaileak DBH-2, DBH4, 1. Batxilergo eta 2. Batxilergoko ikasleak izan dira. Eta 12 urtetik beherako parte-hartzaileak LH-4 eta LH-6ko ikasleak. Gazte eta gaztetxoek kasuan galde-sortaren bertsio digitalak bete dituzte.

2.3. Ikerketa-galderak

Esku-artean dugu lana egiteko mahai gainean jarri ditugun galderak honakoak izan dira:

1. 18 urtetik gorako Azpeitiko biztanleen artean zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?
2. 12-18 urte bitarteko Azpeitiko biztanleen artean zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?
3. Azpeitiko LH4 eta LH6ko ikasleek zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?

3. GURE IKERKETA: EMAITZAK

Proposatutako galderari erantzuna eman nahian, egin dugun ikerketan atera ditugun emaitzak proposatutako ikerketa-galderen arabera aurkeztuko ditugu.

3.1. 18 urtetik gorako Azpeitiko biztanleen artean zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?

18 urtetik gorako Azpeitiko biztanleek hika egiteko daukaten joera ikusteko bi eremutan jarri dugu begia: familia eta lagunartea.

Familiaren baitan senideen artean hika egiteko dagoen joerari begiratu diogu. Ahizpa edo arrebari hika egiteari dagokionez parte-hartzaileen arteko % 40k esan du hala egiten duela, emakumezkoen arteko % 38,3k eta gizonetzkoen arteko % 44k. Anaia edo nebari hika egiteari dagokionez parte-hartzaile guztiak kontuan hartuta % 61,8k erantzun du hala egiten duela, baina sexuaren aldagaia tartean sartuta ikusten da emakumezkoen arteko % 53k egiten diola hika nebari, eta gizonetzkoen arteko % 79,2k anaiari.

Familiaren baitan hitanoaren erabilera aztertzerakoan nabarmentzekoa da emakumezkoen kasuan adin-tarteen artean dagoen aldea. Familian hitanoaren presentzia altua daukatela esan duten emakumezkoen kopuruak behera egiten du adina jaisten doan heinean, 61 urte edo gehiago dauzkaten emakumeen artean familian hitanoaren presentzia

altua daukatela erantzun dutenak % 41,7 izatetik, 18-25 urte arteko emakumeen artean familian hitanoaren presentzia altua daukatela erantzun dutenak % 7,8 izatera, adin-tarteen arteko jaitsiera progresiboa mantenduz. Hori ikus daiteke 1 taulan:

Taula 1: Familian hitanoaren presentzia altua daukaten emakumezkoen kopuruaren ehunekoak

Adin-tartea	%
18-25	7.8
26-35	11.4
36-45	18.9
46-60	37
“61	41.7

Lagunartean hika egiteko daukaten joera kontuan hartuz lagun emakumezkoek hika egiten dietela parte-hartzaileen % 44k erantzun du, sexu batekoek eta besteek eman dituzten erantzunetan alde nabarmenik egon gabe (emakumezkoek % 44,9 eta gizonezkoek % 42,1). Lagun gizonezkoekin hika egiteko daukaten ohiturari begiratuta bestelako datuak atera dira sexu batekoak eta besteek bereizita: emakumezkoen arteko % 50,5ek egiten die hika lagun gizonezkoek, eta gizonezkoen arteko % 93,2k.

Parte-hartzaile hauek daukaten hika egiteko joeran familiarekin lotutako aldagaiek daukaten eragina aztertuta, ikusi dugu bi direla horretan eragiten dutenak: gurasoek parte-hartzaileei hika egitea eta hitanoa familian presente egotea.

Gurasoek parte-hartzaileei hika egiteak bi alderditan eragiten duela ikusi dugu: parte-hartzaileek senideekin hika egiteko garaian eta parte-hartzaileek lagunekin hika egiteko garaian. Datuek erakutsi dute gurasoek beraiei zenbat eta hika gehiago egin, parte-hartzaileek orduan eta gehiago egiten dietela hika ahizpa edo arrebei: bi gurasoek zuka egiten dieten parte-hartzaileen arteko % 28,9 da ahizpa edo arrebari hika egiten diona, bi gurasoetako batek zuka eta besteak hika egiten dietenetatik % 51,8 eta bi gurasoek hika egiten dietenen artetik % 81,8. Eta datuak berdinak ez badira ere joera berbera ikusten da parte-hartzaileek neba edo anaiari hika egiteko joeran: bi gurasoek zuka egiten dietenen arteko % 49,5ek esan du neba edo anaiari hika egiten diola, bi gurasoetako batek zuka eta besteak hika egiten dietenetatik % 77,4k eta bi gurasoek hika egiten dietenen artetik % 93k.

Gurasoek parte-hartzaileei hika egiteak horiek lagunei hika egiteko daukaten ohituran ere eragiten duela erakutsi dute datuek, bereziki emakumezkoen kasuan. Bi gurasoek zuka egiten dioten emakumeen arteko % 40,4k egiten die hika lagun emakumezkoek, bietako batek zuka eta besteak hika egiten dietenen kasuan % 56,5ek eta bi gurasoek hika egiten dieten artean % 71,2k. Lagun gizonezkoek hika egiteko garaian desberdintasunak daude emakumezkoek eta gizonezkoek eman dituzten erantzunen artean. Bi kasuetan gertatzen da gurasoek beraiei zenbat eta hika gehiago egin lagun gizonezkoek hika gehiago egitea, baina batzuen eta besteen artean aldea dagoela ikus daiteke 2 taulan:

Taula 2: Lagun gizonezkoek hika egiten dieten parte-hartzaileen ehunekoa, gurasoek haiei egindakoaren arabera

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Biek zuka	46.7	92.4
Batek zuka eta besteak hika	62.3	96.4
Biek hika	68.5	98.2

Hitanoak familian daukan presentziak ere eragiten du parte-hartzaileek lagunekin hika egiteko dauzkaten ohituretan. Lagun emakumezkoei hika egiteko garaian familian hitanoaren presentzia daukatela erantzun dutenen arteko % 24,2k esan du lagun emakumezkoei hika egiten diola, familian hitanoaren presentzia ertaina dutenen arteko % 49,5 izan dira erantzun bera eman dutenak eta familian hitanoaren presentzia altua daukatela esan dutenen arteko % 63, eta sexu bateko eta bestekoek eman dituzten erantzunen artean ez dago alde nabarmenik. Ez horrela lagun gizonezkoekin hika egiteari dagokionez. Bai batzuen eta bai besteen artean joerak norantza berean badoaz ere, progresioa mailakatuagoa da emakumezkoen kasuan 3 taulan ikus daitekeen moduan:

Taula 3: Lagun gizonezkoei hika egiten dieten parte-hartzaileen ehunekoa, hitanoak familian daukan presentziaren arabera

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Hitanoaren presentzia baxua familian	29.7	83.7
Hitanoaren presentzia ertaina familian	62.9	96.5
Hitanoaren presentzia altua familian	72.6	96.8

3.2. 12-18 urte bitarteko Azpeitiko biztanleen artean zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?

Azpeitiko 12-18 urte bitarteko gazteen hika erabiltzeko joerari buruzko datuak emateko bi esparru izan ditugu kontuan: familiako senideen artean egiten dutena eta lagunartean egiten dutena.

Senideen artean egiten dutenari begira jarrita, alde batetik parte-hartzaileek ahizpa edo arrebari hika zenbat egiten dioten eta, beste aldetik, parte-hartzaileek neba edo anaiari hika zenbat egiten dioten erakutsi nahi izan dugu. Parte-hartzaileen arteko % 12k esan du ahizpa edo arrebari hika egiten diola, eta datu horri sexuaren filtroa erantsita emaitzek erakusten dute nesken arteko % 4,8k egiten diola ahizpari hika eta arrebari mutilen arteko % 19,6k.

Neba edo anaiari dagokionez, parte-hartzaileen arteko % 31,8k egiten dio hika. Sexuaren aldagaia kontuan hartuta, nesken arteko % 15,2k egiten dio hika nebari; mutilen arteko % 50ek egiten dion bitartean anaiari hika.

Lagunartean hika egiteko joerari erreparatuta ikusi da alde handia dagoela lagun emakumezkoei egiten dietenaren eta lagun gizonezkoei egiten dietenaren artean, eta bai batzuekin eta bai besteekin neskek edo mutilek egiten dutenaren artean.

Orokorrean, lagun emakumezkoei hika parte-hartzaileen arteko %9k egiten die, eta lagun gizonezkoei parte-hartzaileen arteko % 48k. Emakumezkoek daukaten hika egiteko joerari begiratuta, lagun emakumezkoei % 2,4k egiten die hika, eta lagun gizonezkoei % 13k. Gizonezkoek daukaten hika egiteko joerari dagokionez, lagun emakumezkoei % 16,1ek egiten dio hika eta lagun gizonezkoei % 87,1ek.

Gazteek hika egiteko daukaten joeran familiarekin lotutako aldagaien artean hiru izan dira nabarmendu direnak: gurasoek seme-alaba horiei hika egitea, gurasoek elkarri hika egitea eta familian hitanoa presente egotea.

Aipatutako lehenengo aldagaiari dagokionez, ikusi dugu gurasoek ikerketa honetako parte-hartzaile gazteei hika egiteak eragin egiten duela bai horiek senideekin hika egiteko daukaten joeran eta bai lagunekin hika egiteko daukaten joeran ere. Bi gurasoek zuka egiten dioten parte-hartzaileen arteko % 5,6k egiten dio ahizpa edo arrebari hika; bi gurasoetako

batek hika eta besteak zuka egiten diotenen artean kopurua % 23,1era igotzen da; eta bi gurasoek hika egiten dioten gazteen artean % 53,3k egiten dio hika ahizpa edo arrebari.

Parte-hartzaileek neba edo anaiarekin egiten dutenari begiratuta eta parte-hartzaile guztiak kontuan hartuta bi gurasoek zuka egiten dioten gazteen arteko % 22,4k egiten dio neba edo anaiari hika, bi gurasoetako batek hika eta besteak zuka egiten diotenen arteko % 62,2k eta bi gurasoek hika egiten diotenen arteko % 66,7k. Baina sexuaren filtera jarritakoan ikusi da aldeak daudela neska eta mutilen artean: nebari hika egiten dioten neskek asko ez dira eta horien artean ez da joerarik nabari gurasoek seme-alabei hika egitearen eta ez egitearen artean; mutilen artean, berriz, baietz dirudi: bi gurasoek zuka egiten diotenen arteko % 44,4k egiten dio hika anaiari, bi gurasoetako batek hika eta besteak zuka egiten diotenen arteko % 67,9k eta bi gurasoek hika egiten diotenen arteko % 87,5ek.

Aldagai berarekin jarraituta baina fokua parte-hartzaileek lagunekin hika egiteko daukaten joeran jarrita, eragina mutilek lagun emakumezkoei hika egiteko daukaten joeran nabari da. Bi gurasoek zuka egiten dioten mutilen arteko % 11,3k egiten die lagun emakumezkoei hika, bi gurasoetako batek hika egiten dietenean kopuru hori % 16,3ra igotzen da eta bi gurasoek hika egiten diotenen kasuan % 28,6ra.

Gurasoek elkarri hika egitea izan da aipatutako bigarren aldagaia eta eragina neskek lagun gizonezkoekin hika egiteko daukaten joeran nabari da: gurasoek elkarren artean hika inoiz egiten ez duten parte-hartzaileen arteko % 9,4k esan du lagun gizonezkoei hika egiten diola, kopurua % 17ra igotzen da gurasoek batzuetan hika egiten dutenen kasuan eta % 50era gurasoek elkarri hika askotan egiten diotenen kasuan.

Hirugarren aldagaia familian hitanoa presente egotea da, eta ikusi dugu aldagai horrek eragin egiten duela parte-hartzaileek lagunekin hika egiteko garaian. Lagun emakumezkoekin egiten den horretan arreta jarrita, familian hitanoaren presentzia baxua daukaten ikasleen arteko % 4,7k egiten du beraiekin hika, hitanoaren presentzia ertaina den kasuetan % 11,7k eta hitanoaren presentzia altua den kasuetan % 20k. Eta lagun gizonezkoekin egiten den horri erreparatuta familian hitanoaren presentzia baxua daukaten ikasleen kasuko % 27,6k egiten du lagun gizonezkoekin hika, kopuru hori % 67ra igotzen da familian hitanoaren presentzia ertaina daukaten ikasleen kasuan eta %84,6ra familian hitanoaren presentzia altua daukaten ikasleen kasuan.

3.3. Azpeitiko LH4 eta LH6ko ikasleek zenbat egiten dute hika eta familian hika egiteko ohiturek horretan eragiten al dute?

LH4 eta LH6ko ikasleek hitanoa zenbat erabiltzen duten ikusteko, bereizi egin ditugu toka erabiltzea eta noka erabiltzea. Ikerketa honetan jaso ditugun emaitzen argitara ikastetxeko mailaren arabera aldea dago parte-hartzaileen toka egiteko joeran: 4. mailakoen arteko % 40,1ek eta 6. mailakoen arteko % 52,3k egiten dute toka. Baina neska eta mutilen artean dauden desberdintasunei ere begiratzen badiegu, alde handia eta alderantzizko joerak ikusten ditugu: 4. mailako nesken arteko % 23,7k eta 6. mailakoen arteko % 9,5ek egiten dute toka; mutilen kasuan, berriz, 4. mailakoen arteko % 58,8k eta 6. mailakoen arteko % 82,8k egiten dute toka. Noka egiteari dagokionez ez dago alderik ez mailen artean eta ez maila bakoitzeko neska eta mutilen artean: hamarren gutxi batzuk gora behera, parte-hartzaileen arteko % 19k egiten du noka.

Ikerketako parte-hartzaile gazteenek hitanoa erabiltzeko daukaten joeran familiarekin lotutako aldagaiek eduki dezaketen eraginari begira jarrita, bi aldagai nabarmendu dira

emaitzetan: parte-hartzaileek gurasoek hika entzutea eta parte-hartzaileen gurasoek elkarri hika egitea.

Aldagai horien arteko lehenari helduta, parte-hartzaileen % 59,2k erantzun du gurasoak hika entzuten dituela, mutilen arteko 61,6ak eta nesken arteko % 56,3k. Ikastetxeko mailen artean dauden desberdintasunei begira jarrita, gurasoak hika egiten entzuten dituztela esan dute 4. mailako arteko % 52,2k eta 6. mailako %67,5ek. Aldeak nabarmenagoak dira neska eta mutilen artean: neskei dagokienez, 4. mailako arteko % 52,6k eta 6. mailako arteko 61,9k; mutilei dagokienez, 4. mailako arteko % 51,8k eta 6. mailako arteko % 71,3k.

Eta gurasoak hika egiten entzuteak seme-alaba horiek hika egiteko joeran daukan eraginari dagokionez, gurasoak hika egiten entzun eta norberak toka egiteari dagokionez alde handia dago nesken eta mutilen artean, baina bi kasuetan toka gehiago egiten dute gurasoak hika entzuten dituztenek. Hori ikus daiteke 4 taulan:

Taula 4: Gurasoak hika egiten entzun eta toka egiten duten parte-hartzaileen kopuruen ehunekoak

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Bai	25.6	85.8
Ez	8.6	46.7

Gurasoak hika egiten entzun eta norberak noka egiteari dagokionez ere gauza bera gertatzen da. Desberdintasunak daude nesken eta mutilen artean, baina bi kasuetan noka gehiago egiten dute gurasoak hika entzuten dituztenek. Hori erakusten du 5 taulak:

Taula 5: Gurasoak hika egiten entzun eta noka egiten duten parte-hartzaileen kopuruen ehunekoak

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Bai	27.8	22.6
Ez	3.4	11.7

Bigarren aldagaiari dagokionez, parte-hartzaileen arteko % 11,1ek erantzun du gurasoek elkarri hika egiten diotela beti edo gehienetan. Eta batzuetan egiten dutela esan dutenak % 37,2 izan dira. Datu hori jakin ondoren, izan duen eraginari begiratu diogu. Ikasleek toka egiteari dagokionez, ikusi dugu gurasoek elkarri zenbat eta hika gehiago egin orduan eta seme alaba gehiagok egiten dutela toka, baina desberdintasun handiak daude nesken eta mutilen artean, eta eragina nabarmen handiagoa da nesken kasuan, 6 taulan ikus daitekeenez:

Taula 6: Gurasoek elkarri hika egin eta toka egiten duten parte-hartzaileen kopuruen ehunekoak

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Beti edo gehienetan	46.2	87.5
Batzuetan	22	82.8
Ez	9	55.4

Gauza bera gertatzen da nokarekin, baina nesken eta mutilen arteko aldeak oraindik handiagoak dira, 7 taulan ikus dezakegunez:

Taula 7: Gurasoek elkarri hika egin eta noka egiten duten parte-hartzaileen kopuruen ehunekoak

	Emakumezkoak	Gizonezkoak
Beti edo gehienetan	61.5	29.2
Batzuetan	25.4	26.6
Ez	7.5	7.7

Adinaren arabera hiru multzotan sailkatu ditugun Azpeitiko biztanleek hika zenbat egiten duten eta horretan familiak eragiten al duen erakusten duten emaitzen berri eman ondoren, hori guztiaren gainean atera ditugun ondorioak zeintzuk izan diren ikusiko dugu jarraian.

4. ONDORIOAK

Ikerketa-galderak planteatu ditugunean horietako bakoitzaren baitan bi galdera egin ditugu eta ondorioak aurkezteko bi azpi-galdera horiek hartuko ditugu ardatz: (1) Azpeitiko biztanleek zenbat egiten dute hika? Eta (2) Familian hika egiteko ohiturak eragiten al du Azpeitiko biztanleek hika egiteko daukaten joeran? Horien baitan uztartuko ditugu oinarri teorikoan ikusitako ideiak eta gure ikerketako hiru adin-tarteetako parte-hartzaileen emaitzetan oinarrituta ateratako ondorioak.

4.1. Azpeitiko biztanleek zenbat egiten dute hika?

Batetik, atal teorikoan ikusi dugunez, Alberdik (1994) bere ikerketan ateratako ondorioetako bat da hitanoa senitarteko edo lagunarteko tratamendutzat hartu izan dela. Gure ikerketan esparru horietan zer gertatzen den aztertu dugu eta ikusi dugu Azpeitiko biztanleek hitanoa erabiltzen dutela senitartean eta lagunartean. Baina alde handia dago emakumezkoek eta gizonezkoek egiten dutenaren eta emakumezkoei eta gizonezkoei egiten zaienaren artean.

Horrek bat egiten du Soziolinguistika Klusterrak (2016) Azpeitian egindako ikerketan ikusitakoekin, han ere alde handiak ikusi baitzituzten sexuaren arabera. Eta datu horiek guztiak nokaren beherakada ikusi duten beste ikerketen ildo berean koka daiteke (Aretxabaleta, 2016; Beitia, 2017; Legorburu, 2018; Ozaita, 2014).

Azken hamarraldietan batean eta bestean hitanoaren gainean egindako ikerketa guztiek azpimarratu dute emakumezkoei hitz egiteko noka tratamenduaren egoera ahula. Hori gertatzearen atzean dauden arrazoiak aztertzea hainbat diziplinatatik aztertu daitekeen ikerketa-lerroa da eta gure ikerketaren ondorengo faseetan hori garatzea da gure helburua.

Horrekin batera, esku-artean dugun azterketan ikusi dugu zenbait kasutan gizonezkoek emakumezkoei hika gehiago egiten diotela emakumezkoek emakumezkoei baino (arrebari edota lagun emakumezkoei) eta horren aurrean burura datorkigun kezka honakoa da: gizonezkoek emakumezkoei hika egiten dieten kasuetan nola egiten diete, noka ala toka? Hori ere sakonago aztertze gaia delakoan gaude.

Bestetik, Soziolinguistika Klusterrak (2016) egindako azterketan aztertutako beste aldagai bat adina zen, eta ikusi zutenaren arabera gazte, heldu eta adinekoen artean erabilera nahiko orekatuta zegoen. Gure ikerketan ikusitako emaitzek ez dute bat egiten horrekin. Helduek eta gazteek bai senitartean eta bai lagunartean erabiltzen duten hika kopuruari begiratuta, alde nabarmenak daude: belaunaldi heldutik gaztera erabilerak behera egiten du, bereziki modu ikusgarrian emakumezkoen kasuan. Umeek eman

dituzten erantzunetan bestelako emaitzak ere atera dira, baina iruditzen zaigu erantzun horien atzean dagoen hizkuntza kontzientzia neurtu ezean ez dela zintzoa datu horiek fidagarritzat hartzea eta horretan beste artikulua batean sakonduko dugu.

Beraz, belaunaldi zaharretatik gazteetara hitanoa ahultzen ari da. Azterlan hau diagnostiko bat egitera mugatu da eta gertatzen dena kuantifikatzen ahalegindu gara, baina gai honek ere ikerketa kualitatiboen beharra dauka haratago iristeko. Belaunaldien artean eten bat gertatu dela dirudi eta horren nondik norakoak ikertzea interesgarria bezain aberasgarria izan liteke hitanoaren biziraupenerako ez ezik hizkuntza gutxituen biziraupenerako ere. Horrekin batera, hitanoak jendartearen bete izan duen funtzioa birplanteatzeko garaia iritsi da agian, eta hori ere ikerketa kualitatiboen argitan aztertzeko gaia dela iruditzen zaigu.

4.2. Familian hika egiteko ohiturak eragiten al du Azpeitiko biztanleek hika egiteko daukaten joeran?

Hika erabiltzeko garaian eragiten duten faktoreen artean adina, sexua, ahaidetasun-maila eta harremanen maiztasunak aipatzen zituen, besteak beste, Alberdik (1994). Gure ikerketan beste aldagai batzuei begiratu diegu, hain zuzen ere familian hika egiteko dagoen ohiturari, eta ikusi dugu aldagai horiek eragin egiten dutela bai helduek, bai gazteek eta bai umeei hika egiteko daukaten ohituretan: gurasoek beraiei hika egiteak, gurasoek elkarri hika egiteak edota familian hitanoa presente egoteak eragin egiten du. Batzuen edota besteen hika egiteko joera sortu edo areagotu egiten du.

Aztertutako datuetan oinarrituta, bi ondorio nabarmendu nahi genituzke hemen. Batetik, ikusi dugu gurasoek beraiei hika egiteak eragin egiten duela bai helduek eta bai gazteek senideekin edo lagunekin hika egiteko daukaten joeran. Horri dagokionez, deigarria iruditu zaigu gazteen kasuan gurasoek beraiei egiten dienak bereziki mutilen eragiten diela senideekin hika egiteko garaian, eta ez neskei. Gertaera horren irakurketa sakonagoa egin nahian eta ikerketa honetako beste azterketa batzuetan ikusi duguna ere kontuan hartuta, “ximi-miri efektua” deitu dioguna gertatzen ote den hipotesia bururatu zaigu. Alegia, aldagai bakar batek ez duela hainbeste eragiten, norabide berean doazen aldagai gehiago egon ezean. Eta hori izan litekeela bereziki gure ikerketan parte hartu duten mutilen ahotan toka osasuntsu egoteko arrazoi edo ondorio bat. Alderdi askotatik jasotzen dutela tokaren inputa, neskek nokarena ez bezala, eta benetan eragiten duena alderdi askotatik norabide berean iristen den inputa dela.

Bestetik, hitanoaren biziraupenean familiak izan lezakeen ardura edo erantzukizuna azpimarratu nahiko genuke. Erantzukizun hori bere bizkar hartu ala ez erabaki pertsonala izango da, baina gure emaitzetan argi ikusi dugu familiak daukan eragina handia dela eta honi guztiari buruz, gutxienez, pixka bat pentsatzera gonbidatu nahiko genituzke.

Ikusitakoak ikusita eta hezkuntzaren eremuari ere begira jarrita, alderdi teorikoan eman dugu Soziolinguistika Klusterra Azpeitian eta Zumaian hitanoa bultzatzeko erabiltzen ari den ikasmaterialaren berri. Esku-hartze horren fruituak neurtzeko daude oraindik, baina hezkuntzak ere hitanoaren erabilera paper garrantzitsua joka lezakeela uste dugu.

BIBLIOGRAFIA

- Alberdi, X. (1993): “Hika tratamenduaren balore sozio-afektiboak”, *Fontes Linguae Vasconum*, 64, 425-442 or.
- Alberdi, X. (1994): “Hitanoa non eta nork erabiltzen duen”, *Euskera*, 39(3), 983-993 or.
- Aretxabaleta, K. (2016): Noketaren atzerakada Arratiako andrazkoen artean, XX. mendearen lehen laurdenetik gaur egunera. Gradu amaierako lana (Deustuko unibertsitatea, argitaratu gabea).
- Echeverria, B. (2001): “Privileging masculinity in the social construction of Basque identity”, *Nations and Nationalism*, 7(3), 339-363 or.
- Echeverria, B. (2003): “Language ideologies and practices in (en)gendering the Basque nation”, *Language in Society*, 32, 383–413 or.
- Garzia, J. (2018ko ekaina): Euskara estandarra eta erregistro informalak. *Euskara batua eta tokian tokiko erabilera: korapiloak eta erronkak*. Euskaltzaindia eta Ezkerraberri fundazioa. Donostia.
- Legorburu, O. (2018): Genero rolek hitanoaren erabileran izan duten eragina: Antzuolako herritarren diskurtso eta praktikak. Master amaierako lana (UPV/EHU, argitaratu gabea).
- Ortega, A., Amorrortu, E., Goirigolzarri, J. eta Urla, J. (2016): Euskal hiztun berriak: esperientziak, jarrerak eta identitateak. Bilbo: Deustuko Unibertsitatea.
- Ozaita, J. (2014): “Tolosaldeko gazteek (16-28) hitanoari buruz duten pertzepzio, diskurtso eta praktika”, *BAT Soziolinguistika Aldizkaria*, 91, 83-103 or.
- Soziolinguistika Klusterra (2016): *Azpeitiako hizkuntza erabileraren eta hitanoaren presentziaren kale-neurketa, 2016. Emaizzen txostena*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.
- Soziolinguistika Klusterra (2017): *Usurbilgo hitanoaren kale-erabileraren azterketa. Emaizzen txostena*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra.
- Zabala, J. eta Bengoetxea, O. (2018ko iraila): Hitanoa eskolan lantzeko egitasmoa: Azpeitia eta Zumaia. *Hitanoa eta generoa: aberastasuna ala sexismoa? (EHUko Uda Ikastaroak)*. Donostia



2

Hezkuntza eta hizkuntzak
Educacion e lengas
Educación y lenguas
Éducation et langues
Education and languages

Histoire des maîtres bilingues français/occitan en Aquitaine (France). Une première approche

MARIE-ANNE CHATEAUREYNAUD
Université de Bordeaux, ÉSPÉ d'Aquitaine
marie-anne.chateauirenaud@u-bordeaux.fr

CÉLINE PIOT
Université de Bordeaux, ÉSPÉ d'Aquitaine
celine.piot@u-bordeaux.fr

Resumé

Outils culturels de transmission susceptibles de conférer une identité, les langues représentent des patrimoines multiples. Nous avons mené une première enquête en Aquitaine auprès d'enseignants bilingues français/occitan (en activité ou retraités) portant sur leur formation initiale, leur activité professionnelle et leur formation continue. Il s'agira dans un premier temps d'analyser les résultats et permettre de comprendre le rôle des langues (ici, l'occitan), leurs modalités de transmission dans un pays où les langues dites régionales ont du mal à être reconnues et de souligner la valeur patrimoniale de l'occitan dans un contexte à la fois de net recul de la pratique de cette langue mais aussi de résurgence à l'école primaire. Notre recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet comparatiste « Langues et patrimoine en Aquitaine et Euskadi » où nous envisageons de comparer les situations de l'occitan et du basque.

Mots-Clés : Histoire des Maîtres/ Bilinguisme/Langues Minoritaires/ Occitan

Si la renaissance culturelle occitane s'amorce dès le XVIII^e siècle avec la redécouverte des troubadours et, plus encore, au début du XIX^e siècle grâce aux lettrés romantiques, les premières revendications explicites pour un enseignement des langues dites « provinciales », puis « régionales » après 1918, puis encore « minoritaires » et désormais « langues de France », datent de mars 1870, avec la pétition initiée par le comte de Charencey, Charles de Gaulle et Henri Gaidoz. Mais l'article 14 de l'arrêté du 7 juin 1880, fixant le règlement scolaire des écoles primaires publiques, oblige « le français [comme] seul en usage dans l'école » car l'unité linguistique est un des facteurs essentiels de l'unité nationale. Un incessant plaidoyer pour l'enseignement de l'occitan scande alors tout le XX^e siècle¹. Il faut attendre la IV^e République (avec la loi Deixonne du 11 janvier 1951) pour que l'État fixe un cadre officiel et juridique à un enseignement public, néanmoins tout juste toléré : 1h30 hebdomadaire facultative en primaire – au moment où les pays d'oc basculent dans la francisation linguistique. Les années 1960-1970 sont marquées par un fort exode rural et par le rôle croissant que joue la télévision d'État où tout occitan est proscrit. Pour autant, un enseignement s'est construit pas à pas, compte tenu de

¹ Cf. MARTEL Philippe, *L'école française et l'occitan. Le sourd et le bègue*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée (études occitanes, n°2), 2007, 190 pages ; LIEUTARD Hervé et VERNY Marie-Jeanne (coord.), *L'école française et les langues régionales. XIX^e-XX^e siècles*, Presses universitaires de Méditerranée, 2007, 354 pages ; VERNY Marie-Jeanne, « Enseigner l'occitan au XXI^e siècle. Défis et enjeux », in *Tréma*, 31, 2009, p. 69-83.

l'effacement de la transmission familiale, à partir soit du Félibrige mistralien (principalement en Provence), soit de l'Institut d'études occitanes créé en 1945 (et de son secteur pédagogique animé par des instituteurs parfois liés au mouvement Freinet). Puis, dans le contexte de regain régionaliste des années 1960-1970, la loi Haby (datant de 1975), qui introduit le collège unique, autorise les établissements scolaires à organiser un enseignement en langue régionale. Les années 1980-2000 voient de nouvelles avancées avec la création de classes bilingues publiques en 1982 ainsi que d'écoles associatives immersives les *calandretas*, celle du CAPES d'occitan-langue d'oc en 1992 puis du concours spécifique de professeurs des écoles de et en langues régionales en 2002 ².

Si l'enseignement de l'occitan a connu ses heures de gloire, par exemple dans le second degré (avec un nombre croissant de candidats aux épreuves *ad hoc* du baccalauréat dans les années 1970), il demeure aujourd'hui pris dans une sorte d'ambiguïté : autorisé sans aucun doute (d'autant que les « langues régionales » ont pris place à titre patrimonial dans la Constitution de la République en 2008, article 75.1), mais fortement bridé tant à l'échelle nationale (par exemple quatre postes seulement au CAPES en 2010 pour trente-deux départements) que locale (horaires difficiles, suppression de postes de conseillers pédagogiques à l'échelle des académies à l'occasion de départs en retraite, etc.). Actuellement, dans le secteur public d'éducation, ce sont les classes bilingues qui portent l'alternative, particulièrement dans l'enseignement du premier degré (enseignement en occitan et en français à parité), bien que très inégalement réparties sur le territoire.

C'est cet enseignement que nous avons choisi d'étudier dans le cadre d'un projet comparatiste « Langues et patrimoine en Aquitaine et Euskadi ». Nous avons mené une première enquête totalement inédite en Aquitaine ³ auprès d'enseignants bilingues français/occitan (en activité ou retraités) prenant en compte leur formation initiale, leur activité professionnelle et leur formation continue. Notre corpus s'appuie sur douze témoignages, ceux de onze enseignants (dont une devenue ensuite responsable associative) – ce qui représente environ un quart du nombre total des maîtres bilingues en Aquitaine – et d'un inspecteur pédagogique régional (soit cinq hommes et sept femmes) ⁴. L'objectif principal est de comprendre le rôle des langues (ici, l'occitan), leurs modalités de transmission dans un pays où les langues dites régionales ont du mal à être reconnues et aussi de souligner la valeur patrimoniale de l'occitan dans un contexte à la fois de net recul de la pratique de cette langue mais également de résurgence à l'école primaire.

Ces maîtres bilingues, dont les âges s'échelonnent entre 26 et 73 ans, ont participé pour les plus âgés, à la création des écoles bilingues. Grâce à cette étude, bien que non exhaustive, il nous semble que se dessine le paysage de l'enseignement bilingue public dans l'académie de Bordeaux depuis la création des premières sections dans les années 1990. Nous avons suivi le même protocole d'enquête pour la transmission du basque mis au point par Luis Naya Garmendia et Pauli Davila, de l'Université de Saint Sébastien, adapté néanmoins à l'occitan, afin de pouvoir analyser les questions de la transmission de la langue, de la formation des enseignants et des mouvements pédagogiques. Notre recherche livre ici ses premiers résultats. Nous avons choisi de présenter les trois points les plus importants qui émergent de notre enquête : la situation actuelle de cet enseignement,

² Concours qui n'est cependant pas organisé dans toutes les académies. L'occitan est également enseigné à l'université (à Aix, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Montpellier, Nice, Pau, Paris-Sorbonne et Toulouse).

³ Il s'agit de l'Aquitaine aux limites administratives d'avant la réforme territoriale de 2015.

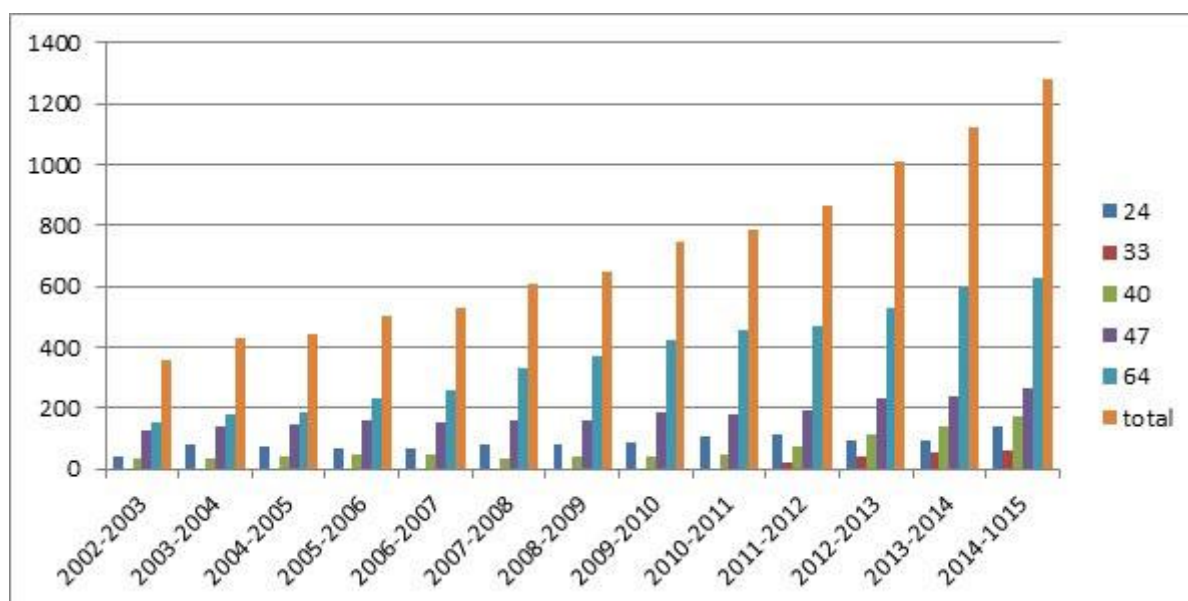
⁴ Pour les citer, nous utiliserons seulement les initiales de leur prénom et nom.

les problématiques autour de la langue, les mouvements pédagogiques et les différences générationnelles.

1. L'ENSEIGNEMENT DE L'OCCITAN DANS LES ÉCOLES BILINGUES : LA SITUATION ACTUELLE EN AQUITAINE

Le nombre d'écoles bilingues publiques en Aquitaine est en constante augmentation. À ce jour, l'académie de Bordeaux compte trente-trois sites dans le premier degré. En quinze ans, bien que faible (1 960) en comparaison avec le nombre total d'élèves du premier degré inscrits dans l'académie (307 642) – soit à peine 0,63% –, le nombre d'écoliers suivant un enseignement bilingue a quintuplé. Si cette progression concerne les cinq départements de l'Aquitaine et si c'est celui des Pyrénées-Atlantiques qui compte toujours le plus d'élèves et d'écoles, c'est dans le département des Landes que, proportionnellement, l'augmentation se manifeste avec le plus de force. La convention signée entre le Rectorat et la Région en 2009 permet le développement de l'enseignement de l'occitan.

Tableau 1. Écoles bilingues publiques en Aquitaine (situation en 2015-2016)



- **Dordogne** : Brantôme, Ribérac, Sarlat.
- **Gironde** : Cussac Fort-Médoc, Langon.
- **Landes** : Dax, Montfort-en-Chalosse, Morcenx, Saint-Martin-de-Seignanx, Vieux-Boucau.
- **Lot-et-Garonne** : Agen, Cocumont, Laroque-Timbaut, Marmande, Monsempron-Libos, Penne d'Agenais, Roquefort.
- **Pyrénées-Atlantiques** : Artiguelouve, Asson, Bedous, Bidache, Bordes, Coarraze, Gan, Garlin, Lagor, Lasseube, Mazerolles, Monein, Morlaàs, Oloron, Salies-de-Béarn, Sauvagnon.

Tableau 2. Évolution de l’enseignement bilingue français/occitan pour le premier degré dans l’académie de Bordeaux (2002-2016)⁵

Année	24	33	40	47	64	Total
2002-2003	38	0	37	127	154	356
2003-2004	79	0	35	138	179	431
2004-2005	75	0	38	146	185	444
2005-2006	66	0	46	160	231	503
2006-2007	70	0	46	155	256	527
2007-2008	79	0	35	160	331	605
2008-2009	78	0	39	158	370	645
2009-2010	89	0	44	185	426	744
2010-2011	105	0	46	181	457	789
2011-2012	112	19	73	194	468	866
2012-2013	95	41	114	230	531	1011
2013-2014	96	56	140	239	594	1125
2014-2015	141	64	176	268	628	1277
2015-2016	179	115	199	315	719	1527
2016-2017	193	143	232	413	787	1768
2017-2018	193	183	316	410	858	1960

Enseignement bilingue public

2. LA LANGUE

Cette enquête s’est d’abord intéressée à la question de la langue, celle des maîtres (langue héritée ou apprise en contexte scolaire), puis aux pratiques linguistiques en classe qui en découlent.

2.1. Quels locuteurs?

Pour les enseignants interrogés, nous constatons que la plupart ont eu une transmission familiale partielle de la langue. Ils disent avoir entendu leurs grands-parents la parler, comme F. F. (59 ans) qui déclare « *Alòrs, per dire de verai, l’escotar, estar expausat a la lenga : dempuèi mainatge, en Dordonha, a la bòrda de la mameta, e mai que la bòrda, lo trabalh, tot çò que se fasiá a l’entorn ambe los vesins* » ; ou encore S. M. (60 ans) : « *Ei tostemps entenut l’occitan, ne ‘m brembi pas d’ua dificultat de comprèner o pas quan èri petit* » Huit enquêtés sur onze parlent de cette expérience, celle d’avoir baigné dans la langue, sans l’avoir étudiée à l’école. Ils considèrent avoir été d’abord des locuteurs passifs, capables de comprendre sans cependant pouvoir s’exprimer, comme le rappellent plusieurs de nos enquêtés – dont F. M. (73 ans) : « *Abans l’avi entenuda hòrt dens las Lanas de Gironda e tanben èra la lenga familhau carcinhòla au vilatge.* » Cette langue qu’ils ont entendue se pratiquait en milieu rural. Il s’agit donc d’une langue quotidienne authentique qui a vu « son espace communicationnel s’atrophier », situation qui, à partir de la deuxième moitié du XX^e siècle,

⁵ Nous remercions Jean-Marie Sarpoulet de nous avoir communiqué ces données chiffrées permettant de suivre l’évolution de l’enseignement bilingue.

«a tendu vers une substitution généralisée des usages linguistiques sur l'ensemble concerné. »⁶

Aujourd'hui encore la langue est davantage présente en milieu rural, comme le montre Alexandra Filhon : « Il apparaît tout d'abord que ce sont les agriculteurs, les indépendants et les inactifs qui transmettent [...] le plus leur langue. Il s'agit là pour les deux premiers cas, de professions ancrées localement sur un territoire, ce qui favorise le maintien des pratiques linguistiques. [...] c'est en contexte rural que les langues régionales sont les plus usitées. »⁷

Ceux, majoritaires, qui ont bénéficié d'une transmission linguistique intrafamiliale même partielle, parlaient plutôt, avec leurs parents, le français. Mais leur arrière-plan sonore était occitan, véhiculant ainsi une part de la culture traditionnelle, comme le déclare L. A. (31 ans) : « J'entendais tout le temps des chansons, des histoires. » Pratiques ethnoculturelles, répertoire de chants, de danses, contes traditionnels ont aussi constitué le socle culturel de ces enseignants.

Cependant, parmi les plus jeunes, trois n'ont pas entendu la langue dans leur famille. Ils ont bénéficié d'une transmission scolaire : l'un d'eux était élève de l'enseignement bilingue public depuis la maternelle ; les deux autres ont choisi l'occitan au collège en option, l'ont continué au lycée, puis, après une formation universitaire, y sont revenus. Toutefois, même dans le cadre d'une langue scolaire, apparaissent certaines différences. L'enseignement bilingue précoce dès la maternelle permet de bâtir une langue et une culture plus ancrées et plus riches, notamment en raison du temps d'exposition à la langue.

2.2. Le niveau de langue

Selon les cas, la langue scolaire peut faire apparaître des manques linguistiques ou culturels. Certains enseignants ont pleinement conscience de ces difficultés. A. L. (26 ans) dit bien : « *Per la rentrada, me mancava un pauc de lenga.* »

L'association Oc bi, qui développe l'enseignement bilingue occitan, constate à regret que, souvent, sans toutefois généraliser, les plus jeunes ont peu de lien avec la langue de la maison. Du fait qu'ils ont appris l'occitan à l'école et non plus en famille, comme cela a été le cas pour d'autres générations, il leur manque ce lien affectif avec la langue. Il leur manque aussi un bon niveau de langue (lexique, expressions) : leur usage de la langue reste scolaire, et le français reprend aussitôt sa place en dehors de la classe. À cela s'associe un manque de culture, notamment historique. J.-M. S. (60 ans), inspecteur pédagogique régional chargé des missions d'inspection en occitan depuis 1994, confirme cette situation : « Les maîtres actuels (néo-locuteurs) n'ont aucune véritable connaissance de la langue et de la culture occitane avant de passer le concours au cours duquel c'est toujours la fête et la gastronomie qui arrivent en tête des réponses ; mais jamais les troubadours, le Félibrige, etc. Beaucoup ont aussi une conception de la langue très particularisante. »

Ce constat sur les lacunes linguistiques et culturelles peut paraître sévère et si, dans notre enquête, cette tendance émerge, elle souffre néanmoins un certain nombre d'exceptions. En effet, les maîtres bilingues qui ont pu bénéficier d'une continuité

⁶ BOYER Henri et GARDY Philippe, *Dix siècles d'usages et d'images de l'occitan, des troubadours à l'Internet*, Paris, L'harmattan sociolinguistique, 2001, p. 10.

⁷ FILHON Alexandra, « Transmission familiale des langues en France : évolutions historiques et concurrence », in *Annales de démographie historique*, 2010/1, n°119, p. 205-222, principalement p. 212.

pédagogique dans l'apprentissage de l'occitan n'ont pas le profil précité. En dehors de l'ancrage familial, L. A. (31 ans) a pu suivre un cursus du collège à l'université dans les Pyrénées-Atlantiques. A. P. (28 ans), élève de l'enseignement bilingue en Tarn-et-Garonne, qui a dû arrêter l'occitan pendant ses études d'histoire parce qu'elles ne proposaient pas cette option, avait cependant continué à suivre cet enseignement jusqu'au baccalauréat. Ces deux enseignants, néo-locuteurs, s'expriment avec aisance et manifestent une culture certaine en occitan.

2.3. Une transmission scolaire souvent incomplète

Mais la continuité pédagogique est loin d'être assurée dans l'académie de Bordeaux. Ainsi, des élèves bilingues ou issus de l'enseignement immersif associatif *Calandreta* se retrouvent rarement dans un collège où un enseignement d'occitan leur serait adapté. Dans le meilleur des cas, ils peuvent suivre l'option pour les débutants. Les lycées n'offrent pas tous non plus d'option de langue. Enfin, l'enseignement supérieur en Aquitaine propose des options à l'Université de Pau et des Pays l'Adour et à Bordeaux Montaigne ainsi qu'un DU préparant au niveau A2 du CECRL (destiné aux débutants) et depuis 2017 une option dans la licence culture humaniste et scientifique. La disparition de la Licence a donc pour conséquence le manque de formation des candidats potentiels aux concours d'enseignement. L'École supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) a ouvert une formation en occitan aux stagiaires bilingues seulement en septembre 2017 et, à la rentrée 2018, une préparation au CRPE bilingue. D'autre part, depuis cinq ans, la région Aquitaine a mis en place la bourse d'études *Ensenhar* de 4 000 euros pour financer l'année de L3 et de M1 aux étudiants qui s'engagent à passer le CRPE occitan⁸. Le bilan reste mitigé car, malgré cette bourse, le nombre de candidats reste faible, le dispositif n'étant pas assez connu. Par exemple, alors que, pour la session de 2018, le Rectorat a mis dix-sept postes au concours, seuls quatre candidats se sont présentés. La situation s'avère alarmante.

Sans continuité pédagogique, il est difficile de former des locuteurs, puis des enseignants ; or, sans enseignants, il ne peut y avoir de continuité pédagogique. Les associations d'enseignement de l'occitan (les CREO fédérés par la FELCO) dénoncent régulièrement les réformes qui ne font que « supprimer des heures d'enseignement et semblent menées surtout pour économiser des moyens ». Au collège, avec la réforme de 2015, un élève a 32 heures de langue régionale de moins par an. Quant à la réforme du lycée qui s'annonce, elle va faire quasiment disparaître l'enseignement de l'occitan. Une politique linguistique volontariste serait nécessaire afin de développer les sites d'enseignement, et partant le nombre de locuteurs, pour ainsi envisager une véritable transmission scolaire.

2.4. Quelle formation ?

Les enseignants ayant participé à notre enquête font état d'un intérêt pour la langue et d'une prise de conscience qui les a poussés, pour certains, à se la réapproprier et, pour d'autres, à l'apprendre. La question du déclencheur reste complexe, tous les locuteurs passifs ne faisant pas le choix de s'emparer de la langue. Lien affectif, intérêt

⁸ Jusqu'à 2018, elle n'a cependant été accessible qu'aux étudiants inscrits dans des formations d'autres académies, ce qui a découragé certains candidats ne souhaitant pas déménager.

linguistique..., divers facteurs apparaissent. Deux enseignants, L. A. (31 ans) et G. C. (28 ans), déclarent que leurs années d'études à l'étranger (Espagne et Mexique pour l'une, Australie pour l'autre) leur ont donné envie de retrouver un niveau d'occitan et, à terme, de l'enseigner, comme si une forme d'expatriation était venue raviver un sentiment d'appartenance. De même, c'est de retour en Gironde que F. M. (73 ans), après avoir passé une partie de sa carrière dans un département non occitanophone, a décidé de suivre des cours : « *Comprenèvi mes shens saber parlar, èi après a escriber e parlar au medish moment.* »

Les plus âgés n'ont pas bénéficié de l'enseignement de l'occitan à l'école, mais lorsqu'ils ont intégré l'École normale, la plupart ont suivi un enseignement de langue et de culture. Ainsi N. R. (52 ans) déclare : « *Estudièi a l'Escòla normau, i avè ua formacion hèita per A. Viaut, S. Beringuèr, G. Latry, J.-P. Laliman. Ei comprès que i avè possibilitats.* » À partir de 1990, la création des IUFM remplaçant les Écoles normales sonne le glas de ces enseignements dans l'académie de Bordeaux.

D'autres enquêtés se sont formés à l'université lorsqu'il y a avait encore une licence et des options accessibles à plusieurs cursus. D'autres encore grâce à des collègues et des associations, tel S. M. (60 ans) qui précise : « *la mair m'ajudè drin e après d'encontrar un òmi que coneishes dilhèu que s'apèra Peir de Salla quan èra regent e quan èra regent caminaire, jo qu'èri dens una petita escola au nord de Pau e ei vist arribar un tipe un dia que me demandè se m'interessava l'occitan en classa, e èi dit que forçadament, qu'em vadut amics e puish Pagalhós.* » Il met en avant un contexte socioculturel fait de groupes de musique, d'ateliers de danse, et surtout une rencontre avec un collègue maître itinérant d'occitan qui va l'inciter à apprendre la langue lui permettant d'en devenir un locuteur.

Certaines écoles bilingues permettent également des cours pour adultes. Ainsi A.-M. L. (41 ans) : « J'ai entendu l'occitan quand j'étais jeune dans le milieu familial. Nos parents le parlaient quand ils ne voulaient pas que, nous, les enfants, nous comprenions ce qu'ils disaient. Je l'ai appris après être devenue enseignante avec Patrick Guillemjoan, professeur d'occitan qui donnait des cours à des parents d'élèves bilingues. J'ai suivi sur mon temps personnel ses cours du soir se tenant dans l'école de Montfort-en-Chalosse pendant deux heures une fois par semaine. » D'autres enquêtés ont rencontré aussi des associatifs d'Oc bi ou des enseignants du CAP'ÒC dont le site participe également à la diffusion de la langue, de l'enseignement bilingue et à la mise en réseau des enseignants.

Enfin, d'autres maîtres bilingues ont prolongé leur apprentissage par les stages de l'École occitane d'été⁹ en Lot-et-Garonne qui ont parfois été préconisés par des responsables de l'Éducation nationale, tel le conseiller pédagogique de Montauban (Tarn-et-Garonne). F. F. (59 ans) : « *A causa de Servat tanben que me diguèt : "Te caldrá un jorn anar veire..."*, e just après cresi d'arribar sus Moissac, anguèri a la primiera escòla occitana d'estiu. » J. M. (35 ans) a participé plusieurs fois à l'École occitane d'été, et A.L. (26 ans) la mentionne sans y être allée souvent.

⁹ Cf. CHÂTEAUREYNAUD Marie-Anne et PIOT Céline, « L'Escòla occitana d'Estiu, centre de formation associatif », in *Espacio y patrimonio histórico-educativo*, 7^e Jornadas científicas de la SEPHE et 5^e Simposio iberoamericano (Saint-Sébastien, 29 juin/1^{er} juillet 2016) ; « L'Escòla occitana d'Estiu, centre de formation associatif et ses fondateurs Marceau Esquieu, Christian Rapin et Jean Rigouste », in *Vidas, biografies des acteurs de la renaissance d'oc, méthodes et actualité de la recherche*, Journée d'études du LLACS (Langues, Littératures, Arts et Cultures des Suds, université Paul-Valéry, Montpellier 3) et du CIRDOC (Centre interrégional de développement de l'occitan) (Béziers, 25 novembre 2016), à paraître.

3. LES MOUVEMENTS PÉDAGOGIQUES

3.1. La pédagogie Montessori ou Freinet

La plupart des maîtres bilingues ne se considèrent pas comme des enseignants « traditionnels ». Certains ont utilisé ou utilisent les techniques pédagogiques mises au point par Maria Montessori (en 1907) ou par Célestin et Élise Freinet (dans les années 1920), techniques qui s'inscrivent dans le mouvement de l'Éducation nouvelle élaborée à la fin du XIX^e siècle¹⁰. C'est par exemple le cas de N. R. (52 ans) qui s'y est intéressée ou aussi de J. M. (35 ans) qui enseigne en maternelle avec la pédagogie Montessori. Le conseiller pédagogique de F. M. (73 ans), J. Bonnemaïson, appartenait au groupe Freinet et l'a convaincue du bienfait de cette pédagogie active et originale bouleversant profondément la vision de l'école qui devient plus centrée sur l'enfant dans un rapport moins autoritaire à la connaissance. Tout en appréciant la pédagogie Montessori favorisant l'autonomie des élèves, J. M., grâce au nombre d'années de pratique croissant, peut mieux analyser les avantages et les faiblesses. Elle reconnaît qu'il y a des lacunes dans l'apprentissage des arts et de l'écriture. Mais cette pédagogie, contrairement à ce qu'on dit, est très pointue dans le langage. Afin de se perfectionner, elle a suivi en 2014 une formation de 35 heures portant sur la pédagogie Montessori adaptée aux exigences du programme.

Comme nous n'avons interrogé que les maîtres bilingues, il est difficile de dire si ces derniers sont plus intéressés par les mouvements pédagogiques de type Freinet ou Montessori que les enseignants monolingues pour qui nous ne disposons pas d'une enquête identique. La recherche portant sur les enseignants exerçant pendant l'entre-deux-guerres réalisée par Jacques Girault nous permet toutefois de suivre une relative évolution¹¹ : à cette époque, 28,4% des enseignants composant le corpus des témoignages dont a disposé l'historien manifestaient un intérêt pour la pédagogie nouvelle ; 8,6% en étaient même des militants ; tandis que 2,6% étaient farouchement hostiles. Il n'est bien sûr pas possible de comparer ni la situation (à cette époque, les maîtres n'étaient pas bilingues), ni les résultats d'une étude menée à partir de cinq cent soixante-dix instituteurs avec ceux d'une enquête s'appuyant sur onze maîtres, mais il est significatif de remarquer que quatre d'entre eux s'intéressent à ou pratiquent la pédagogie nouvelle (soit 36,3%), ce qui représente une proportion plus importante que pendant les années 1920-1930¹². Peut-on en conclure que les enseignants bilingues, du fait de leur parcours, sont plus ouverts aux techniques alternatives ? C'est sans doute mener un raccourci trop rapide. Néanmoins, l'âge des enquêtés est révélateur de cet intérêt car, sur les six maîtres bilingues ayant moins de 50 ans, une seule, J. M. (35 ans), utilise la pédagogie Montessori. Peut-être aussi que les jeunes ne sont pas suffisamment formés et informés sur cette pédagogie active. L'exemple de G. C. (28 ans), actuel professeur des écoles stagiaire en formation à l'ÉSPÉ d'Aquitaine, est révélateur : il reconnaît qu'il n'envisage pas pour l'instant de la pratiquer non par choix « idéologique » mais par méconnaissance et qu'il attend d'acquérir davantage d'expérience professionnelle.

¹⁰ La pédagogie Montessori, accordant une grande place au langage, repose sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. Celle du couple Freinet est fondée sur l'expression libre des enfants (textes, dessins, correspondance interscolaire, journal...), la motivation et le travail de groupe.

¹¹ GIRAULT Jacques, *Pour une école laïque du peuple ! Instituteurs militants de l'entre-deux-guerres en France*, Paris, Éditions Publisud, 2009, 492 pages, p. 84-92.

¹² Or, pour pratiquer les activités préconisées par Freinet, il faut beaucoup de matériel, à une époque où la plupart des communes étaient pauvres et la hiérarchie réticente.

3.2. L'influence de *Calandreta*

Plusieurs enseignants, comme S. M. (60 ans) ou F. M. (73 ans), insistent sur l'influence de *Calandreta*, école immersive associative (pendant de *Ikastola*) qui propose aussi des activités ou des cours du soir. Ces établissements scolaires gratuits et laïques sont des écoles et collèges bilingues français/occitan dispensant les programmes de l'Éducation nationale et utilisant la pédagogie active inspirée des techniques Freinet pour accompagner l'enfant vers l'autonomie, le partage et la citoyenneté¹³. F. M. a même participé en 1981 à la création de la *Calandreta* de La Teste (Gironde)¹⁴ où elle a pris en charge la pédagogie pendant deux mois, puis son secrétariat : « Ce fut une extraordinaire formation, à la fois militante et linguistique qui m'a également donné un regard critique sur le développement de la *Calandreta*. »

4. LES DIFFÉRENCES GÉNÉRATIONNELLES

4.1. Passé d'élève et vocation

Concernant leur formation, les enseignants interrogés ont souvent été discrets. C'est d'abord leur formation initiale et même souvent scolaire qui est évoquée. Leurs propres enseignants constituent souvent une référence qui a participé plus ou moins directement à un désir d'enseigner à leur tour. Plusieurs ont pu citer nommément le professeur de lycée ou d'université qu'ils considèrent être à la source de leur vocation ou une forme de modèle qui les a influencés : pour A. L. (26 ans), ce sont des enseignantes de langue (occitan et espagnol) du secondaire ; pour S. M. (60 ans) : « *un ensenhaire en CM2 a costat de Tarba un regent que hasèva ua pedagogia qui s'aparenta a la pedagogia. Freinet, [...] puish un aute faïçon de viver l'escòla.* » Pour A. P. (28 ans), la pédagogie de la classe bilingue d'occitan était différente : « *I a professors que m'an motivat com mon regent d'occitan en primària, en balhar ua visión hèra positiva de l'ensenhament, en occitan.* » F. F. (59 ans) a passé le concours en pensant aux enseignants qu'il avait eus : « *Mas en general, agèri de regents e de bons professors, m'en soveni enquèra. Vaquí. Donc, èra l'idèa de far parier, èra que l'idèa de far passar, de trasmetre.* » G.C. (28 ans) dit avoir eu une bonne expérience d'élève.

En revanche, cette expérience s'est aussi parfois révélée douloureuse pour d'autres : des enseignants qui battaient les écoliers, les attachaient, les humiliaient... peuvent apparaître dans ces récits de vie. Dans le meilleur des cas, une enseignante, F. M. (73 ans), a su contrebalancer ce modèle repoussoir : « J'ai voulu enseigner en raison de l'institutrice que j'ai eue après la première année de fin d'étude avant la 6^e [...]. Avec elle, l'injustice subie avec la maîtresse de CM2 a cessé, et, surtout, c'était le *summum* pédagogique, elle organisait des sorties : on visitait des usines, on allait ramasser des fossiles, on allait à la bibliothèque... Et, tous les matins, on participait à la chorale. Avec elle, j'étais en réussite scolaire. Par conséquent, après, avec mes propres élèves, j'ai souhaité réinvestir cette méthode pour travailler autrement, notamment avec la mise en place de jeux. J'ai également eu la chance d'avoir de très bons professeurs au lycée. » Une autre enseignante,

¹³ La première école de ce type a vu le jour à Pau (Pyrénées-Atlantiques) en 1979. Aujourd'hui, il existe soixante-deux écoles et trois collèges *Calandretas* répartis sur dix-huit départements et concernant environ trois mille six cents élèves. En Aquitaine, il y a quinze écoles et un peu plus de cinq cents élèves.

¹⁴ Cette école a cependant fini par fermer alors qu'elle comptait soixante-dix élèves.

A.-M. L. (41 ans), l'admet : « C'est sûrement mon expérience d'élève, pas des meilleures, dans une classe unique (c'est-à-dire avec tous les niveaux) qui a été déterminante pour aller contre ce modèle où l'on ne faisait essentiellement que des maths et du français. »

4.2. De la formation à l'enseignement

La formation à l'enseignement est souvent plus controversée et fait apparaître un clivage générationnel, à une exception près à chaque fois.

Les plus âgés ne tarissent pas d'éloges et évoquent une formation adaptée, d'une grande légitimité et qui continue à les aider. Ainsi, pour F. M. (73 ans) : « *Oc formacion meravilhosa, es la milhora formacion, la deu terrenç, i avè un acompanyament meravilhós deus collègas.* » F. F. (59 ans) se souvient : « *Agèri... coma dire aquò, èi un fum de professors, un fum..., gaire ben, allez on va dire, un bon tèrç dels professors d'Escòla Normala de Montalban que me servi enquèra de çò que... de la faïçon, pas fòrçament del contengut de segur, mas de la faïçon de far. [...]* Agèri de monde qu'èran dins, son especialitat, de monde qu'èran legitims, qu'èran a sa plaça, mès que se pausavan vertadièrament la question de coma ensenhar e qué ensenhar. » S. M. (60 ans) : « *En 1980 a 1983, soi estat esmiraglat per la formacion a l'EN de Pau tot qu'era parvirat [...]* qu'era giniec ! » Pour cette génération, seule N. R. (52 ans) qualifie sa formation de « *praube* ». Certainement que, selon les Écoles normales et/ou selon les années, la formation a pu varier.

En revanche, les plus jeunes reprochent à la formation de l'ÉSPÉ d'être peu en lien avec la réalité du terrain et la plupart n'ont pas perçu l'utilité de certains cours. C'est le cas d'A. P. (28 ans) qui précise « *La formacion a l'Espè èra trop teorica, sustot en francés e gestion de classa, escolans en dificultat, causas coma quo an mancat.* » De même, pour L. A. (31 ans) : « *Èra generaument pro inutile.* » Mais tout dépend des sites et des enseignants, car, pour sa part, J. M. (35 ans) a « adoré sa formation quand elle était stagiaire. »

4.3. La formation continue

Dans les déclarations des enquêtés, la formation initiale et continue d'avant les années 1990 semble particulièrement positive. On ne saurait réduire à une forme de nostalgie de tels souvenirs, car ils sont étayés par la différence de moyens alloués à cette formation. Les plus âgés évoquent les nombreux stages auxquels ils pouvaient participer, la durée (entre quatre et cinq semaines par an), la qualité des échanges et des pistes pédagogiques qu'ils pouvaient ensuite explorer. Pour S. M. (60 ans) : « *Es important dens lo noste mestier sortir de la classa e de l'espier e de l'espier dab los autes a la lutz de çò que hè l'aute ni pas cap de jutjament mes prener arrepe n'es pas possible en deus oras e ei fundamentau e n'at hèm pas.* »

Aujourd'hui, ces périodes sont très réduites ou remplacées par de la formation à distance. L. A. (31 ans) le dit avec force : « La formation continue obligatoire est peu intéressante. » J. M. (35 ans) ne trouve pas très pertinent le fait que les conseillers pédagogiques y imposent leurs recherches, pas toujours adaptées et utiles. Elle considère qu'il serait préférable de construire une formation en fonction des besoins des enseignants. De son côté, le monde associatif réclame « les moyens qu'on avait il y a vingt ans. Aujourd'hui, trop peu de stages sont proposés, et, quand il y en a, ils sont trop courts. »

Quel que soit leur âge, tous les enquêtés apprennent aussi en autoformation. Nous ne développerons pas ce point, mais, que ce soit en occitan ou concernant les mouvements pédagogiques de type Freinet ou la pédagogie immersive, tous continuent à se former.

Un autre point fait assez souvent l'unanimité chez les enseignants interrogés : l'importance du travail collaboratif. En effet, la plupart déclarent avoir reçu un soutien important de leurs collègues et avoir pu ou pouvoir travailler en groupe en dehors du temps scolaire. F. M. (73 ans) le précise bien : « *I avè ua entreaajuda hòrta entre collègas.* »

4.4. L'engagement associatif, culturel et/ou politique

Enseigner en occitan, s'intéresser à la pédagogie nouvelle, apprécier la culture de sa région ne se traduisent pas forcément par un engagement militant.

La majorité de nos enquêtés à avoir eu ou à avoir encore une responsabilité associative sont les plus âgés d'entre eux. Citons par exemple M. R. (64 ans), présidente d'Oc bi depuis 2012. Comme si les plus jeunes n'étaient pas émus par la disparition progressive de la culture occitane, ou pas suffisamment informés, ce qui rejoint la faiblesse de leurs réponses au concours de recrutement évoquée plus haut. Alors que, de son côté, J.-M. S. (60 ans) reste positivement marqué à vie par le choc reçu quand il était lycéen : « J'ai découvert que la langue qu'utilisaient mes grand-mères pour parler aux vaches était la langue des troubadours. Je ne m'en suis toujours pas remis ! » Il observe avec tristesse le développement d'un processus de désappropriation de la culture occitane.

Il est évident que l'engagement des plus anciens a servi à créer le bilinguisme dans le secteur public. Les moins âgés sont moins militants, à l'instar du reste de la société où l'on constate un désengagement massif. L'espoir reste toutefois permis puisque, parmi nos enquêtés, un jeune, A. P. (28 ans), est engagé dans une association de soutien de l'école bilingue : il est président de *Los petits dau Verdon*. Quant à G. C. (28 ans), il a donné pendant deux ans, en 2015 et 2016, des cours d'occitan au CFPÒC à une trentaine d'adultes débutants. Mais, dans l'ensemble, on est loin de l'engagement militant des années 1970-1980, comme le rappelle le témoignage de F. F. (59 ans), proche du Parti communiste, qui a perçu son engagement pour l'occitan comme un véritable acte politique et qui a toujours tenu à entremêler les deux. Grâce à son mandat de maire d'une petite commune rurale, A.-M. L. (41 ans) s'efforce d'aider les associations culturelles occitanes. N.R se montre aussi très active en milieu syndical et associatif.

Est-ce cependant suffisant ? Tout en considérant utiles les associations de danses et de chants, qui peuvent devenir un biais pour faire connaître la culture occitane, J.-M. S. (60 ans) constate à juste titre que très peu de ceux qui dansent et chantent prennent ensuite des cours d'occitan. Mais, de nos jours, l'engagement militant n'est de toute façon plus celui des années 1970, et ce, dans tous les domaines.

5. CONCLUSION

Ces enquêtes nous ont permis de mieux comprendre la formation et le parcours de ces maîtres bilingues, et de constater que, pour nombre d'entre eux, il s'agit d'une vocation. Nous avons pu voir aussi qu'ils envisagent la transmission de la culture et de la langue occitane grâce à une pédagogie renouvelée, souvent inspirée des techniques de Freinet. Ils cherchent également pour la plupart à continuer à se former et à travailler en équipe. Toutefois, le nombre d'enseignants n'est pas suffisant pour un développement des classes bilingues. La discontinuité pédagogique de la formation initiale engendre des lacunes que

la formation continue ne permet pas de combler. Enfin, l'engagement culturel et/ou associatif des maîtres les plus âgés ne se retrouve pas toujours dans les jeunes générations.

Ultérieurement, nous comparerons nos résultats avec ceux de l'enquête basque en tentant de déterminer les points positifs des formations étudiées pour en tirer des enseignements quant à la formation actuelle et envisager son amélioration.

Si la transmission familiale de l'occitan en Aquitaine est actuellement très faible, les modalités d'enseignement scolaire sont variées. Dans l'enseignement public, les écoles bilingues jouent un rôle déterminant pour la transmission de la langue et de la culture occitanes. Gageons qu'elles pourront continuer à se développer.

El euskera como motor de renovación pedagógica en el País Vasco

ITSASO BIOTA PIÑEIRO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
itsaso.biota@ehu.eus

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
gurutze.ezkurdia@ehu.eus

LUIS M. NAYA GARMENDIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
luisma.naya@ehu.eus

Resumen

En el País Vasco, a lo largo del siglo XX, tuvieron lugar múltiples experiencias de renovación pedagógica en momentos históricos completamente distintos. Uno de los factores que impulsó dichas experiencias fue el anhelo de incorporar el euskera al sistema educativo. Si bien no podemos afirmar que el deseo de impulsar la enseñanza del y en euskera fuese el único motor que impulsó la renovación pedagógica en todos los casos, si podemos afirmar, a la vista de los resultados arrojados por diversos estudios, que las iniciativas ligadas a la renovación pedagógica más relevantes acontecidas en el País Vasco tenían un denominador común: la defensa del euskera.

Desde principios del siglo XX han sido muy diversas las iniciativas de renovación pedagógica que llevaban por bandera la necesidad de impulsar el bilingüismo e introducir el euskera en las escuelas. Este camino no ha estado exento de dificultades, ya que, en muchas ocasiones, las políticas educativas llevadas a cabo por los Estados español y francés han contribuido a la desaparición de dicha lengua de las aulas, y no solo en los oscuros años de la dictadura franquista. A lo largo de esta comunicación trataremos de analizar el papel decisivo que adoptó el euskera en el desarrollo de las iniciativas de renovación pedagógica más relevantes llevadas a cabo en el siglo XX en el País Vasco.

Palabras clave: Renovación pedagógica, euskera, siglo XX, políticas educativas.

1. INTRODUCCIÓN

El euskera o lengua vasca, ha tenido, a lo largo del siglo XX, un papel fundamental en la renovación pedagógica en el País Vasco. Ciertamente, desde que se comenzasen a construir los sistemas educativos nacionales, primero en Francia, y posteriormente en España, en el País Vasco no han dejado de florecer iniciativas que, de la mano de la defensa del euskera, han renovado pedagógicamente las aulas de dicho territorio en momentos históricos completamente distintos.

No obstante, antes de entrar de lleno en nuestro análisis, nos gustaría matizar a qué nos referimos cuando hablamos de renovación pedagógica. Coincidimos con Caivano y Carbonell en que la renovación pedagógica “es un conjunto organizado de actividades teóricas y prácticas dirigidas a combatir y a superar la teoría y la práctica pedagógica

dominantes en un momento dado”¹. Además, Ramos y Pericacho añaden que “estas prácticas han ido modificando las estructuras pedagógicas y el imaginario educativo establecido, buscando, en definitiva, una escuela más democrática en sus estructuras, abierta en su relación con el medio y basada en un ideario pedagógico más activo”².

No obstante, la mayor parte de la literatura que encontramos en las bases de datos a este respecto, nos indica que, en la mayoría de los casos, cuando se hace alusión al termino renovación pedagógica, se hace referencia a la renovación pedagógica que surge y se desarrolla en los últimos años de la dictadura franquista. En el País Vasco en concreto, se hace referencia al movimiento de las Ikastolas y los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) surgidos después de la dictadura. Es cierto que, en este periodo histórico señalado, hubo un fuerte impulso de la renovación pedagógica, liderado por maestros y maestras que, en el seno de las Escuelas de Verano y en los MRPs, trabajaron por cambiar la escuela heredada de la dictadura. Sin embargo, como bien recoge Dávila:

Tenemos que señalar que la renovación pedagógica en Euskal Herria no es un fenómeno que surja en este periodo histórico señalado, sino que tenemos que tener presente unos antecedentes que fueron especialmente significativos en Euskal Herria en el periodo anterior a la guerra civil³.

Como iremos comprobando a lo largo de esta comunicación, en el País Vasco se llevaron a cabo diversas experiencias de renovación pedagógica en el primer tercio del siglo XX, como las escuelas de barriada o las primeras escuelas vascas impulsadas por *Euzko Ikastola Batza*. Ambas iniciativas, a pesar de ser cortas en el tiempo, consiguieron materializar sus propuestas de renovación pedagógica a través de la creación de escuelas, en las que introdujeron el euskera y en las que llevaron a cabo prácticas pedagógicas renovadoras. Como dice Dávila⁴, es importante que señalemos esto, ya que después de la ruptura que supuso el franquismo, se recurre al periodo histórico anterior a la guerra civil, de donde se recuperan los planteamientos pedagógicos e incluso materiales en euskera empleados en estas iniciativas anteriores. Es decir, las iniciativas de renovación pedagógica que tanta fuerza tomaron después de la dictadura tenían su origen, en gran medida, en estas iniciativas gestadas y desarrolladas en la etapa anterior a la guerra civil.

En definitiva, en el País Vasco, desde principios del siglo XX y en momentos históricos completamente distintos, surgieron iniciativas creadas con el objetivo de impulsar la renovación pedagógica, y que perseguían, además, introducir el euskera en las aulas. Estas iniciativas, a pesar de ser aisladas o cortas en el tiempo, tuvieron cierto peso y relevancia en la esfera educativa, convirtiéndose en la alternativa al modelo escolar imperante del momento.

2. LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL EUSKERA A PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

Desde que se comenzasen a construir los sistemas educativos nacionales, primero en Francia, y posteriormente en España, podemos decir que el euskera no ha gozado de una posición

¹ Caivano, F., Carbonel, J. (1979). *La Renovación Pedagógica ayer y hoy*. Cuadernos de Pedagogía, 59, p.4.

² Ramos, S; Pericacho, F.J. (2013). «Sobre la renovación pedagógica y su enseñanza universitaria. Una propuesta metodológica». *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa* (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España), 10, p. 143.

³ Dávila, P. (2005). «La renovación pedagógica en el País Vasco (Segunda mitad del siglo XX)». *Sarmiento*. 9, p. 87.

⁴ *Ídem*.

privilegiada en la esfera educativa de ambos países. En efecto, en España, con la promulgación de la Ley Moyano en el año 1857⁵, se estableció que el castellano fuese la lengua oficial y vehicular de las escuelas en todo el territorio español. Dicha ley, en el artículo 88 recoge que la Gramática y Ortografía de la Academia Española serán texto obligatorio y único para las materias en la enseñanza pública. En aras de garantizar el exitoso cumplimiento del artículo 88 de la Ley Moyano, en el último tercio del siglo, empezó a funcionar en el ámbito educativo la figura del inspector que, tanto en Francia como en Guipúzcoa, trató de imponer el castellano en las aulas, desterrando el euskera de la escuela⁶. Este hecho produjo que en las escuelas se diera un grave problema de comunicación, ya que gran parte del alumnado, sobre todo en el ámbito rural, solo conocía el euskera. Para atajar el problema lingüístico, los inspectores crearon sendos métodos⁷ para aprender el castellano y el francés, utilizando el euskera como punto de partida.

Al mismo tiempo que esto sucedía en las escuelas, la sociedad civil vasca vivía cambios culturales profundos, en palabras de Arrien:

A partir de los años setenta, y durante toda la última etapa del siglo XIX hubo en el país un renacimiento cultural y un creciente interés por el euskera y la cultura autóctona. Se produce una etapa de crisis y regeneración a nivel de todo el Estado entendiendo esta regeneración como una llamada a la educación y la innovación pedagógica⁸.

En efecto, desde la segunda mitad del siglo XIX y hasta la primera mitad del siglo XX, en el País Vasco se dio lo que en euskera se denomina *Euskal Pizkundea*. Fue un movimiento cultural y político, que se venía fraguando desde la derrota en las guerras carlistas y la posterior pérdida de los fueros, en 1876. Toda esta situación produjo que entre los académicos vascos se avivase también la preocupación por la situación del euskera. En consecuencia, en este periodo tuvieron lugar dos acontecimientos importantes en relación a la lengua y la educación vasca: la creación de La Sociedad de Estudios vascos en 1918, y la creación de la Academia de la Lengua Vasca, conocida como Euskaltzaindia, en 1919.

La Sociedad de Estudios Vascos, conocida en euskera como *Euzko Ikaskuntza*, se creó con el propósito de renovar en la esfera educativa y adaptarla a las necesidades de la sociedad vasca en aquel momento. En las siguientes líneas veremos la importancia que se le otorgó al euskera en el intento, por parte de la Sociedad de Estudios Vascos, de renovar en el ámbito educativo del País Vasco.

3. EUZKO IKASKUNTZA. LOS PRIMEROS CONGRESOS DE ESTUDIOS VASCOS

El periodo histórico acontecido entre los años 1918 y 1923 es especialmente interesante para nuestro análisis porque tuvieron lugar los primeros Congresos de Estudios Vascos,

⁵ «La Ley de 1857 —más conocida como la Ley Moyano— es una Ley de bases que expone los principios fundamentales de la estructura educativa. [...] Abraza todos los niveles educativos, sombreándolos de centralismo y uniformidad, sin dejar de sumar pasos hacia la secularización de la enseñanza en España». Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto*, 31 (1), pp. 69-94.

⁶ «El inspector en la provincia de Gipuzkoa fue Juan María de Eguren y Múgica, que fue nombrado inspector de la provincia de Gipuzkoa por R.O. de 15/12/1859 de acuerdo con el R.D. de 4 de julio de 1859». Dávila, P. Disponible en: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/en/eguren-y-mugica-juan-maria-de/ar-153917/>

⁷ Juan María de Eguren creó el siguiente método: *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas vascongadas*. Imprenta de El Seminario Católico Vasco-Navarro, Vitoria, 1867.

⁸ Arrien, G. (1987). Educación y escuelas de barriada de Bizkaia. (Escuela y autonomía. 1898-1936). Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia, p. 205.

organizados por *Euzko Ikaskuntza* o la Sociedad de Estudios Vascos. La Sociedad nació en el primer congreso que tuvo lugar en Oñati en 1918. El objetivo de este primer congreso, tal y como describe Estornés, era el siguiente:

Este llamado Primer Congreso de Estudios Vascos tenía por objeto difundir la cultura vasca, estudiar y proponer soluciones para los diferentes problemas de ciencia y de actualidad en el País y promover la formación de una entidad que, constituida por todos los amantes de la tierra vasca, diese permanencia a la labor del congreso y perdurase como unificador y directriz del renacimiento de nuestra cultura⁹.

Entre dicha fecha y 1934 se celebraron otros seis congresos más, quedando el séptimo de ellos suspendido por la Guerra Civil española. Estos primeros congresos tienen una relevancia indiscutible en la defensa del euskera y la renovación pedagógica, dado que fue en ellos donde se comenzó a reflexionar sobre la educación vasca. Ciertamente, se planteó la idea renovadora para aquel entonces de que en las escuelas del País Vasco los estudios debían estar ligados al contexto, y siendo el euskera lengua materna de gran parte del alumnado, esto significaba que había que introducir el euskera en las aulas. Asimismo, reivindicaban que en las escuelas del País Vasco debía introducirse la cultura vasca, la historia y geografía de dicho territorio. Además, como bien señala Iztueta¹⁰, *Euzko Ikaskuntza*, en los congresos organizados en Oñati (1918), Iruña (1920) y Gernika (1923) trabajó y profundizó de forma sistemática en el estudio de las corrientes pedagógicas renovadoras que provenían de Europa, las cuales estaban ligadas a la Escuela Nueva y cuyos pedagogos de referencia fueron Pestalozzi, Decroly y Montessori, entre muchos otros.

Todas estas reivindicaciones se plasman en dos experiencias importantes de renovación pedagógica y de alfabetización en euskera, como lo fueron las escuelas de barriada y las escuelas vascas de la II república, tal y como veremos en las siguientes líneas.

4. LAS ESCUELAS DE BARRIADA DE BIZKAIA

Como bien señalan Garmendia, Zabaleta y Murua¹¹, gracias a los planteamientos y reflexiones realizados durante el I. Congreso organizado por la Sociedad de Estudios Vascos, se pudieron llevar a cabo, en el ámbito rural, las primeras experiencias promovidas por las instituciones provinciales en el País Vasco. Estas experiencias, materializadas primero en Bizkaia, con la creación de las escuelas de barriada (*auzo-eskolak*), y posteriormente en Guipuzkoa, con las escuelas rurales (*landa-eskolak*), sirvieron para reducir los altos niveles de analfabetismo extendidos por las zonas rurales de ambas provincias.

En Bizkaia, las escuelas de barriada fueron creadas por la Diputación a raíz de la Moción Gallano de 1919. Según Arrien¹², estas escuelas estaban destinadas a reducir el alto nivel de analfabetismo de la provincia, así como a corregir los desajustes educativo-culturales existentes, que eran más notorios, sobre todo, en las zonas rurales y barrios minero-industriales. En el primer periodo, de 1920 a 1923, se procedió a la construcción de

⁹ Estornés, B. (1977). *Congreso de estudios vascos. Primer Congreso de Estudios Vascos*. Disponible en: <http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/fit/congreso-de-estudios-vascos/ar-32088-148448/be-1/>

¹⁰ Iztueta, P. (2000). *Hezkuntza, Hizkuntza eta boterea Euskal Herrian*. Donostia: Utriusque Vasconiae, p.156.

¹¹ Garmendia, J, Zabaleta, I, Murua, H. (2018). «Alfabetización en Euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)». *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 191-233.

¹² Arrien, G. (1987): *Op.cit.*

escuelas, que adaptadas al medio rural en el que se encontraban, fueron construidas con ayuda municipal y con la ayuda de vecinos y vecinas de los barrios.

La experiencia de estas escuelas de barriada es especialmente interesante para nuestro análisis por la confluencia de dos elementos importantes. En estas escuelas, por un lado, se incluyeron pedagogías renovadoras, y, por otro lado, se consiguió, por primera vez, que la enseñanza fuese impartida en euskera, entendiéndose este hecho, tal y como señalan Garmendia, Zabaleta y Murua, “como un elemento básico para el reforzamiento de la cultura y de la identidad vasca”¹³.

Como decíamos, para la organización de la enseñanza en estas escuelas, se tuvieron en cuenta las aportaciones en el ámbito pedagógico planteadas en el I. Congreso organizado por la Sociedad de Estudios Vascos, que iban en la línea de la pedagogía moderna europea y los planteamientos de la Escuela Nueva. En palabras de Basurko:

En cuanto a la Escuela Nueva, la Junta de Instrucción Pública elaboró unas orientaciones pedagógicas en las que aparece claramente el talante innovador al insistir en la necesaria adecuación a las necesidades locales y al proponer los recursos a nuevos medios escolares, tales como el cine itinerante; las excursiones y paseos, la enseñanza agrícola al aire libre, la cantina escolar o su interés por la higiene escolar y la inspección médica¹⁴.

Este modelo escolar, además, hacía hincapié en que el proceso de enseñanza aprendizaje debía basarse en las acciones y experiencias del alumnado, en lugar de en la transmisión de conocimiento abstracto y enciclopédico, carente de ningún sentido para ellos y ellas.

En cuanto a la lengua vehicular de las escuelas, se tuvo en cuenta que la zona donde se situaba la escuela, organizando dos modalidades: “A”, zona *euskaldun*, y “B”, zona de habla castellana. Por ende, si querían hacer llegar la instrucción primaria y extender la alfabetización en las zonas *euskaldunes*, la enseñanza debía ser, necesariamente, en euskera, tal y como se señala en el siguiente boletín:

Todos sabéis que en la parte rural de Bizkaia hay una masa muy importante de población joven que no conoce el castellano, que habla simplemente el euskera, a esa juventud se le enseñan las primeras letras en castellano. Y resulta que como no entienden lo que se les enseña, salen de las escuelas sin saber leer ni escribir, es decir que han perdido el tiempo. Es preciso que a esta parte de nuestra población se le enseñe en euskera, naturalmente que para ello tendremos que recabar del Estado una libertad absoluta de enseñanza conjuntamente con las otras Diputaciones¹⁵.

En definitiva, podemos considerar que las escuelas de barriada, cuya actividad se prolongó hasta 1938, fueron una experiencia de renovación pedagógica, que, durante un periodo, consiguió instaurar una educación en euskera inexistente hasta el momento. Sin embargo, su desarrollo estuvo sujeto a múltiples cambios políticos. En efecto, en el año 1921 se prohibió la enseñanza íntegramente en euskera, permitiéndose su uso únicamente para el aprendizaje del castellano. Finalmente, en 1925, se ordenó que la enseñanza fuese únicamente en castellano.

¹³ Garmendia, J., Zabaleta, I., Murua, H. (2018): *Op. cit.*, p.193.

¹⁴ Basurko, F. (1989). «La normalización de la ikastola. Breve historia y estado de la cuestión de la escuela pública vasca». *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 9, p. 143.

¹⁵ *Boletín Oficial de la Provincia de Vizcaya, 23 de mayo de 1917*. Citado en: Garmendia, J., Zabaleta, I., Murua, H. (2018). «Alfabetización en Euskara en las escuelas rurales del País Vasco (1900-1939)». *Historia y Memoria de la Educación*, 7, pp. 191-233.

5. II REPÚBLICA: FEDERACIÓN DE ESCUELAS VASCAS

El periodo de la II. República tiene una relevancia indiscutible para nuestro análisis debido a que, en este periodo, los republicanos pusieron gran empeño en mejorar y renovar la educación del estado. Esto permitió que en el País Vasco pudiera desarrollarse una iniciativa de renovación pedagógica llevada a cabo por la asociación *Euzko Ikastola Batza*, que concluyó con la apertura de decenas de escuelas, donde la enseñanza se impartía en euskera y castellano, a través de prácticas pedagógicas renovadoras y con presencia de contenidos relacionados con el País Vasco, así como su cultura, su geografía o su historia.

La Federación de Escuelas Vascas o *Euzko Ikastola Batza* se creó el día 4 de marzo de 1932, de la mano de los colectivos *Emakume Abertzale Batza* (Unión de Mujeres Patriotas) y *Euzko Gaztedia*. El objetivo de la organización, coincidiendo con la filosofía y los objetivos de otros movimientos reivindicativos del momento, no era otro que crear una escuela nacional vasca, cristiana, y cuya lengua vehicular fuese el euskera, inexistente hasta el momento. Uno de los aspectos más destacados fue, que, en la creación de esa nueva escuela, el colectivo veía imprescindible un cambio pedagógico.

La defensa del euskera fue uno de los ejes principales dentro de la labor llevada a cabo por el colectivo *Euzko Ikastola Batza*. Según la organización, el euskera debía extenderse “a toda la obra educativa e instructiva de la escuela vasca, adoptando, por lo demás, normas de enseñanza bilingüe”¹⁶. Además, en la página 15 del informe añaden: “Como principio primordial se establece el propósito de generalizar el conocimiento y uso del euzkera, y de alcanzar su absoluta suficiencia”¹⁷.

En cuanto al modelo pedagógico, se siguieron los principios establecidos por la Escuela Nueva. Es decir, tal y como recogen Perez, Ezkurdia y Bilbao¹⁸, la organización apostó por establecer un modelo pedagógico en el que la escuela era activa, donde se tenían en cuenta tanto los intereses como el entorno del alumnado, y donde se impulsaba el desarrollo de su autonomía. En cuanto al método para el aprendizaje de la lectura, apostaron por el método innovador Ideo-visual de Decroly. Por último, en estas escuelas vascas, se impulsaba la experimentación y el trabajo en grupo

En definitiva, sin lugar a duda estamos ante una experiencia de renovación pedagógica que, además de defender el euskera e introducirlo en sus escuelas, llevó a cabo prácticas de renovación pedagógica, creando un modelo escolar alternativo y arraigado en el País Vasco.

6. LAS ESCUELAS DOMÉSTICAS DEL FRANQUISMO

La llegada del franquismo supuso una ruptura radical con todas las experiencias anteriores impulsadas por los Gobiernos republicanos, sobre todo con las ligadas a la construcción de la escuela vasca y la instauración de pedagogías renovadoras en el ámbito educativo. En este periodo, el euskera quedó desterrado y perseguido, se purgaron materiales y libros de texto en euskera y muchos maestros y maestras fueron depurados.

¹⁶ Euzko Ikastola Batza/Federación de Escuelas Vascas. (1933). *Informe de la gestión del primer ejercicio, presentado por la junta de Gobierno de Euzko-Ikastola-Batza, 1932-33*. Bilbo: Talleres Gráficos verdes- Achirica, p.10.

¹⁷ *Ibidem*, p.15.

¹⁸ Bilbao, B.; Ezkurdia, G.; Perez Urza, K. (2012). Euzko Ikastolen andereñoen formazioa eta eskola praktikak. In Bilbao, B., Ezkurdia, G., Perez Urza, K., Chueca, J. (coord), Emakumeak, hitza eta bizitza (45-76.). Bilbo: UPV/EHU, p. 57.

En este contexto, ante el peligro que corría el euskera, en el año 1946¹⁹, de la mano de la maestra Elbira Zipitria (1906-1982), y de manera clandestina, se crearon las escuelas domésticas. Comúnmente conocidas en el País Vasco como *etxe-eskolak*, esta experiencia fue una de las experiencias renovadoras más relevantes en este periodo. Estas escuelas se caracterizaban por la utilización del euskera y así como por la utilización de propuestas de renovación pedagógica relacionadas con la Escuela Nueva. Elbira Zipitria aprovechó la legislación vigente para poder impartir clase en el salón de su casa de la parte vieja de San Sebastián, en la calle Fermín Calbetón. Un año antes de la puesta en marcha de estas escuelas, en 1945, se aprobó la *Ley de Enseñanza Primaria* de 1945, que determinaba que la escolarización de los niños y niñas no era obligatoria hasta los 9 años. De este modo, la maestra Elbira Zipitria, empezó a impartir clase a niños y niñas menores de 9 años procedentes de familias nacionalistas que deseaban una enseñanza vasca y en euskera para sus hijos e hijas.

A las clases de Elbira Zipitria asistía un número pequeño de alumnos y alumnas (un máximo de diez), a los que impartía clase, principalmente, en euskera, pero también en castellano y francés. Para ello hacía uso de modelos pedagógicos renovadores²⁰ que había ido aprendiendo durante sus años en el exilio. Lo más destacable de su enseñanza era, quizás, el método innovador que utilizaba para la enseñanza de las matemáticas²¹. En sus clases, además de la religión, tenían mucho peso el contacto con la naturaleza, la experimentación, el juego, el dibujo y la música.

Como hemos mencionado anteriormente, Elbira solo acogía 10 alumnos por clase, y a medida que la demanda creció, a partir de la década de los 50, se vio en la necesidad de buscar más maestras para poder atender a todo el alumnado. En un principio, tal y como señala Iza²², Elbira recurrió para buscar más maestras a las redes de mujeres a las que pertenecía, sobre todo, a *Emakume Abertzale Batza*.

En conclusión, podemos decir que la iniciativa de las *etxe-eskolak* supuso la recuperación de las aportaciones realizadas antes de la guerra y que quedaron paralizadas por la misma, siendo una clara muestra del espíritu de renovación pedagógica y la defensa del euskera y la cultura vasca durante la dictadura franquista.

7. LAS IKASTOLAS

Las Ikastolas²³ surgieron en la década de los 60, en un momento en el que la sociedad vasca estaba viviendo un cambio político y cultural profundo. Las palabras de Iza describen muy bien el contexto en el que surgió este movimiento:

¹⁹ A pesar de que la fecha oficial se fije en 1946, según un alumno de la primera *etxe-eskola* de Elbira Zipitria, Xabier Garaialde, las escuelas iniciaron su andadura 3 años antes, en casa de la familia Arriola Iriondo. No fue hasta 3 años después cuando la escuela se trasladó a su sede definitiva. Información disponible en: <http://nabarralde.eus/70-anos-de-la-primera-ikastola-de-la-posguerra/>

²⁰ En el año 2015 se publicó un interesante análisis de los cuadernos escolares de las primeras *etxe-eskolak*: Dávila, P.; Naya, L.M. (2015). Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera ikastola (década de los sesenta del siglo XX). *XXI Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación*, pp. 119-131.

²¹ Aramburu, X. (1991). Historia de la educación en el País Vasco: la Ikastola. Datos para la biografía de Elbira Zipitria: la ikastola en San Sebastián. *Cuadernos de Sección. Educación*, 4. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza, p. 32.

²² Iza, I. (1983). *El movimiento de las Ikastolas, un pueblo en marcha*. Bilbao: Euskal Herriko Ikastolak, Euskaltzaindia, p. 28.

²³ Son múltiples los trabajos en torno a las Ikastolas que han estudiado en profundidad su génesis y su desarrollo: Arpal, J., Asua, B. y Dávila, P. (1982). *Educación y sociedad en el País Vasco*. Donostia: Txertoa; Fernández, I. (1994).

La generación que puso en marcha las ikastolas contó con la ayuda y amparo de multitud de agentes, debido a que esa misma generación participaba, a su vez, en otras actividades a lo largo de la década de los años 50 del siglo XX. Hoy se catalogan como actividades culturales, pero entonces fueron, esencialmente, ámbitos de encuentro entre la gente, lugares de reunión en los que era posible huir del asfixiante ambiente de la dictadura: grupos de danza, conjuntos musicales, grupos de enseñanza de euskera, grupos cristianos del entorno eclesiástico, grupos de montaña... En Euskal Herria fermentaba un proceso de concienciación colectiva. Y gracias a ello se dio, en determinado momento, un salto a partir de la concienciación: se comenzó a plantear que la educación debía servir para la recuperación del euskera y para el advenimiento de una escuela diferente²⁴.

Partiendo de este planteamiento y gracias a dicho proceso de concienciación colectiva, de la mano de asociaciones de padres y madres, maestros y maestras, cooperativas, etc. empezaron a funcionar, de manera clandestina, las primeras Ikastolas. La creación de la Ikastola supuso la creación de un modelo escolar alternativo, ya que, hasta ese momento, la educación había estado en manos de la Iglesia y del Estado.

Las Ikastolas se crearon, concretamente, con el objetivo de desarrollar una enseñanza vasca (o *euskaldun*), en euskera, y desde una visión pedagógica radicalmente diferente a la de la escuela franquista. Señalamos que además de desarrollar una enseñanza en euskera, se perseguía desarrollar una enseñanza *euskaldun*, porque las Ikastolas, a través de los contenidos planteados para la enseñanza en sus centros, tal y como explica Iza “asumieron desde los inicios la tarea de recuperar las costumbres *euskaldunes* y difundir la cultura en euskera; tanto en los contenidos como en las formas; tanto en el interior de la ikastola como fuera de ella”²⁵.

Uno de los ámbitos más interesantes para nuestro análisis es el planteamiento pedagógico que se hacía en las ikastolas. Así pues, frente a la educación basada en el memorismo, en la que la educación se basaba en la mera transmisión de contenidos por parte del profesorado al alumnado, se apostó por dar protagonismo al alumnado y convertirlo en eje de su propio aprendizaje. Tal y como describe Dávila:

En el plano pedagógico, las ikastolas optaron, desde el principio, por la educación activa y los presupuestos de la Escuela Nueva, en una amalgama adecuada a las necesidades de los alumnos y su entorno. La pedagogía giraba en muchos casos alrededor de: centros de interés, excursiones y salidas semanales materiales escolares manipulables con fines didácticos (palitos, bolitas), carencia de pupitres....²⁶

En definitiva, las Ikastolas, además de servir para la recuperación, conservación y normalización del euskera, también supusieron un cambio significativo en cuanto a modelo pedagógico y modelo de organización de los propios centros.

8. ADARRA: LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA A FAVOR DE LA ESCUELA PÚBLICA VASCA

La última etapa de la dictadura franquista y el fin de la misma supusieron un antes y un después en la esfera educativa del País Vasco. En los últimos años de la década de los

Oroimenaren hitza. Ikastolen historia (1960-1975). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea; López - Goñi, I. (2002). *Nafarroa garaiko ikastolen historia*. Iruña: Euskara Kultur Elkargoa.

²⁴ Iza, I. (1983): *Op. cit.*, p. 37.

²⁵ *Ídem*, p.51.

²⁶ Dávila, P. (2005). *Op. cit.*, p. 96.

setenta, en 1977, se creó el colectivo pedagógico Adarra. Este colectivo, fuertemente ligado al movimiento de renovación pedagógica de la época, fue núcleo sobre el que giraron muchas de las experiencias innovadoras de este periodo, con un firme propósito en común: caminar hacia una escuela pública vasca. A lo largo de ese camino, Adarra defendió con fuerza la introducción del euskera en la enseñanza pública, reivindicando, a su vez, un nuevo modelo pedagógico para aquella escuela heredada del franquismo.

La labor de este colectivo es especialmente interesante para nuestro análisis, ya que en su labor aunaban, por un lado, el trabajo por la recuperación y normalización del euskera en la escuela pública, y, por otro lado, la creación de un modelo pedagógico nuevo y renovador.

En cuanto a la defensa del euskera, Adarra denunciaba con vehemencia que el País Vasco había sufrido, a lo largo de los años, opresión política y sobre todo opresión cultural por parte de los Estados español y francés. Remarcaban, especialmente, la opresión y represión sufrida por el euskera, a largo de la historia del País Vasco:

El factor que ha contribuido decisivamente a la pérdida del euskera como medio de comunicación del pueblo vasco ha sido la implantación forzosa, por parte de los estados español y francés, del castellano y francés como únicas lenguas oficiales en sus respectivos territorios. Consagrando así una situación diglósica.²⁷

Adarra comprendía que la recuperación y normalización del euskera era una función básica y prioritaria de la Escuela Pública Vasca. Sin embargo, la recuperación del euskera y la cultura vascas había quedado -en gran medida- en manos de las Ikastolas. Es por ello que este ámbito fue uno de los ejes principales de la labor de la organización. Desde Adarra entendían que para iniciar este camino debían, además de impulsar el uso del euskera en la enseñanza pública, avanzar y profundizar en la reflexión en torno al aprendizaje de las lenguas, el bilingüismo y en particular, en los modelos de inmersión.

Para que la enseñanza del euskera fuese viable y eficaz, en opinión de la organización se debían dar unas condiciones que normalmente no se daban. Por un lado, se consideraba vital que el euskera tomase fuerza dentro del ámbito de la vida social, para que los alumnos y alumnas sintiesen la necesidad de aprender euskera. Tanto es así que la organización señalaba que éstos nunca serían *euskaldunes* si su única referencia en cuanto al euskera era la escuela. Por otro lado, detectaron la necesidad de crear materiales didácticos en euskera, adaptados a cada grupo de estudiantes.

Adarra además de abogar por la creación de una escuela pública y vasca, defendía un modelo educativo que fuese alternativo en cuanto a objetivos, metodología, y sobre todo en cuanto a modelo pedagógico se refiere. Para hacerlo, Adarra tomó como referencia las corrientes pedagógicas renovadoras que provenían de Europa, que habían sido trabajadas desde principios de siglo, y que, como hemos visto a lo largo de la comunicación, se habían mantenido con un hilo de vida de múltiples maneras y en múltiples espacios. Los autores de referencia a la hora de plantearse las innovaciones pedagógicas fueron Freinet, Tonucci, Carl Rogers, Milani, Freire, Neill, Illich, Gramsci, Piaget, etc. No obstante, subrayaban que no se debía mitificar a estos autores ni ocultar las críticas que pudieran hacerse.

²⁷ Otano, L. (1978). Escuela Pública Vasca. Una alternativa para la enseñanza en Euskadi. Adarra. Bilbao: Casa de Misericordia, p. 10.

9. CONCLUSIONES

A lo largo del siglo XX en el País Vasco se desarrollaron diversas experiencias de renovación pedagógica en momentos políticos, culturales y sociales completamente distintos. A la vista del análisis realizado, podemos concluir que todas estas iniciativas, en mayor o menor medida, han tenido entre sus preocupaciones la introducción del euskera en el sistema escolar de cada periodo.

En conclusión, podemos decir que, de una manera u otra, el euskera ha estado siempre ligado a las experiencias de renovación pedagógica desarrolladas durante el siglo XX en el País Vasco. Si bien es cierto que el hecho de tener que introducir el euskera en la escuela podía ser motivo de búsqueda de pedagogías innovadoras para hacerlo, el nexo de unión entre euskera y renovación pedagógica en el País Vasco es claro. Como hemos podido comprobar, la mayoría de estas experiencias educativas no se limitaron a la introducción de la lengua en la escuela, o a la mera transmisión de la misma como asignatura, sino que buscaron un nuevo modelo pedagógico que se adaptase a las necesidades que el País Vasco tenía en cada momento histórico.

La defensa del euskara a través de la renovación pedagógica: las voces del magisterio vasco

PAULÍ DÁVILA BALSERA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
pauli.davila@ehu.eus

LUIS M. NAYA GARMENDIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
luisma.naya@ehu.eus

Resumen

El estudio de la renovación pedagógica en el caso vasco tiene unas características que ha resultado relevante: la defensa del euskara a través de la escuela ante la pérdida que se estaba produciendo en los años 60 y 70 del siglo XX. El objetivo de esta aportación es recuperar las inquietudes manifestadas por los maestros y maestras en el País Vasco ante este fenómeno, que se ven reflejadas por el magisterio implicado en procesos de renovación y de innovación pedagógica. Para muchos profesionales, la defensa del euskara no podía producirse si no era a través de la renovación pedagógica, de los métodos y de la introducción del euskara en la enseñanza. Por otra parte, este colectivo era consciente de que el euskara era un patrimonio que no podía perderse y la mejor manera de conservarlo e impulsarlo era a través de recuperar su vitalidad en las escuelas. Este planteamiento supuso la demanda de una escuela popular y vasca donde el euskara fuese el referente principal de la construcción de la identidad de Euskal Herria. Se trata de los inicios de un proceso que, paulatinamente, se irá normalizando a través de las instituciones públicas.

Palabras Clave: renovación pedagógica, historia oral, País Vasco

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años de la dictadura franquista y hasta la actualidad, tanto por parte de las autoridades educativas, como por parte del propio profesorado se llevó a cabo un proceso de reforma e innovación en la enseñanza. El papel principal recayó sobre un grupo de maestras y maestros renovadores que desarrolló una serie de estrategias de innovación pedagógica que lograron modernizar el sistema educativo. El objetivo de este artículo es explicar este fenómeno a partir de la participación e implicación personal del propio magisterio, que formó una generación que compartía los mismos ideales pedagógicos y políticos. La recuperación de sus experiencias y expectativas profesionales conforma un conjunto patrimonial donde sus voces adquieren gran importancia en la conformación de la subjetividad y la identidad profesional. Para ello, hemos estudiado una generación de maestros/as que, en la actualidad, cuentan entre 65 y 75 o más años y que ha ejercido la profesión por más de 30 años en las escuelas del País Vasco, con implicación en la renovación pedagógica. Se trata de una generación de maestros/as renovadores. El caso del País Vasco es similar al resto de España, con el único elemento diferencial de la lengua vasca.

La metodología cualitativa aplicada en esta investigación se basa en un conjunto de entrevistas en profundidad realizadas a una serie de maestros/as que cumplen esas características. El foco de las entrevistas ha estado centrado en el ámbito de la renovación pedagógica, destacando tres momentos en la vida en su itinerario profesional: la formación inicial, el ejercicio profesional y la formación permanente. Esta metodología se diferencia de las historias de vida o de los relatos biográficos ya que son meros testimonios de sus experiencias personales en un ámbito concreto de la actividad profesional. Para analizar el contenido de las entrevistas hemos utilizado el programa para análisis de datos cualitativos NVivo. Entre los resultados obtenidos podemos resaltar que: 1) La implicación en un fenómeno novedoso y de renovación pedagógica supuso un cambio de perspectivas pedagógicas tanto en la teoría como en la práctica, 2) Esta actividad configuró una red de maestros y maestras que compartían una misma identidad profesional y diversas subjetividades en función del tipo de escuela y 3) En el caso del País Vasco, el deseo de modernización pedagógica se vinculaba a la incorporación de la lengua vasca en las escuelas y la demanda de una escuela popular.

2. LOS ITINERARIOS PROFESIONALES DE UNA GENERACIÓN DEL MAGISTERIO

El concepto de generación surge en los años 20 del siglo pasado (Marías, 1949). No obstante, la recuperación actual que se intenta hacer de este concepto se inscribe dentro de los estudios sobre las experiencias vitales, la descripción de las edades de la vida y su utilidad en los desafíos intergeneracionales. Lo cierto es que algunos investigadores plantean problemas sobre su uso en las ciencias sociales ya que es muy complejo aplicar las categorías del pasado para analizar la realidad actual (CABALLERO y BAIGORRI, 2013). La significación de una duración de la vida de los individuos en un lapso de tiempo determinado (de quince o veinte años) y su ubicación en la historia, compartiendo determinados acontecimientos históricos, creencias y comportamientos comunes y, posiblemente, vinculados a un sentimiento de pertenencia a un grupo, parecen ser elementos suficientes para hablar de generación. A partir de aquí pasar a construir una identidad generacional podría ser una opción y, en algunos momentos, los individuos pueden llegar a referirse a ellos mismos con un sentimiento de pertenencia identitario que evita mayores matices individuales de las propias experiencias. En todo caso las generaciones, tanto en los ámbitos literarios, culturales o sociales demandan constantemente la construcción de un estereotipo para ser reconocidas y de algunos elementos claves que permitan reconocerse a sí mismas y ser identificadas por los demás.

La aplicación del concepto de generación al estudio del magisterio aporta un valor nada despreciable para conocer las mentalidades, las formas de trabajar, de asociarse y de compartir teorías, prácticas e innovaciones educativas y didácticas. De esta manera, las biografías personales, las historias de vida de cada uno de los maestros y maestras se transforman en una biografía coral, donde es más fácil comprender los matices y aportaciones del magisterio de una manera global, destacando las aportaciones individuales, las características y rasgos compartidos más allá de la biografía personal.

Por otra parte, hay que señalar que la bibliografía sobre el *itinerario formativo* del magisterio desde la perspectiva histórica, se corresponde con el análisis de la formación inicial en las escuelas normales o de magisterio y también con el asociacionismo profesional, así como con los movimientos de renovación pedagógica (Pericacho, 2014; Pinto, 2016). No

obstante, resultan del mayor interés los estudios que se están realizando, en general por investigadores/as con una visión interdisciplinar, de lo que podíamos denominar la formación de la identidad profesional, entendiéndola como la forma en que los profesionales se definen a sí mismos y a los otros. Se trata de una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influida por la escuela, las reformas, los contextos políticos, etc. (Larsky, 2005). Así pues, en la amplia bibliografía se recogen diversos acercamientos sobre el estudio del profesorado, tanto frente al cambio social, como a la formación inicial y permanente o a la construcción del conocimiento profesional-docente (Gil, 1996). Sin embargo, trabajos más recientes sobre identidad profesional (Leite, 2012; Lopez y Otros, 2013) se centran en la investigación biográfica como la técnica más apropiada para la construcción de la identidad profesional o la cultura del profesorado.

Por lo que respecta al estudio de la renovación pedagógica en el País Vasco, ésta tiene una larga tradición (Dávila, 2005 Y 2018). No obstante, todavía no se han realizado estudios en profundidad sobre las aportaciones de algunas asociaciones de profesores como Adarra (Biota y Zabaleta, 2018) o Gordailu (Delgado, 2016), que fueron fundamentales para entender este fenómeno, además de los programas realizados desde la propia Consejería de Educación del Gobierno Vasco y de los Centros de Profesorado que existieron, con denominaciones diversas, desde 1984.

2.1. Las voces del magisterio: Metodología

El estudio de esta generación de maestros y maestras nos va a permitir conocer mejor la dinámica interna y los itinerarios seguidos por el profesorado en la última parte del siglo XX en el País Vasco. Para ello partimos de la hipótesis de que el profesorado implicado ha sido un agente relevante en este proceso de renovación pedagógica. A través del análisis de esta generación constataremos las continuidades y rupturas, los agentes colaboradores, la implicación personal y los resultados de este proceso. Algunos de los testimonios, a pesar de haber ejercido como maestros, los hemos analizado como si fueran voces de expertos, debido a que, a lo largo de su trayectoria profesional, han ocupado diversos cargos en la administración educativa o como representantes de asociaciones profesionales de magisterio.

El objetivo general es analizar, a través de testimonios orales de esta generación, sus itinerarios formativos y profesionales. Para ello, el conocimiento de las voces de los protagonistas es importante, en tanto que marca el nivel de subjetividad y de construcción narrativa de los profesionales de la educación frente a las reformas educativas. Con este objetivo hemos realizado veintisiete entrevistas a maestros (10) y maestras (17) que, en los últimos cincuenta años, han participado de forma activa en este proceso.

Por lo tanto, se trata de un objetivo que, desde la perspectiva teórica y metodológica, está relacionado con un nuevo campo abierto en el estudio del profesorado, la profesionalidad docente a través de las historias de vida. No obstante, hay que señalar que la opción metodológica que hemos desarrollado en esta investigación persigue utilizar los relatos de vida del magisterio como elemento sustancial de la implicación personal en su desarrollo profesional.

En este campo existe una amplia bibliográfica (Sancho, 2011 y 2014; Bolívar, 2005 y 2014; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Imbernón, 2005; Novoa, 1992; Rifá, 2005; Escudero y Gomez, 2006; Viñao, 2009; Zufiaurre, 2007). En la tipología provisional establecida por Viñao (1999), la investigación que hemos desarrollado podría incluirse en la modalidad de la *entrevista autobiográfica*, que es otra modalidad textual más de este género, ya que ha sido grabada, aunque no esté impresa, que es el objeto de clasificación de este autor.

Para realizar el análisis de nuestros testimonios hemos seguido los siguiente pasos, de acuerdo con las aportaciones metodológicas al uso en este tipo de investigación. En primer lugar, determinamos el colectivo objeto de análisis. Así, nos pareció pertinente dividir este colectivo en tres generaciones de maestros/as que han desarrollado su actividad profesional en los últimos cincuenta años: una primera generación que se corresponde con un formación inicial recibida en el periodo anterior a la Ley General de Educación (1970); la segunda generación formada por maestros y maestras que desarrollaron su actividad laboral con la puesta en marcha de esta ley, que supuso una modernización del sistema educativo español, y la tercera se corresponde a la etapa de la Ley de Orgenación General del Sistema Educativo - LOGSE (1990), que también ha supuesto cambios profundos en dicho sistema. No obstante, al recoger los testimonios pudimos apreciar que, en este caso, la realidad se imponía y que estas tres generaciones compartían un mismo “humus”, como hemos planteado previamente, por lo que nos pareció más pertinente tomarlos como una única generación que abarcaba desde comienzo de los setenta hasta los años noventa, donde ya se registran unos cambios importantes dentro de la formación inicial y permanente del profesorado. De esta manera, la tercera generación perdía su valor frente a los retos de la renovación pedagógica, debido a su normalización institucional. Hay que señalar que, en el País Vasco, la influencia de la LOGSE, siendo importante, se verá ensombrecida por la Ley de la Escuela Pública Vasca de 1993, que marcó un hito importante en la adscripción de las ikastolas a través de la obligada elección entre red pública o privada. En este contexto de cambios continuos, el profesorado se verá directamente interpelado a tomar decisiones de calado en su trayectoria profesional. Por otra parte, en la elección del colectivo también hemos tenido en cuenta la variable de género, no solamente por la feminización creciente de la profesión docente, sino porque en algunos casos su presencia es casi hegemónica. La opción elegida para la recogida de la información ha sido la realización de una entrevista con un cuestionario semiestructurado, sobre los tres temas objeto de la investigación: la formación inicial, la formación permanente y la actividad profesional.

Una vez transcritas las entrevistas, el equipo investigador comenzó la tarea de análisis y categorización de las mismas, utilizando el software Nvivo. Las categorías que se obtuvieron y su descripción se recogen en la tabla 1 y se corresponden a las tres dimensiones que han servido de base para la indagación sobre la formación y la actividad pedagógica.

Tabla 1. Descripción de las categorías correspondientes a la formación inicial y continua y al ejercicio profesional.

Formación inicial	Ejercicio profesional	Formación continua
Razón por la que decidió ser maestro o maestra	Iniciación profesional en el ámbito escolar	Modelos de escuela y formación conocidos
Características principales de la formación inicial	Actividad profesional	Actualización docente y su reflejo en la actividad profesional
Las prácticas en el periodo de formación	Carencias formativas	Asociación grupo u organización que ha influido en la formación permanente
Valoración de la formación inicial	Tipos de apoyos recibidos en la actividad docente	Participación activa en movimiento de renovación pedagógica

3. EL MAGISTERIO RENOVADOR VASCO: TRES ÁMBITOS DE FORMACIÓN:

El núcleo central de este trabajo ha sido recoger las voces de los maestros/as anónimos en su quehacer profesional y formativo. La voz de estos testimonios se diluye en un itinerario profesional y biográfico, dentro de un contexto social y educativo de transición política, en una etapa relevando de la reciente historia del Estado Español y el País Vasco.

La *formación inicial* es un momento clave en la vida de los maestros/as, ya que es cuando descubren las posibilidades de cambiar la escuela. El *ejercicio profesional*, en segundo lugar, es el momento en el que entran en contacto con un grupo de profesores con el que compartirían estos deseos de cambio en un contexto social y político y, finalmente, la *formación permanente* les permitió ir descubriendo nuevos discursos y prácticas para mantener viva la llama de la renovación pedagógica. En los siguientes epígrafes señalamos algunos resultados sobresalientes de cada uno de los momentos señalados.

Por otra parte, no podemos dejar de resaltar el valor patrimonial de las voces del magisterio, al igual que el de todas las personas involucradas en los fenómenos educativos: inspectores, alumnado, políticos, etc. Contar con unos documentos sonoros y visuales en los que se recogen los testimonios del magisterio amplía el concepto de patrimonio histórico-educativo y aporta experiencias y vivencias personales de indudable interés. En este sentido, estas grabaciones formarán parte del patrimonio recogido y expuesto en el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco, una de cuyas secciones está reservada a la formación del profesorado y la renovación pedagógica. Con ello se pretende acercar al público visitante las propias voces de los protagonistas y sujetos de la historia de la educación.

3.1. Aprendiendo a ser maestros y maestras

La formación inicial del magisterio ha variado mucho, sobre todo a partir de la creación de un cuerpo de funcionarios del magisterio a principios del siglo XX. No obstante, todavía podemos encontrar textos muy actuales en los que se vuelve a reflexionar sobre el oficio de maestro en una sociedad cada vez más compleja (Imbernón, 2017). Esta actualidad se debe, sobre todo, a que cada sociedad se plantea el tipo de formación que debe poseer el magisterio para atender las necesidades sociales y educativas, que son cada vez más cambiantes.

Al margen de los programas políticos sobre el acceso a los estudios del magisterio, existe un elemento reiterativo clave en la elección de esta profesión: la motivación para elegir el magisterio como profesión. Así, además de una feminización de la profesión cada vez más constatable, se aprecian expresiones como: “me gusta tratar con los niños” o “elijo la profesión por vocación” (Ortega, 1999). En nuestro trabajo hemos podido recoger que estas expresiones continúan vigentes. En cambio, en una obra reciente, se recoge la voz del profesorado con más de 30 años de experiencia que, a la misma pregunta sobre la motivación para ser profesor/a, responde de manera más diversificada: “yo no tuve vocación, diferentes circunstancias me llevaron a estudiar magisterio”; “en principio, una idea de servicio. Alguno de mis profesores de bachillerato fue el ‘causante’ de tal decisión”; “no tenía ningún interés. [Eran] Estudios fáciles para alguien desmotivado”; “desconozco si la educación es cuestión de vocación, pero en mi caso reconozco, con toda honestidad, que no he sentido esa inclinación o tendencia interior” (Imbernón, 2017). Como vemos, estos testimonios contrastan con la tendencia tradicional y muestran cierto desencanto creciente por la profesión docente.

Cuando nuestros testimonios se refieren a la *razón por la que decidieron ser maestros/as* existe cierta unanimidad al referirse a la preocupación por la situación política y la pérdida del euskera, por lo que su elección profesional es más contextual que personal. En cambio, cuando se refieren a los aspectos más propiamente educativos permanece la imagen de una escuela franquista, posiblemente vivida en la niñez, que es rechazada. Tanto una cuestión como la otra están llenas de matices y se aprecia que, en algunos testimonios, la opción por dedicarse a ser maestro/a está condicionada por estas cuestiones contextuales. El deseo de cambiar la escuela es evidente y, con ello, contribuir a un movimiento social que estaba luchando por la recuperación de la lengua y la cultura vascas, en un contexto de represión lingüística e inmigración foránea.

El contexto político viene a ser determinante en la decisión de dedicarse a la profesión docente. Algunos de los testimonios llegan a revivir la época (los años 80 y principios de los 90) de manera que el relato se convierte en una especie de crónica política de hechos y acontecimientos donde las interrelaciones políticas y la acción de muchos protagonistas de la época se presentan como los culpables o líderes de la toma de ciertas decisiones. De cualquier manera, la idea de la escuela franquista permanece inalterable, a pesar de que se represente más como un recuerdo de su propia escolarización, en algunos casos, que como una experiencia vivida en su formación como maestros/as. Estos relatos, cobran más relieve cuando el testimonio ocupa o ha ocupado algún cargo en alguna asociación, sobre todo en lo referente a convertir las ikastolas en centros públicos (Testimonio IE; Maestro, Ikastola). Muchas de las explicaciones que se transmiten tienen que ver con el proyecto educativo, en este caso vinculado a las ikastolas (Euskal Herriko Ikastolak y Euskaltzaindia, 2011), en un contexto donde la Consejería de Educación estaba en manos de los socialistas. En 1993, con la Ley de la Escuela Pública Vasca se dará por cerrado el proceso de publicación de las ikastolas. Con ello se intenta explicar el proceso por el cual el movimiento de las ikastolas pasó, en 1987, de definirse como “Escuela Pública Vasca”, a la única alternativa en la legislación de 1993 en la que se define únicamente la existencia de dos redes educativas: pública y privada. Otros testimonios ponen de manifiesta el “dolor” sufrido por el proceso vivido en 1993 con la publicación de las ikastolas, así uno de los testimonios afirma que “el proceso fue muy doloroso [...] Como pueblo aquel proceso nos hizo mucho daño” (Testimonio JMA; Maestro, Ikastola). La división creada por este proceso todavía está presente en muchas ikastolas.

En cambio, la situación de pérdida del euskera es contemplada desde una doble perspectiva. Por una parte, afirmando que el euskera podría sobrevivir a través de su presencia en las ikastolas y, por otra, constatando que no podía limitarse únicamente a la presencia en ellas: “Nosotros pensábamos que el euskara no podía quedarse en las ikastolas. De otra manera caeríamos en un reduccionismo o gueto, el euskara debería extenderse a toda la sociedad” (Testimonio UB; Experta, Red pública). Para ello, las referencias a la realidad social eran el recurso habitual, ya que en los años 80 la población inmigrante era una parte importante del panorama demográfico en el País Vasco.

Otros testimonios muestran una opción más personal en cuanto a la decisión de dedicarse a la profesión docente, sin olvidarnos de este contexto social, político y educativo. Nos referimos a Neli Zaitegi, actualmente presidenta del Consejo Escolar de Euskadi, quien recuerda que fue una de sus maestras la que estimuló a tomar esta decisión ya que se trataba de una mujer “terriblemente innovadora” (Testimonio NZ; Maestra, Escuela pública) o a Joxe Maria Auzmendi, director de la revista *Hik Hasi*, quien destaca como elemento clave para dedicarse al magisterio la “pasión por la educación de los niños” (Testimonio JMA; Maestro, Ikastola), así como la situación sociopolítica.

En cuanto a la *formación inicial recibida*, la visión general suele ser bastante crítica, bien por su carácter autoritario o bien por tratarse de un tipo de escuela cuyos contenidos eran muy superficiales y que no sintonizaban con los deseos de cambio que se comenzaban a vivir en el País Vasco en los años 70. Asimismo, *la formación recibida en las prácticas* es altamente criticada porque no tenía ninguna conexión con la realidad. En algunos casos se resalta la creación de grupos alternativos que significaron una experiencia interesante de cara a la propia formación, al margen de la escuela oficial o bien la búsqueda de otras prácticas pedagógicas. En algunos casos se alude a *maestras en ejercicio que sirvieron como modelos* para el cambio en las metodologías didácticas. También resulta interesante ver cómo algunos testimonios hacen una constante referencia a estancias en Barcelona con personas relacionadas con el movimiento de Rosa Sensat, destacando lo positivo de las mismas y el conocimiento de los métodos de Montessori, Decroly, Freire o Freinet. El contacto con María Antonia Canals o Marta Mata es destacado por algunos testimonios por su aportación al cambio en la formación inicial (Testimonio IB; Maestra, Escuela pública).

En cuanto a la *valoración global de la formación inicial* recibida y su significado de cara a la renovación pedagógica, hay que resaltar opiniones muy positivas, como la de Neli Zaitegi, que destaca la pasión por la profesión y el gusto por el aprendizaje, por el conocimiento, por aprender a aprender, aunque no deje de criticar que la formación inicial debe ser otra cosa y contribuir a que la misma ayude al alumnado a transformar el mundo. En otros casos se demanda que esos estudios sean de más alto nivel y basados más en teorías contemporáneas, tanto psicológicas como pedagógicas. La visión crítica también muestra hasta qué punto la formación estaba basada en conocimientos tradicionales, sin que se introdujeran conocimientos más innovadores (Testimonio BL, Maestra, Ikastola).

3.2. Compartiendo experiencias pedagógicas

Una de las características que más señalan nuestros testimonios al recordar sus *primeros años de ejercicio profesional* es la reflexión sobre la práctica que estaban desarrollando, pues, de alguna manera, pone en evidencia la formación recibida y los contrastes con la realidad: “la práctica era nuestro punto de partida y luego hacíamos una reflexión sobre la misma y eso para mí era mucho más enriquecedor que hacer lo contrario” (Testimonio JMA; Maestro, Ikastola). En este contexto de reflexión y, sobre todo, cuando las *necesidades eran compartidas*, la creación de contactos o búsqueda de compañeros, con ideas y prácticas afines, era un elemento importante para orientar los objetivos innovadores. En este sentido, la creación de una “red de compañeros” que ejercían la profesión docente se veía como una necesidad ineludible: “Yo creo que el grupo de profesores es importante, porque un solo profesor no hace nada [...]. Nosotros tuvimos eso que significó una gran ayuda” (Testimonio JRE; Experto, Ikastola).

Pero esta reflexión y forma de actuar no solamente se refería a la situación del euskara, sino a las *carencias que apreciaban en sus primeros pasos en la profesión docente*. De manera que una de las carencias más manifiestas era la relativa a las necesidades de formación. La asistencia a cursos para adquirir competencias concretas, sobre todo relacionadas con la función didáctica, era un elemento importante en esos primeros años de ejercicio profesional. Esos cursos estaban muy relacionados con cuestiones concretas que se podían abastecer por medio de los recién creados *Centros de Apoyo y Recursos (CAR)* en los años 80, pero también teniendo acceso a una formación basada en metodologías renovadoras. Los cursos más frecuentes eran los relacionados con la didáctica de la lengua y la didáctica en

general. Así, “íbamos a Cataluña a hacer cursos de Rosa Sensat, ellos venían una vez o dos al año al Colegio Corazón de María de Donostia y hacíamos ese intercambio, trabajando las metodologías que entonces estaban de moda” (Testimonio PB; Maestra, Escuela Pública).

También muchos de estos cursos estaban ligados con la *creación de material didáctico*, la organización de seminarios, cursos, visitas a escuelas, etc. De ahí que la necesidad de elaborar material fuera un elemento de la mayor importancia, primero porque el material existente no era útil para las necesidades de las ikastolas, inmersas en proceso de renovación donde los libros de texto tenían un interés limitado, y, por otra, porque el material tenía que estar redactado en euskara. En este sentido uno de los autores que más temprano comenzó a crear este tipo de material fue José Ramón Etxebarria, quien, en 1971, publicó el texto “Haizeak, euria eta klima” [Los vientos, la lluvia y el clima], iniciando, así, un camino dentro de la pedagogía, a pesar de que su formación inicial era del área de la física. Un testimonio nos recuerda que el libro de fichas de matemáticas de Feli Etxeberria fue el primer libro que utilizaron algunas maestras para su enseñanza y que el material creado por ellos mismos era de mayor utilidad, recordando que los sábados por la mañana se juntaban y se pasaban las programaciones (Testimonio MI; Maestra, Ikastola).

Por lo tanto, la falta de material supuso la implicación del propio profesorado en su creación. Se trataba de material que, en muchos casos, se elaboraba de un día para otro, compartiendo las tareas entre los propios docentes: “Nos juntábamos y preguntábamos entre nosotras ‘¿Cómo haces tú esto?’ ‘Pues no sé, yo de esta manera’ y en el tren comenzábamos a preparar el material del día siguiente” (Testimonio PB; Maestra, Escuela Pública). En el mismo sentido se expresa otro testimonio: “Nosotros preparábamos los materiales –más tarde hubo personal liberado para ello – y los profesores nos reuníamos por niveles una vez al mes y presentábamos la utilización del material que creábamos, este material se habrá tirado, pero hicimos mucho material” (Testimonio AS; Maestra, Ikastola). En algunos casos, debido a la inexistencia de material, se utilizaban referencias de otras editoriales para la creación de estos proyectos educativos o se creaban proyectos específicos de temas correspondientes a ciertos niveles de EGB y se amoldaban a las necesidades concretas de la ikastola concreta en la que se iban a aplicar.

Desde luego, uno de los aspectos más relevantes en cuanto a las *influencias pedagógicas* es la consideración de los autores que fueron fuente de información para orientar la práctica educativa. A través de diversos cursos se accedió al conocimiento de los autores antes citados y otros, como se ha podido comprobar por las actividades realizadas por el colectivo de renovación pedagógica Adarra (Biota y Zabaleta, 2018), y estos mismos autores se convierten en la referencia primordial. En este sentido, los testimonios son conscientes del impacto que les causaron en su forma de ver la escuela y, sobre todo, los modelos pedagógicos que transmitían. Del mismo modo se abrieron caminos, no solamente a la euskaldunización del proceso escolar, sino también a los nuevos planteamientos pedagógicos y metodologías innovadoras. La asistencia a los cursos de verano organizados por Adarra es una constante en muchos de los testimonios recogidos, de todos modos, algunos valoran la formación impartida por estos colectivos como “muy reducida” ya que, aunque su idea es llegar al número mayor de gente, “no es formación permanente, pues no se da durante todo el curso. Es una formación que se da, sobre todo, en verano” (Testimonio IE; Maestro, Ikastola).

No podemos olvidar que en los años 80 ya se había puesto en marcha por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Vasco la Dirección de Innovación Pedagógica que ofertaría una serie de cursos de formación con unas líneas estratégicas marcadas por las

políticas y necesidades educativas del momento. En este sentido cabe destacar la preocupación por introducir en las escuelas las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación y otro tipo de planteamientos relativos a la inclusión educativa, además del proceso de euskaldunización, tanto del profesorado como del sistema educativo.

Sin embargo, hay que resaltar que, más allá de las teorías que sustentaban estos pedagogos y pedagogas, lo importante a rescatar de los mismos eran los aspectos metodológicos. Es decir, cómo enseñar de una manera intuitiva y práctica las diversas disciplinas que conformaban el currículum. No obstante, algunos testimonios también ponen de manifiesto las influencias recibidas de compañeros más cercanos como es el caso de Imanol Urbietta (Testimonio PB; Maestra, Escuela Pública), Imanol Añón o Kepa Martínez de Lagos, que trabajó en el ámbito de las ciencias sociales (Testimonio JRE; Experto, Ikastola).

La visión de uno mismo como maestro/a cuando se está ejerciendo esta profesión también es un elemento a resaltar. De manera que, según los testimonios, los propios docentes se hacen un autorretrato en el que se refleja una imagen muy positiva de ellos mismos y del nivel de entusiasmo manifestado. Son escasos los testimonios que reflexionen sobre ese momento de una manera negativa. En primer lugar, porque el sentirse partícipes de un proceso compartido en el que el cambio de modelo de escuela y la euskaldunización del alumnado eran elementos dinamizadores de la actividad y, en segundo lugar, porque sentían que colaboraban así a un cambio social y personal. Las preocupaciones no solo se refieren a cuestiones de tipo contextual, sino a prácticas relacionadas con la actividad profesional: “Siempre me he preocupado de aprender, de metodologías, en el aspecto del euskera, por el bilingüismo, por el aspecto de la lingüística... y bueno, eso. Cuando me ha tocado la parte de la evaluación, ¡no me he quedado quieta!” (Testimonio AS; Maestra, Ikastola). En otros casos el motor de esta actividad como herramienta para superar los obstáculos era la propia intuición en la actividad docente (Testimonio JMA; Maestro, Ikastola).

3.3. Permanentemente aprendiendo para compartir

Una de las características de la renovación pedagógica es, sin duda, la formación permanente del profesorado. Se trata de una premisa básica para que ese proceso no se quede estancado, paralizando así las posibilidades de innovación en el ejercicio profesional docente. Como era de esperar, las opiniones vertidas por nuestros testimonios se reafirman en muchas de las actividades que realizaban en su ejercicio profesional. Por lo tanto, el núcleo de cuestiones que se planteaban giraba alrededor de la opinión del profesorado, de la participación en sus actividades, de las asociaciones de renovación pedagógica y de la participación de los propios testimonios (Montero, 2006, Imbernon, 2014, Martínez Bonafé, 2014). Sin duda, la formación permanente en el País Vasco ha seguido ritmos parecidos a la llevada a cabo en el resto de las Comunidades Autónomas por lo que respecta a la creación de instituciones, partiendo del plan general que se elaboró en 1989, aunque uno de los elementos más importantes ha sido la distribución de los recursos de formación permanente por zonas a partir de la creación de los *Centros de Orientación Pedagógica* (COP) (Barceló, 1996).

En general, *la opinión sobre la formación permanente* y su necesidad tiene tres núcleos fundamentales: 1) La necesaria autoformación, a través, fundamentalmente, de la lectura; 2) La colaboración entre docentes y 3) La participación en cursos, seminarios, cursos de verano, etc. que se veían como fundamentales. No obstante, se puede observar que algún

testimonio entiende que la formación permanente no es una actividad que se considere voluntaria, sino que más bien es un derecho y, al mismo tiempo, una obligación: “yo la veo absolutamente necesaria y la formación, para mí, es obligación y derecho [...]. La formación debería tener una doble dirección, a veces de arriba abajo y otras de abajo arriba” (Testimonio BL; Maestra de ikastolas). Esta afirmación muestra el verdadero sentido que, en la práctica, se llevaba a cabo. Se podría decir que este tipo de colaboración entre docentes requiere un entusiasmo y un saber compartir los proyectos que se ajusten a las necesidades prácticas que se viven en la escuela.

Por otra parte, la participación en cursos y seminarios se valora como la manera más óptima de definir la formación permanente, incluso cuando el profesorado parte de su propia formación: “Toda formación te pide más formación. Lees algo, lo pones en práctica, no funciona, esto te pide entonces otra lectura, discutir, etc... entonces en verano íbamos a cualquier curso, tanto en Cataluña con Rosa Sensat como aquí, los que organizaba Adarra, aunque la mayoría eran en castellano. Para entonces ya existía Irakasleen Elkarte, especialmente en Gipuzkoa, la mayoría de los asistentes profesores de ikastolas, íbamos alrededor de 500, organizábamos cursos de matemáticas, de lectura y similares” (Testimonio JMA; Maestro, Ikastola). Por lo tanto, como se puede apreciar por los testimonios, estos cursos estaban organizados tanto por el colectivo como por Irakasleen Elkarte, la Federación de Ikastolas o los Centros de Profesores, en general a través de cursos de verano. En este sentido, como algún testimonio manifiesta en los primeros años de la década de los 80, podemos decir que este tipo de asociaciones, organismos e instituciones era como un puzle con piezas que se complementaban y, seguramente, dirigidos a segmentos del profesorado que compartían un mismo modelo de escuela, aunque también es cierto que algunos testimonios asistían indiferentemente a cursos organizados al margen de la institución o colectivo que los organizaba.

Lo interesante de este modelo de formación es que, de forma inapreciable, se pasa de los cursos informales organizados por diferentes asociaciones a los cursos y seminarios organizados desde la Consejería de Educación: “los COP han ayudado mucho al proceso de renovación pedagógica” (Testimonio AS; Maestra, Ikastola). En el mismo sentido se expresa otro testimonio cuando se refiere a las actividades de la Federación y de Adarra y de sus cursos del mes de julio, señalando que más tarde “llegaron los cursos de los COP del Gobierno Vasco que se realizaban a lo largo del curso. Estábamos obligados y luego ya se plantearon otros cursos en el claustro” (Testimonio IB; Maestra, Escuela pública). Como se puede apreciar hay un hilo de continuidad entre los cursos no formales y la institucionalización llevada a cabo por la administración educativa del momento. En estos cursos la voz de los claustros de las escuelas era muy valorada, en cuanto que sus propuestas eran atendidas por la institución. También hay que tener en cuenta que los centros regidos por las órdenes y congregaciones religiosas también tenían su propio camino para la formación permanente. Así el testimonio de Joxe Erzibengoa nos indica el éxito obtenido por el libro “La formación permanente del Hermano en la actualidad” en el que muestra desde el punto de vista de La Salle las nuevas aportaciones de la pedagogía y de la psicología, lo que significó para algunos una nueva forma de ver la escuela “Ese libro yo lo tomé, como otros toman la Biblia” (Testimonio JE; Maestro, Escuela privada), algo similar ocurría en el ámbito de los jesuitas a través de los cursos de formación de la Universidad de Deusto o la referencia a Imanol Añón, que era el responsable de todos los centros de los jesuitas en el País Vasco y que fomentó la introducción del euskara y su metodología de enseñanza (Testimonio JRE; Experto, Ikastola).

A través de esta formación permanente interesa también detectar qué *modelos formativos habían conocido* y de qué manera pudiera haber servido para orientar la práctica docente. Esto supone superar un conflicto que algún testimonio pone de manifiesto, como es la imposibilidad de llevar muchas veces a la práctica aquella formación teórica recibida. Esta situación es relevante en cuanto podría significar una fuente de conflictos para el profesorado, ya que, como modelo teórico, puede funcionar muy bien, pero la realidad obliga a una adecuación de las teorías aprendidas. Las frustraciones por esta imposibilidad de poner en práctica los modelos obligan a remodelar o adaptar los aspectos que la realidad pudiese asumir y la falta de un diseño global de la formación que muchas veces llevaba al profesorado a hacer cursos por “moda” y que, al cabo de poco tiempo, se descartaba lo que hacía poco tiempo era fundamental.

Lo que sí queda evidente en todo este proceso es que el modelo de escuela que tienen en mente los maestros/as innovadores es compartido ya que la renovación pedagógica y las nuevas experiencias que están surgiendo alrededor del movimiento de ikastolas se están desarrollando conjuntamente: se trata de una escuela vasca entendida como “servicio público”, o pública en el sentido tradicional. En la década de los 80 se produce un salto cualitativo, sobre todo en el ámbito de la formación e institucionalización de los proyectos que unen la renovación pedagógica y el proceso de euskaldunización en las ikastolas con un proceso de normalización interna, que repercutirá en los modos de enfocar la formación permanente. Algunas veces más centrada en los componentes organizativos y de dirección que en los meramente pedagógicos, pues también se trata de un modelo de autoorganización social, autónoma, independiente, autogestionada, que, por sí mismo, es también un modelo renovador.

Por lo tanto, por lo que se refiere a la *actualización docente por parte del profesorado* se aprecia que la mayoría de testimonios se refiere a los mismos centros u organizaciones implicadas en la renovación pedagógica, sea los ya tantas veces citado Adarra y sus jornadas pedagógicas, los cursos de verano, incluidos los de la Udako Euskal Unibertsitatea, los grupos de trabajo alrededor de la renovación e, incluso, otros cursos organizados por movimientos de renovación pedagógica fuera del País Vasco. No obstante, en algunos casos se aprecia, con el paso del tiempo, cierto desánimo en este tipo de actividades: “Creo que hemos perdido esa dedicación inicial, esas ganas de investigar que teníamos” (Testimonio IB; Maestra, Escuela pública). En otros casos no se trata de desánimo, sino más bien de apreciar cierta inutilidad en los contenidos de los cursos en los que la participación del profesorado es más pasiva y que dejan de tener interés, valorando mucho más los proyectos compartidos con los compañeros del claustro. Con respecto al euskara, este tipo de renovación demandaba una mayor implicación por cuanto al “euskara y a la cultura vasca se le han puesto muchos obstáculos durante muchos años y para que tuvieran su lugar en la cotidianeidad había que hacer un trabajo especial” (Testimonio MI; Maestra, Ikastola).

Esta actualización docente también pone de manifiesto las *influencias en la formación permanente* y en la participación por parte de los maestros y maestras entre la década de los 80 y de los 90, de manera que los lugares comunes y los centros de formación que hemos ido citando aparecen frecuentemente, así se aprecia que estos maestros renovadores hacían una especie de exploración por el terreno de la renovación a fin de ir alimentando sus intereses de reformar la escuela, innovar en las metodologías y compartir un tipo de escuela en la cual se privilegiasen los aspectos de una enseñanza pública y, por lo tanto, estatal o bien como un servicio público de carácter social y, por supuesto, donde estuviese presente el euskara. Es decir, la cita continua de asistencia a cursos organizados por el movimiento

de renovación pedagógica tanto en el País Vasco como en otros lugares del Estado, resultará asidua, así como los cursos organizados por la Federación de Ikastolas, Irakasleen Elkartea, Adarra o la Udako Euskal Unibertsitatea. Por lo tanto, el marco de opciones era amplio y significó, en todo momento, una apertura a nuevos enfoques, la mayoría de ellos con un sentido muy práctico, encaminados a mejorar la calidad de las escuelas. Junto con ello el trabajo en grupo también parecía que era otro elemento que influenció la formación permanente y que es muy apreciado por parte de los maestros y maestras que estaban motivados a participar.

Lo que sí queda evidente en todo este proceso es que, al estar desarrollándose conjuntamente, la renovación pedagógica y las nuevas experiencias que están surgiendo alrededor del movimiento de ikastolas, se aprecia que el modelo de escuela que tienen en mente los maestros y maestras innovadores es compartido. En la década de los 80 se produce un salto cualitativo, sobre todo, en el ámbito de la formación e institucionalización de los proyectos que unen la renovación pedagógica y el proceso de euskaldunización en las ikastolas con un proceso de normalización interna que repercutirá en los modos de enfocar la formación permanente. Algunas veces más centrada en los componentes organizativos y de dirección que los meramente pedagógicos, pues también se trata de un modelo de autoorganización social, autónoma, independiente, autogestionada, que también es un modelo renovador por sí mismo.

4. CONCLUSIONES

Las generaciones, desde el punto de vista profesional, nos han permitido detectar las características individuales, los proyectos y la participación de los testimonios en un movimiento de renovación pedagógica donde el contexto político, social y cultural era determinante, tal y como hemos recogido a través de las voces de los maestros/as. La renovación pedagógica ha actuado como un motor que permitía dar sentido a la vida profesional de muchos maestros/as en el País Vasco. Se trataba no solamente de una opción por cambiar el tipo de escuela que criticaban, sino de proyectar un nuevo modelo que pudiese estar en consonancia con los cambios políticos y educativos que se estaban produciendo. Asimismo, el euskara era un elemento que coadyuvaba, en el sentido vital que muchos testimonios experimentaban, de manera que se entendía, en muchos casos, que la renovación pedagógica no podría llevarse a cabo si, de manera simultánea, no se desarrollaban actividades que pudiesen euskaldunizar al profesorado, al alumnado y, en definitiva, al tipo de escuela que se estaba construyendo (ikastolas o escuela pública). Asimismo, hemos resaltado el valor patrimonial que tienen las voces de los maestros y maestras protagonistas en un momento clave de su desarrollo profesional.

La renovación pedagógica, en cuanto al relato que hacen de la *formación inicial* nuestros testimonios, refiriéndose tanto al tipo de escuela conocido en su propia experiencia como alumno, como al recibido en las instituciones de formación de profesorado, vendría caracterizada por tratarse de una formación autoritaria y de modelo “franquista”. La elección de esta profesión, en la mayoría de los casos, venía determinada por una doble preocupación: la situación política que se estaba viviendo y la pérdida del euskara. En este sentido, los testimonios construyen un relato cronológico de la situación política muy cercano. De la misma manera, la lucha por el euskara era un elemento determinante para optar por la enseñanza, vista la situación de recuperación de la lengua en esos años.

En cuanto a *la actividad profesional*, hay que destacar el tipo de actividades que se desarrollaban, donde el compartir las experiencias con el resto de maestros/as con los que ejercían la profesión resultaba fundamental. De hecho, la opinión más valorada con respecto a la actividad profesional es el poder compartir un proyecto de renovación pedagógica y de recuperación del euskara. Asimismo, los testimonios destacan un elemento importante en cuanto a la formación en el ámbito del ejercicio de la profesión, como es la adquisición de conocimientos y estrategias para mejorar sus metodologías didácticas. Asimismo, la creación de material por los propios profesores o el uso de material creado por otros compañeros era una práctica extendida. En el ejercicio profesional quedan patentes las diferencias de opinión sobre el tipo de escuela, sea pública, privada religiosa o ikastola, de manera que parece apreciarse una cierta coexistencia y respeto, sobre todo, porque en muchos casos se compartía un mismo horizonte sobre el tipo de escuela que se deseaba, prioritariamente como un servicio público y vasco. Todo ello con muchos matices en función del lugar en el cual se ejerciese la profesión. Asimismo, los modelos pedagógicos y didácticos que aparecen en los testimonios son comunes, de manera que autores como Freinet, Montessori, Decroly, Freire, etc. son guías que orientan las reformas que se están llevando a cabo, aunque también se señala la influencia de compañeros que desarrollan, en su práctica educativa, proyectos innovadores.

La *formación permanente* es destacable pues muestra el momento de preocupación, tanto de las instituciones de administración educativa como de los propios maestros/as. La necesidad de esta formación permanente es una afirmación unánime de todos los testimonios, de manera que la participación en cursos, seminarios, etc. no se veía como una opción, sino como una obligación y derecho. La asistencia constante a curso de asociaciones y organismos como Adarra, Irakasleen Elkartea, Gordailu, Udako Euskal Unibertsitatea, además de a los de Rosa Sensat en Cataluña o los congresos de los Movimientos de Renovación Pedagógica, conforman una red de formación permanente, sin dejar de lado la formación impartida a través de los Centros de Orientación Pedagógica organizados desde la Consejera de Educación. Esta actualización docente se manifiesta en el hecho de compartir metodologías existosas con otros compañeros, por lo cual se vuelve a poner de manifiesto que compartir un proyecto entre compañeros era un elemento clave de la renovación pedagógica.

A la vista de estas características de esta generación de maestros/as, se podría plantear la existencia de dos modelos de profesorado, según el objeto que se quiera destacar dentro de la renovación pedagógica; por una parte, un *profesorado pedagógicista*, muy preocupado por cambiar la escuela desde dentro, por implementar teorías pedagógicas innovadoras, por introducir en el aula nuevos planteamientos didácticos, etc.; y otro, un *profesorado contextualista*, con un mayor interés en la sociedad, ya que la escuela se entendía como una extensión del tipo de escuela promovida por la sociedad del momento. De todas maneras, tanto en un tipo de profesorado como en otro, el euskara actúa como un detonante de la renovación pedagógica. Se podría afirmar que son maestros/as renovadores si con ello se consigue que el euskara se recupere y se extienda, no solamente para su uso en la escuela, sino también en toda la sociedad, ya que en ese momento la construcción nacional de Euskal Herria tenía que pasar inevitablemente por la presencia del euskara.

BIBLIOGRAFÍA

- Barceló, F. (1996): “la formación permanente en la Comunidad Autónoma del País Vasco”, en Angulo, L.M.: *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau, pp. 203-225.

- Biota, I y Zabaleta, I. (2018): ADARRA: la renovación pedagógica al servicio de la escuela pública vasca, en Dávila, P. (coord.): *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco*, Madrid. Editorial Delta.
- Bolívar, A. (2005): Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros, *Con-Ciencia Social*, 9, pp. 59-69, 2005.
- Bolívar, A. (2014): Las historias de vida del profesorado: voces y contextos, *RMIE Revista mexicana de investigación educativa*, vol 19, nº 69, 2014.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Editorial La Muralla, 2001.
- Caballero, M y Baigorri, A. (2013): ¿Es operativo el concepto de generación?, *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, nº 56, accesible online en <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/mcg1.pdf>
- Dávila, P. (2005): “La renovación pedagógica en el País Vasco: segunda mitad del siglo XX”, *Sarmiento*, 9, pp. 85-104.
- Dávila, P. (coord.) (2018): *El profesorado y la renovación pedagógica en el País Vasco*, Madrid. Editorial Delta.
- Delgado, A. (2016): Gordailu y la renovación pedagógica en el País Vasco. Política y educación en el tardofranquismo. *Revista Aula*, 22, 2016. pp. 189-203.
- Euskal Herriko Ikastolak y Euskaltzaindia (2011). *El movimiento de las ikastolas un pueblo en marcha. El Modelo Ikastola 1960-2010*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Gil, F. (1996): *Sociología del Profesorado*, Barcelona, Ariel.
- Gomez, L. A. y Escudero, J. M. (ed.) (2006): *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (coord.) (2005): *Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa*. Barcelona: Graó Ediciones.
- Imbernón, F. (2014): “La formación permanente 40 años después: de la ilusión a los recortes”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 451, pp.56-59.
- Imbernón, F. (2017): *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona, Graó.
- Lasky, S. (2005): “A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform”, *Teaching and Teacher Education*, 21(8), pp. 899-916.
- Leite, A. (2012): “Historias de vidas docentes: recuperando, reconstruyendo y resignificando identidades”, *Praxis educativa*, Vol XVI, nº 1, pp. 13-21.
- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J.M., Rivas, J.I. (2013): *Histórias de Vida em Educação: a Construção do Conhecimento a partir de Histórias de Vida*. Barcelona, Universitat de Barcelona
- Marías, J (1949): *El método histórico de las generaciones*. Madrid, Revista de Occidente.
- Martinez Bonafé, J. (2014): Utopías pedagógicas: logros y frustraciones en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 451, pp. 44-47;
- Montero, M.L. (2006): Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías, en Luis, A. y Escudero, J.M. (Coord): *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro, pp. 155-196.
- Nóvoa, A. (coord.) (1992): *Vidas de profesores*. Porto: Porto Editora.
- Ortega, F. (1999): “Los estudios de magisterio en España: análisis de una década”, en Cerdán, J. y Grañeras, M.: *La investigación sobre profesorado (II) 1993-1997*, Madrid, CIDE, pp. 117-136, p. 127.
- Pericacho, F.J. (2014): Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas., *Revista Complutense e Educación*, vol. 25, nº 1, pp.47-67.

- Pinto, J.M. (2016): Los movimientos de renovación Pedagógica de la Comunidad de Madrid. Análisis de su influencia en el desarrollo profesional docente, Universidad de Valladolid (Tesis doctoral inédita).
- Pujadas, J. J. (1992): *El método biográfico: historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rifá, M. (2005). Historias del currículum e historias de vida en el trabajo de investigación sobre la enseñanza de Ivor Goodson”, *Con-Ciencia Social*, 9, pp. 70-98.
- Sancho, J. M. (Coord.) (2011). *Con voz Propia. Los cambios sociales y profesionales desde la experiencia de los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sancho, J. M. (2014): Historias de vida: el relato biográfico entre autoconocimiento y dar cuenta de la vida social, *Praxis educativa*, vol. 18, nº 2. 2014., accesible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137900003>
- Viñao, A. (2009): Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea, *Cultura escrita y Sociedad*, nº 8, pp. 183-200.
- Viñao, A. (1999): Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativo: tipologías y usos, *Sarmiento*, nº 3, pp. 223-253.
- Zufiaurre, B.(2007): *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado?* Barcelona: Octaedro.

Les relations linguistico-culturelles basco-gasconnes dans l'enseignement de l'occitan

PIERRE CAMES

Universitat de Lleida / Université de Toulouse – Jean Jaurès
pc6@alumnes.udl.cat / pierre.cames@univ-tlse2.fr

Resumé

Préparant une thèse en linguistique sur « le substrat basco-aquitain en gascon » et enseignant l'occitan et l'histoire-géographie en collège, nous traitons des relations linguistiques et culturelles entre basques et gascons dans la ressource pédagogique occitane et leurs enjeux.

Le dialecte gascon constitue dans l'ensemble occitan une modalité linguistique singulière dont un certain nombre de caractéristiques a été souvent attribué à un substrat basco-aquitain. Or, d'autres éléments (historiques, ethnographiques et même génétiques) viennent appuyer l'idée de proximité entre les deux populations, non seulement linguistique mais aussi culturelle.

L'apprentissage de l'occitan se faisant dans le cadre d'un enseignement de langue et culture régionale, la dimension culturelle dans l'apprentissage de la langue est un élément fort dans les orientations des programmes du Ministère français de l'Éducation nationale.

L'objet de cette communication est donc d'étudier si cette question est traitée dans le matériel pédagogique à disposition dans l'enseignement de l'occitan et comment. Nous nous intéressons principalement aux manuels destinés aux élèves du niveau secondaire (de 10 à 18 ans) en France mais aussi aux ouvrages de vulgarisation émanant du monde associatif. Préalablement, nous faisons un bref tour d'horizon de ce que la recherche dit de cette question en linguistique mais aussi dans d'autres domaines d'étude.

Enfin, nous abordons les enjeux qui sous-tendent l'enseignement de ces éléments à des adolescents, mais aussi, plus largement, aux habitants de Gascogne ainsi que ceux du Pays basque. Nous nous appuyons pour ce faire sur les références utilisées dans notre pratique professionnelle.

Mots Clés : basque, gascon, culture, langue.

1. INTRODUCTION

La situation marginale d'un territoire donné sur le plan géographique et son voisinage lui confère souvent des caractéristiques linguistiques et culturelles qui le distinguent des autres territoires de même langue et peut le rendre familier pour ses voisins. La Gascogne linguistique, définie par le gascon, illustre cette affirmation de par les liens qu'elle entretient avec le Pays basque ou Euskal Herria, soit le pays de la langue basque. Mais ces liens ne sauraient se limiter qu'aux zones limitrophes car, bien que le basque soit aujourd'hui une langue isolée typologiquement et génétiquement des autres langues qui l'entourent, à plus forte raison des langues romanes actuelles, son antique extension géographique était, semble-t-il, bien plus importante qu'elle ne l'est aujourd'hui. Aussi, il est normal que cette langue et ses locuteurs aient laissé des traces dans les territoires desquels ils se sont retirés.

Le présent article a donc pour objet d'exposer la question du traitement de la relation entre basques et gascons, tant au niveau linguistique que culturel ou encore historique, dans l'enseignement de la langue occitane ou en langue occitane en France. Il s'articule autour de deux axes :

- Un premier traitant de la ressource existante dans le matériel pédagogique à destination des élèves du niveau secondaire.
- Un deuxième traitant du matériel à disposition de l'enseignant voulant mettre cette dimension en avant dans sa pratique professionnelle.

Nous aborderons préalablement le cadre dans lequel se fait l'enseignement de l'occitan, comment il s'organise dans le niveau secondaire et comment la dimension de la relation entre basques et gascons peut être abordée en classe.

Nous traiterons enfin des exploitations en classe de ce thème en partant de notre pratique d'enseignant.

Cet article a pour objectif d'explorer, sans toutefois être exhaustif, ce qui est à la disposition immédiate des enseignants et des élèves afin de traiter de ce qui rapproche les deux cultures et de voir au travers d'une expérience professionnelle l'exploitation que le professeur peut en faire et quels enjeux cela peut-il recouvrir.

2. LES LIENS BASCO-GASCONS

2.1 Des liens historiques

La première mention faisant état du peuplement de la région correspondant peu ou prou à la Gascogne linguistique se trouve dans *La guerre des gaules* de Jules César. Dans cet ouvrage, il considère les aquitains comme un peuple distinct des gaulois par la langue et les coutumes et séparés de ces derniers par la Garonne. Le géographe Strabon abonde dans le même sens et Pline l'ancien dans *Histoire naturelle IV* énumère la liste des peuples aquitains. Lors de la réforme de Dioclétien, les peuples aquitains sont réunis dans une entité nommée Novempopulanie dont un témoignage épigraphique, la pierre d'Hasparren, acterait la fondation.

Ces liens anciens ont également été confirmés par le fait que les populations basques et gasconnes, pyrénéennes principalement, ont également été apparentées par le biais des études génétiques sur l'hémotypologie, de Jacques Ruffié (1958) notamment, qui ont permis de démontrer une importante fréquence d'individus de groupe O-négatif dans les Pyrénées occidentales.

2.2 Des liens culturels¹

La structuration de la société traditionnelle dont l'élément central est la maison matérialisée entre autre par l'usage d'un nom lui étant spécifique, différent du nom de

¹ L'ancienneté de tous ces éléments n'est pas clairement établie et il est difficile de déterminer s'il s'agit d'échanges ou si certains ne remontent pas à avant l'arrivée des romains ou du moins la romanisation de l'actuelle Gascogne linguistique.

famille, et son mode de transmission², est sans conteste un élément fort des cultures basque et gasconne. La situation géographique et climatique et donc les activités qui en découlent notamment l'agropastoralisme, constituent un autre lien culturel important entre ces deux cultures, particulièrement pour la zone pyrénéenne³.

Les pratiques musicales sont un autre lien que l'on peut observer entre les deux territoires. Un certain nombre d'instruments de musique utilisés traditionnellement en Gascogne trouvent leur équivalent au Pays basque bien qu'ils portent un nom différent selon le territoire. Ainsi, le *clarin*, petit hautbois en buis dont la tonalité est en général en La, présent en Bigorre et dans l'est du Béarn, trouve son équivalent en Soule nommé *txanbela*. Il en va de même pour le couple flûte à trois trous et tambourin à cordes appelés respectivement *flabuta*, *flaüta* ou *hlaguta de tres traucs* ou de *tres horats* et *tamborin de còrdas* ou *tomtom* en Gascogne pyrénéenne se retrouve au Pays basque sous le nom de *txirula* ou *txülüla* en Soule et *ttuntun*⁴.

À noter également la présence d'éléments ornementaux communs, particulièrement le *Lauburu*, aussi appelé croix basque, gravé sur des éléments de bois (poutres, instruments de musique, outils divers...) et de pierres (stèles funéraires, linteaux...) dont la présence est massive tant au Pays basque qu'en Gascogne pyrénéenne et ancienne puisqu'on le retrouve sur une mosaïque de la villa gallo-romaine de Montmaurin.

2.3 Des liens linguistiques

La notion de substrat basco-aquitain en gascon va, au cours de l'histoire de la linguistique, d'abord être critiquée puis s'imposer au point de devenir incontournable même si l'étendue de son influence reste encore en partie à déterminer. Voici un aperçu des principales recherches le mentionnant :

Achiles Luchaire dans *Les origines linguistiques de l'Aquitaine* (1877) est le premier à postuler une présence bascoïde à l'époque pré-romaine. Il relève dans l'épigraphie un nombre important de théonymes sur les autels votifs dont l'étymologie s'explique à travers le basque.

Gerhard Rohlfs dans *Le gascon, étude de philologie pyrénéenne* (1935) poursuit et complète les travaux de Luchaire et attribue à certains mots une étymologie bascoïde. Cet ouvrage aura une grande influence sur les travaux postérieurs et l'influence d'un substrat basco-aquitain se verra être étendue à différents domaines.

Ainsi, dans le domaine de la syntaxe, Jean Bouzet, après avoir décrit le fonctionnement du système des énonciatifs en gascon (1932) prolongera l'étude de cette thématique en évoquant une possible influence du basque (1933).

Joan Coromines va également s'intéresser à la question, notamment à travers un article dans lequel il fait une critique de l'ouvrage de Rohlfs et les étymologies proposées par ce dernier (1937).

Grand partisan de la théorie du substrat, Jacques Allières va développer cette thématique dans le champ de la phonétique historique. Dans son *Manuel pratique de basque*

² cf. Sourdril & Augustins (2012).

³ cf. Gratacos (2003).

⁴ Ces instruments, d'origine médiévale, et ayant subi néanmoins quelques modifications, se retrouvent également dans le Haut-Aragon sous les noms de *chicotén* ou *salterio*, évolution du psaltérion.

(1979), il fait une comparaison entre les emprunts que le basque a fait au latin et les adaptations phonétiques du gascon⁵.

Plus récemment, Martin Haase, dans son article intitulé « Gascon et basque : bilinguisme et *substrat* » (1997) s'interroge sur le mécanisme des adaptations phonétiques caractéristiques de l'effet de substrat en s'appuyant sur l'exemple du gascon. Enfin, Chambon et Greub dans « Note sur l'âge du (proto)gascon » (2002) prouvent l'ancienneté des principaux changements phonétiques distinctifs du gascon et leur antériorité par rapport aux traits généraux communs à l'ensemble des dialectes occitans.

3. L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN FRANCE

L'enseignement secondaire succède aux cinq années d'enseignement primaire. Il s'étale sur sept années dont les quatre premières se font en collège (classes de 6^e, 5^e, 4^e, 3^e) et les trois dernières en lycée (2^e, 1^{ère}, terminale). Il concerne des élèves âgés généralement de 10 à 18 ans.

3.1 L'enseignement de l'occitan au secondaire

Dans le secondaire, l'occitan est enseigné essentiellement sous la forme d'une option facultative en collège et en lycée. Il est également possible de choisir l'occitan comme langue vivante 2.

En collège, il existe également une formule proposée aux élèves appelée « occitan renforcé » à raison de 2 heures par semaine. Cette formule est destinée principalement aux élèves ayant été scolarisés en section bilingue à parité horaire ou en filière immersive durant leurs années de primaire⁶.

3.2 Programmes et textes officiels

Actuellement, l'enseignement de l'occitan est encadré par plusieurs textes d'ordres généraux sur l'enseignement des langues et les modalités générales d'enseignement : Programme des Langues Vivantes (cycles 2-3-4) (BO Spécial N° 11 du 26 novembre 2015), Carte des Langues (BO N° 39 du 22 octobre 2015) et Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (BO N°17 du 23 avril 2015). Il est également encadré par des textes spécifiques : Programmes de l'enseignement de langues régionales pour le collège (A. du 20.03.2007. JO du 05.04.2007. BO hors série n° 10 du 04.10.2007), la circulaire n° 2017-072 du 12-4-2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales et l'arrêté du 12 mai 2003 relatif à l'enseignement bilingue en langues régionales à parité horaire dans les écoles et les sections langues régionales des collèges et des lycées (Version consolidée au 22 septembre 2018).

Au lycée, l'enseignement de l'occitan s'inscrit, pour la classe de 2^e générale et technologique, dans un programme plus général, défini dans le Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010 et les programmes du baccalauréat selon l'arrêté du 15 avril 1988. BOEN

⁵ Il établit également une correspondance avec l'aragonais.

⁶ Assuré par les écoles privées laïque Calendreta, l'immersion étant absente de l'école publique.

n° 17 du 5 mai 1988. Les programmes de langues respectent les critères du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

3.3. Le cadre selon les programmes

Selon le programme de l'enseignement de langues régionales pour le collège (BO hors série n° 10 du 04.10.2007), l'enseignement de la langue occitane intègre la variation linguistique et culturelle : « L'occitan-langue d'oc a pour caractéristique d'être une langue à variation interne. [...] Chaque enseignant opérera une transposition cohérente dans le système qui conviendra le mieux à sa situation d'enseignement. »

Le programme associe pour chaque activité langagière des notions culturelles larges et liées au lexique. On notera que dans la partie sur la compréhension de l'écrit, le programme propose l'étude « des patronymes et toponymes de langue-d'oc ». Or, ceux-ci, et principalement les toponymes, ont souvent une origine bascoïde ou du moins hybride en Gascogne. Cette notion mène logiquement à étudier la question de la relation basco-gasconne . Notre thème peut également s'insérer dans les volets culturels intitulés : « l'espace d'oc : cohérence et diversité » et « La romanisation, ses étapes, ses vestiges ».

Dans le chapitre intitulé : « contenu culturel et domaines lexicaux », le programme liste non-exhaustivement des orientations de thématiques culturelles pouvant être abordées en classe. On peut lire cependant : « Dans la culture populaire, on sera attentif à donner du sens à tout ce qui touche la mémoire familiale et collective, les façons de dire et de faire, les usages [...] On se gardera de cantonner les élèves dans un patrimoine régionaliste figé ». Ainsi, étudier la relation ancienne entre gascons et basques peut parfaitement s'inscrire dans cette orientation du programme car cela permet d'expliquer par exemple aussi bien des toponymes que des usages sociaux en Gascogne, comme la transmission de la maison ou sa place dans la société traditionnelle. Cela s'articule aussi avec le point « l'espace linguistique, les grands dialectes « dans la partie » Repères et réalités géographiques « si l'on veut expliquer les origines de certains traits spécifiques au gascon.

Les modalités de l'enseignement des langues régionales sont également encadrées par la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui précise : « Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. » Le texte précise qu'une part des modalités de cet enseignement est définie localement : « Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. »

La langue et la culture occitanes peuvent également servir de recours dans l'enseignement d'autres matières et activités pédagogiques : « les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires. [...] les activités éducatives et culturelles complémentaires [...] pourront porter sur la connaissance des langues et des cultures régionales. »

Ce texte précise aussi l'importance de la notion de diversité culturelle dans l'enseignement des langues régionales : « Le système éducatif dispense un enseignement

de langues vivantes étrangères et régionales varié, garant du plurilinguisme et de la diversité culturelle sur le territoire. »

Enfin, on peut lire dans le Programme des Langues Vivantes (cycles 2-3-4) : BO Spécial N° 11 du 26 novembre 2015 comme compétence culturelle du cycle 3 : « Identifier quelques grands repères culturels de l'environnement quotidien des élèves du même âge dans les pays ou régions étudiés ».

4. LES RESSOURCES DISPONIBLES

4.1. Les manuels et ouvrages institutionnels

Le nombre des manuels utilisés dans l'enseignement de l'occitan, particulièrement dans le niveau secondaire, est limité. Si les langues à forte diffusion jouissent d'un nombre important de manuels réédités à chaque réforme et parution de nouveau programme par des éditeurs indépendants spécialisés dans l'édition pédagogique car bénéficiant d'un marché important eu égard au nombre d'élèves concernés, les quelques manuels existants pour l'occitan sont d'un nombre restreint et édités par l'institution publique via le CNDP (Centre national de documentation pédagogique) et les antennes régionales CRDP (Centre régional de documentation pédagogique)⁷.

Òc-ben ! (2003)

Ce manuel sous la direction de Jean Salles-Loustau constitué de deux volumes accompagnés de deux cahiers d'exercices. Le premier volume de 181 pages est paru en 2003 et le deuxième de 183 pages en 2004. Chaque volume correspond selon la volonté affichée en couverture à une année d'apprentissage de la langue. Dans sa forme, alternant documents iconographiques et écrits authentiques en accompagnement de dialogues aux niveaux de difficulté progressifs, ce manuel s'adresse davantage aux lycéens même s'il est utilisé également en collège. Il revêt comme caractéristiques non négligeables de couvrir non seulement l'ensemble de l'espace occitan dans le choix des documents et des thématiques culturelles abordées que dans la possibilité d'appréhender la langue dans la diversité de ses dialectes. Ceux-ci sont déclinés dans les points de grammaire, de vocabulaire et les dialogues présentés dans quatre variétés dialectales différentes (le gascon, le languedocien, le limousin et le provençal). Ainsi peut-on lire en préface p. 5 : « l'approche de la langue se fait à partir de dessins qui évoquent et provoquent des situations de paroles et d'échanges entre jeunes. Des dialogues correspondent à ces situations. Enregistrés sur les CD audio, ils sont systématiquement proposés dans quatre variétés différentes : gascon, languedocien, limousin, provençal. Une page de synthèse, "traversas", permet de repérer, à travers la diversité, les structures communes de la langue. »

Le manuel *Òc-ben !* présente quelques cartes intéressantes quant à l'étude du territoire occitan dans sa géographie, son histoire et ses caractéristiques linguistiques. En ce qui concerne notre problématique, on trouve ainsi dans le premier volume une « carte linguistique de l'occitan » présentant les différentes aires dialectales (p. 148) et dans le deuxième volume la même carte linguistique (p. 138) une carte de la Gaule vers 60 avant Jésus-Christ présentant les différents peuples et quelques-unes des tribus qui y sont rattachées (p. 142), une carte de la Gaule au premier siècle après Jésus-Christ présentant

⁷ ...refondés aujourd'hui dans le réseau CANOPÉ.

les différentes provinces et villes importantes de l'époque (p. 143) ainsi qu'une carte de la Gaule narbonnaise au premier siècle après Jésus-Christ avec les principales voies de communication entre les différentes cités entre Alpes, Pyrénées et Massif Central, une carte de la Gaule au IV^{ème} siècle après Jésus-Christ (p. 144) présentant le découpage du territoire après la réforme de Dioclétien, une carte du démembrement de l'empire romain au V^{ème} siècle après Jésus-Christ (p. 145), une carte des conquêtes mérovingiennes (p. 146), une carte des grands ensembles politiques vers 1137 (p. 147) et des grands ensembles politiques vers 1170 (p. 148), une carte des chemins de saint-jacques (p. 149), une carte représentant le rattachement à la France (p. 150-151), une carte de la France en 1789 (p. 152)⁸ et enfin une représentant l'enquête linguistique du ministère de l'instruction publique en 1863. On trouve également une frise chronologique (p. 154-155) présentant l'histoire de la langue occitane.

On peut trouver également une citation du passage sur l'Aquitaine et ses spécificités tiré de la *Guerre des Gaules* de César dans le guide du professeur du premier volume (ÔC-BEN ! première année, guida del professor, p. 18).

Tu tanben ! (2012)

Il s'agit d'un manuel paru en 2012 sous la direction Jean Salles-Loustau, Claire Torrelles et Marie-Josée Villeneuve, destiné à l'apprentissage de la langue occitane du niveau débutant en collège. C'est ouvrage de 127 pages accompagné de 2 cahiers d'exercices avec CD-Audio. Le niveau couvert par le manuel est le Palier 1 du programme des collèges (classe de 6^e et 5^e) en vue de l'acquisition du niveau A2 du CECREL.

Cet ouvrage, bien que comme précisé en quatrième de couverture « fait référence à l'ensemble du domaine linguistique occitan, aussi bien par le choix des textes et documents authentiques utilisés pour l'apprentissage de la langue que par la diversité des locuteurs qui ont prêté leur voix », n'aborde que le dialecte languedocien comme variété cible de l'apprentissage sans que cela soit toutefois explicitement précisé. Aussi, la variation dialectale n'est pas non plus mentionné dans l'ouvrage. La Gascogne n'apparaît qu'au travers d'une carte physique de l'espace occitan p. 124-125. Deux autres cartes dans le manuel présente l'ensemble occitan p. 126, l'une du point de vue administratif et l'autre du point de vue des axes de communication⁹.

La dimension culturelle est présente dans l'ouvrage comme on peut le lire sur ce même quatrième de couverture : « les auteurs ont accordé une place importante à l'approche raisonnée de la culture occitane sous tous ses aspects. Ils ont eu le souci d'apporter des éclairages pédagogiques sur la création artistique et littéraire et aussi sur des usages qui, pour beaucoup d'apprenants, ne relèvent pas d'un domaine étranger mais d'un patrimoine proche ». Ainsi, les aspects culturels sont parsemés suivant les thèmes sous-tendus par chacune des unités de progression. Cela étant, aucun des éléments culturellement spécifique à la Gascogne n'est abordé.

Chercheurs d'Òc (2004)

Paru en 2004 sous la direction de Gilbert Mercadier, alors Inspecteur pédagogique régional de l'académie de Toulouse, est un ouvrage ayant pour objet « la découverte d'un espace, d'une langue, d'une culture » comme précisé en couverture. Ce manuel de 203 pages est accompagné d'un DVD présentant des documents audiovisuels sur lesquels s'appuient les activités. Il ne s'adresse pas exclusivement aux apprenants de la langue

⁸ Ces deux dernières cartes font apparaître implicitement la Soule dans la même entité que le Béarn.

⁹ Elle correspond à la fusion des régions engendrée par la réforme territoriale 2015.

occitane mais plus généralement à tous les élèves de l'espace occitan. Cet ouvrage s'articule autour de 32 sujets traités en français mais dont la matière occitane est l'élément central et donc la langue occitane y occupe une place de premier plan.

Ainsi on trouve des parties consacrées aux langues romanes, à la diversité des dialectes occitans, à son influence sur le français régional ou encore aux troubadours ou à Frédéric Mistral. Nous retrouvons ainsi deux cartes : une des dialectes occitans et une des langues et dialectes de France (p. 29).

Cependant, peu d'éléments dans cet ouvrage peuvent être exploités pour traiter du thème qui nous intéresse si ce n'est une activité consacrée à la Gaule romaine (p. 44) avec un paragraphe extrait du Livre premier de la *Guerre des Gaules* de Jules César et une carte. Cependant cette carte présente le découpage administratif de la Gaule durant les premiers siècles de l'occupation romaine et ne tient pas compte par conséquent de la diversité de son peuplement. Le film présent sur le DVD intitulé Mille ans d'Oc¹⁰ présentant l'histoire de la langue occitane fait l'impasse sur la présence d'une langue spécifique aux aquitains aux époques dites gauloise et gallo-romaine. Les auteurs du manuel, conscients de cet oubli, ont pris soin de noter (p. 31) : « Le film, forcément réducteur en raison de sa brièveté et de son mode humoristique pouvait aller qu'à grands traits. Ainsi, par exemple, ne sont pas mentionnés les suivants :

- La persistance de l'aquitain, de la famille du basque dans une Aquitaine peu celtisée ;
- La persistance du basque à travers l'épopée gauloise, l'Empire romain, l'époque romane... jusqu'à nos jours.
- La survivance du gaulois en Armorique pendant la romanisation, qui, réactivé par le celte de immigrants bretons de Grande-Bretagne entre le Ve et le VIIe siècle donnera le breton ;
- Les dialectes germaniques vont persister à la cour des rois de France jusqu'au Xe siècle et se maintenir en Alsace et Lorraine thioise. »

Istòria de noste, histoire des pays haut-pyrénéens (2005)

Cet ouvrage 104 pages édité par le Conseil général du département des Hautes-Pyrénées et paru en 2005 dans deux versions, une française et une occitane, propose un tour d'horizon de l'histoire de ce territoire entrecoupé d'activités prenant appui sur des documents authentiques (textes, iconographie, croquis...) et des cartes. Chaque chapitre de l'ouvrage est accompagné d'une frise chronologique correspondant à la période traitée.

Ainsi une partie importante de l'ouvrage consacrée aux périodes préhistorique et protohistorique traitent du peuplement ancien du territoire.

Dans le chapitre intitulé « deu neolitic tà l'ocupacion romana » (p. 14-15), l'ouvrage présente les différentes peuplades aquitaniques de l'âge du fer (*Bigerri, Onobrisates, Campani, Garumni*) à partir des éléments archéologiques retrouvés et qui renseignent sur les usages funéraires et les croyances ainsi que l'importance de l'agro-pastoralisme dans ces sociétés. Ce chapitre est accompagné de documents comme un croquis d'un tumulus à Azereix (p. 15), les photographies de haches de pierre et du mobilier funéraire retrouvés dans le département des Hautes-Pyrénées (p. 16), le plan de l'oppidum « deth Casteriu »

¹⁰ il se présente en réalité en deux parties, Mille ans d'Oc I & II

d'Ozon en photographie aérienne de celui d'Orignac ainsi que des photographies de pièces ibères retrouvés à Barbazan-Debat (p.17)

Le chapitre consacré à la romanisation (pages 18 à 21) présente la conquête romaine de l'Aquitaine, en mettant l'accent sur l'avènement des Convènes et la constitution de la Novempopulanie puis expose plus en détail la situation de la Bigorre antique à travers la toponymie (noms avec suffixe en *-ac* et *-an*) et le développement des équipements thermaux (Viculus Aquensis et Aquae Convenarum). Ce chapitre est accompagné de documents présentant une carte du territoire de la cité des Bigerri et les environs avec les agglomérations, les voies de communication et les toponymes à suffixe « aquitano-latin » en *-anum* et *-acum* (p. 19), des reproductions d'autels votifs présentant des théonymes et une carte des 12 peuples de la Novempopulanie (p. 20), un extrait du livre premier de la *Guerre des Gaules* ou encore une photographie aérienne des vestiges d'une villa « aquitano-romaine » (p. 21).

4.2. Les ouvrages de vulgarisation

La littérature produite par des militants associatifs peut constituer et combler les manques que l'on observe dans la production pédagogique institutionnelle. Plus ciblés sur le territoire de la Gascogne, ces travaux ont comme objectif une meilleure connaissance de l'histoire de ce territoire et de sa langue. Aussi, mettent-ils en avant ce qui singularise la Gascogne des territoires qui l'avoisinent. Les ouvrages présentés dans cette section sont néanmoins le fruit d'enseignants.

Interférences linguistiques entre basque et gascon (béarnais) (2006)

Dans son livre intitulé *Interférences linguistiques entre basque & gascon (Béarnais)* paru en 2006 comportant 105 pages, Jan Bonnemason étudie principalement des parentés dans le vocabulaire entre les deux langues.

L'ouvrage est structuré de façon assez déroutante. Une partie importante présente un lexique basco-gascon (p. 12 à 31) sous forme de tableaux faisant état des correspondances de vocabulaire entre basque et gascon. La première colonne correspond aux mots basques tirés du dictionnaire *Haiže garbia*, la deuxième la traduction en français, la troisième le mot « béarnais » selon le dictionnaire de Simin Palay, la quatrième donne sa traduction, la cinquième la transcription en « graphie classique » et la dernière des renvois à des notes (p. 32 à 37). On trouve également un lexique complémentaire (p. 50 à 84)¹¹ et un addenda (p. 95 à 97)¹². Le livre comporte également en discussion sur les adaptations phonétiques des éléments provenant du latin en gascon et en basque de façon comparée sous forme de tableaux (p. 38 à 46) quelques remarques sur des mots composés et expressions similaires dans les deux langues puis des commentaires d'analyse (p. 85 à 92).

Les veas de le lenga gascona (2007) & Gasconha : lenga e identitat (2010)

Gasconha, lenga e identitat est un ouvrage quadrilingue (basque, gascon¹³, français, castillan) de 143 pages paru en 2010 dans lequel son auteur, Philippe Lartigue, retrace l'histoire de la langue gasconne, donne ses traits distinctifs principaux et décrit ses limites géographiques actuelles. Une part importante de l'ouvrage est consacrée aux relations que

¹¹ ...tirés de l'ouvrage *Les emprunts de la langue basque à l'occitan de Gascogne* de Txomin Peillen (1998) et suggéré par ce dernier à l'auteur après relecture de son manuscrit.

¹² ...tirés de l'article « A propos de "Les emprunts de la langue basque à l'occitan de Gascogne" de Txomin Peillen » de Jean-Baptiste Coyos (2001).

¹³ l'auteur remettant en cause l'occitanité du gascon, nous utilisons ici le terme qu'il a choisi pour la désigner

le gascon et la Gascogne entretiennent avec le peuplement ancien du territoire de l'Aquitaine antique et le basque et une des ses formes anciennes, l'aquitain. Plusieurs cartes illustrent son propos dont une grande générale qui donne les limites de la Gascogne linguistique actuelle, limites qui sont également minutieusement décrites dans le livre, commune par commune.

Aussi, retrouve-t-on les théonymes (p. 28-29 & 102-103)¹⁴ et les toponymes, en particulier ceux en *-os* comparés à leurs équivalents aragonais *-ués*, attribués au substrat par Luchaire et Rohlf (P. 28 à 31 & 102 à 107). De même, les traits phonétiques spécifiques du gascon sont décrits avec pour origine la notion de substrat.

Parmi les cartes en lien avec les relations basco-gasconnes, on citera celles présentant les limites linguistiques de la Gascogne selon l'ALG (p. 64), une portant sur le recul des dialectes basco aquitains présentant les étapes de ce recul et les foyers de romanisation (p. 65), le degré de gasconité selon l'ALG (p. 66), une sur les toponymes en *-os* (p. 67)¹⁵, une carte de synthèse présentant les limites principales de la Gascogne du point de vue linguistique et historique (p. 69), une carte de la Novempopulanie (p. 70)¹⁶, une sur la Gaule et les grandes divisions territoriales au premier siècle avant J.-C. (p. 74), une sur les peuples aquitains au premier siècle avant J.-C. (p. 75) et enfin une sur les limites actuelles de la langue basque (p. 78).

La Gascogne, Témoignages sur 2000 ans d'histoire (2006)

Dans ce livre de 241 pages paru en 1986 et réédité en 2006¹⁷, Michel Grosclaude présente les textes essentiels de l'histoire gasconne. Chaque document rédigé dans une autre langue que le français est accompagné d'une traduction.

L'ouvrage présente un extrait du Livre premier de la *Guerre des Gaules* dans lequel Jules César décrit les contours de l'Aquitaine (p. 11) puis un extrait du livre III faisant le récit de la conquête de l'Aquitaine par Crassus (p. 12 à 15). Il poursuit par la description faite de l'Aquitaine et des aquitains par Strabon (p. 17-18) puis par Pline l'ancien dans *Histoires naturelles* IV (p. 17-18). l'inscription de la pierre d'Hasparren qui matérialiserait la création officielle de la Novempopulanie (p. 23). L'ouvrage fait également mention des affrontements entre Francs et Vascons au travers de deux textes de Pseudo-Frédégaire (p. 31 à 33), il traite de l'épisode de la bataille de Roncevaux par un extrait de la *Vie de Charlemagne* d'Éginhard (p. 36-37) et fait état des considérations d'Aimery Picaud sur les gascons et les basques dans son *Guide du pèlerin* (p. 42-45). Ce livre s'accompagne également de cartes réalisées par l'auteur, particulièrement pour la partie traitant la période antique. Ainsi on trouve une carte des « peuples de l'aquitaine d'après la liste de Pline l'ancien » (p. 21) et une carte des « 12 peuples de la Novempopulanie » (p. 22). On notera également la présence d'une photographie de la plaque commémorative de la bataille de Roncevaux (p. 34).

4.3. Autres ressources exploitables

D'autres ouvrages sur les langues basque et gasconne traitent des influences mutuelles et peuvent constituer une source secondaire pour étudier en classe les liens entre les deux cultures.

¹⁴ ...les premières pages correspondant aux versions basque et gasconne en vis-à-vis, les suivantes aux versions française et castillane.

¹⁵ ... et par contraste une sur les toponymes romans en *-ac* et en *-an* (p. 68).

¹⁶ ...et par contraste une sur la Gascogne sous les mérovingiens et les carolingiens (p. 71).

¹⁷ C'est sur cette édition de 2006 que nous nous baserons ici.

Dans le petit lexique étymologique que l'on trouve à la fin de l'ouvrage intitulé *70 clés pour la formation de l'occitan de Gascogne* (2000), Michel Grosclaude donne les étymologies basques à certains mots qui pour l'essentiel sont tirées de l'ouvrage *Le gascon: études de philologie pyrénéenne* de Rohlfs.

Dans le livre intitulé *Les emprunts de la langue basque à l'occitan de Gascogne* (1998) de Txomin Peillen, l'auteur parle des emprunts faits par le basque au gascon, principalement en dialecte souletin, et traite du bilinguisme chez certains habitants de la Soule. Il donne un lexique commenté de ces emprunts qui a d'ailleurs inspiré le lexique supplémentaire de Bonnemason.¹⁸

5. EXEMPLES D'EXPLOITATION EN CLASSE

La question de la relation basco-gasconne dans notre pratique professionnelle est abordée sous différents aspects.

Elle est évoquée pour parler des instruments de musique et du chant polyphonique traditionnel pyrénéen ou du statut de la maison dans la société traditionnelle (mode de transmission, nom spécifique...), thèmes pour lesquels on utilise les sites internet du luthier Pierre Rouch (<http://www.bouilleurdesons.fr/>)¹⁹ ou du **Patrimoine Culturel Immatériel occitan en Région Aquitaine** (<http://www.sondaqui.com/>).

Mais l'observation du territoire est également un vecteur par lequel on aborde cette relation. Nous introduisons cette notion dès la sixième en faisant observer les motifs sculptés sur les linteaux des vieilles maisons de la vallée en vue d'éléments décoratifs pour la page de garde du cahier et la présence d'un grand nombre de *Lauburu* est bien évidemment notée par les élèves. Nous la mettons en relation avec la représentation de celui-ci sur une mosaïque de la villa gallo-romaine (ou aquitano-romaine) de Montmaurin. Cela permet d'introduire, particulièrement pour les élèves bilingues dans le cours d'histoire géographique, l'évocation des aquitains parmi les peuples de Gaule.

Le lien basco-gascon est aussi mis en avant dans l'étude des toponymes et des patronymes. Ainsi, en préparation d'un voyage scolaire au Pays basque, nous avons travaillé sur la toponymie de Bayonne et de ses environs. Sur place les élèves ont pu découvrir au Musée basque des objets, des vêtements, des instruments de musique communs aux deux cultures ainsi que la batellerie fluviale et maritime dont le vocabulaire associé est plutôt gascon pour la première et basque pour la seconde. Ce voyage a également été l'occasion de faire un reportage photographique par lequel les élèves ont eu à chercher et photographier des éléments rappelant la gasconité de la ville (toponymes, patronymes, plaques commémorant des figures occitanophones bayonnaises...).

Enfin, un volet plus axé sur l'aspect contemporain de ce lien peut être évoqué en classe avec notamment la nomination à l'Academia gascona de Bayonne du journaliste basque bilingue d'EITB Frank Dolosor notamment par l'article que lui a consacré le journal *La setmana*, l'interview bilingue que ce dernier a consacré au chanteur au nom basque Bruno Salaberry du groupe *Que quidò* basé à Bidache ou encore par la découverte du groupe de musique basco-gascon *Xarnege* et du festival *Xarnegu egunak* de Bardos.

¹⁸ En revanche, il est étonnant de constater l'absence de données exploitables sur le portail Cap'òc du CRDP Aquitaine.

¹⁹ Ce site comporte une carte interactive multilingue qui permet de faire le lien entre les instruments non seulement des Pyrénées basques et gasconnes, mais également catalanes et aragonaises.

6. CONCLUSIONS

La rareté de la thématique des liens entre Pays basque et Gascogne est frappante dans le matériel pédagogique institutionnel à disposition des enseignants d'occitan et de leurs élèves. Cette rareté s'explique probablement en partie par la méconnaissance que l'on a des liens entre les deux territoires qui, pourtant, sont solidement établis et ce dans différents domaines. Elle s'explique manifestement par la grande diversité linguistique mais aussi culturelle et historique qui existe au sein de l'espace occitan et qu'il s'agit, dans la mesure du possible, de traiter équitablement. Toutefois, il en résulte une certaine difficulté dans le traitement exhaustif des faits culturels spécifiques aux diverses réalités de cet ensemble.

Ainsi, certains aspects particuliers à la Gascogne sont souvent négligés dans des ouvrages à vocation pan-occitane. Le lien basco-gascon n'est d'ailleurs pas le seul élément pour lequel on peut faire ce constat. On pourrait également mentionner la pratique du chant polyphonique pyrénéen qui vit pourtant un renouveau depuis plus d'une décennie ou bien encore l'utilisation de la langue occitane dans les écrits attribués à deux rois d'Angleterre, Richard Cœur de Lion et Jean sans Terre. Pourtant, ces aspects du point de vue tant linguistique qu'historique et culturel sont d'intérêt bien au-delà des limites de la seule Gascogne.

Aussi, la littérature produite à une échelle locale par des militants associatifs, qui plus est enseignants de métier, permet, du moins en partie, de compenser ces manques. Même si la forme de ces ouvrages n'en permet pas nécessairement un usage tel quel en classe, ils témoignent d'une volonté de transmission des éléments jugés importants par leurs auteurs dans la connaissance et la compréhension du territoire gascon. Malheureusement, le recours à ces ouvrages ne semble pas aussi systématique dans l'enseignement que leurs auteurs l'aurait voulu.

Pourtant, il apparaît clairement que les deux types de ressources sont complémentaires dans la façon dont l'enseignement de l'occitan en Gascogne même plus largement dans l'ensemble occitan pourrait conjuguer appréhension de l'espace de langue occitane et spécificité locale.

Les caractéristiques culturelles de la Gascogne sont à mettre en lien bien évidemment avec le reste de l'ensemble occitan mais également avec les territoires voisins, aragonais et catalans, mais aussi avec le Pays basque afin d'en comprendre les spécificités qui forment un des objectifs de l'enseignement de langue et culture régionale de le secondaire.

BIBLIOGRAPHIE

- Allières, J. (1991) : *Manuel pratique de basque*. Paris: Picard.
Allières, J. (1992) : «Basque et roman sur leur frontière occidentale d'après les Recueils "Sacaze" et "Bourciez" (vers 1880)», *Actes de Montpellier 1990* (AIÉO III). pp. 173-180 + 13 cartes.
Allières, J. (1992) : "Gascón y euskera : afinidades e interrelaciones lingüísticas", *Anuario del Seminario de Filología Vasca "Julio de Urquijo"*, XXVI-3, pp. 801-812.
Allières, J. (1993) : "Basque et gascon", *Actes du colloque La langue basque parmi les autres. Influences et comparaisons*. coll. internat. de l'URA 1055 du CNRS, Bayonne, pp. 17-23.
Bèc, P. (1963) : *La langue occitane*. Paris : PUF ("Que sais-je?", 4ème ed. 1978).
Bèc, P. (1970-1971) : *Manuel pratique de philologie romane* (2.vol). Paris : Picard.
Bèc, P. (1973) : *Manuel pratique d'occitan moderne*. Paris : Picard.

- Bonnemason, J. (2006) : Interférences linguistiques entre basque et gascon (Béarnais). Monein : Princi Néguer.
- Bouzet, J. (1932) : “Les particules énonciatives en béarnais (1)”, *Òc* 4, pp. 40-53.
- Bouzet, J. (1933) : “Les particules énonciatives en béarnais (2)”, *Òc* 10-11, pp. 21-38.
- Boyrie-Fénié B. & Fénié J.J. (2006), *Toponymie gasconne*, éditions Sud-Ouest.
- Boyrie-Fénié B. & Fénié J.J.), *Toponymie des pays occitans*, éditions Sud-Ouest.
- Chambon, J.-P. & Greub, Y. (2002) : “Note sur l’âge du (proto)gascon”. *Revue de linguistique romane* 263-264 : pp. 473-495.
- Coromines, J. (1937) : “À propos d’un nouveau livre sur le gascon”, *Vox Romanica. Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati* (Berna) II, n.o 1 (gen.-juni 1937), pp. 147-169.
- Coromines, J. (1960) : “La toponymie hispanique préromane et la survivance du basque jusqu’au bas moyen âge (Phénomènes de Bilinguisme dans les Pyrénées Centrales)”, *VI. Internationaler Kongress für Namenforschung. München, 24-28 August 1958. Kongressberichte*. Vol. I. München : Bayerischen Akademie der Wissenschaften, pp. 105-146 + 2 mapes plegats. (Studia Onomastica Monacensia; 2).
- Coromines, J. (1990) : El parlar de la Vall d’Aran. Gramàtica, diccionari i estudis lexicals sobre el gascó. Barcelona : Curial.
- Coyos, J.-B. (2001) : “A propos de “Les emprunts de la langue basque à l’occitan de Gascogne” de Txomin Peillen”, *Lapurdum* n° 6, – pp. 391-419
- Dieterlen, F. & Bengston, J. (2016) : “Confirmation de l’ancienne extension des Basques par l’étude des dialectes de l’Europe de l’Ouest romane”, *Journal of Language Relationship*. 14, 1-2, pp. 1-27.
- Dubarry, B. (2005) : *Istòria de noste. Histoire des pays haut-pyrénéens (version en occitan)*. Tarbes : Conseil général des Hautes-Pyrénées.
- Gratacos, I. (2003) : Femmes pyrénéennes : Un statut social exceptionnel en Europe. Toulouse : Éd Privat.
- Grosclaude, M. (1986) : *La Gascogne, Témoignages sur 2000 ans d’histoire*. Orthez : Per noste (Réédition de 2006).
- Grosclaude, M. (2000) : 70 clés pour la formation de l’occitan de Gascogne. Orthez : Per noste.
- Haase, M. (1994) : “L’énonciatif et le substrat basque”, *Actes de Vitoria-Gasteiz 1993 (AIÉO IV)*, 1994, II, 802-819.
- Haase, M. (1997) : “Gascon et basque : bilinguisme et substrat”, *Sprachtypologie und Universalienforschung* (STUF) 50, pp. 189-228.
- Iglesias, H. (1999) : “Affinités toponymiques cantabropyréennnes et énigmes historiques”, *Lapurdum*, IV, pp. 123-166.
- Lartiga, H. (2007) : Les veas de le lenga gascona : identitat culturau, hitas lingüísticas / Les racines de la langue gasconne : identité culturelle, limites linguistiques. Monein : Princi Néguer.
- Lartiga, H. (2010) : Gasconha : lenga e identitat / Gaskoinia : hizkuntza eta nortasuna / La Gascogne : langue et identité / Gascuna : lengua y identidad. Orthez : Per noste.
- Luchaire, A. (1877) : *Origines linguistiques de l’Aquitaine*. Pau : Véronèse.
- Luchaire, A. (1879) : *Études sur les idiomes pyrénéens de la région française*. Genève : Slatkine (Réédition de 1973).
- Massoure, J.-L. (2012) : *Le gascon, les mots et le système*. Paris : Honoré Champion.
- Menéndez Pidal, R. (1904) : *Manual elemental de gramática histórica española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Menéndez Pidal, R. (1905) : *Toponimia prerrománica hispana*, Madrid, Gredos.
- Mercadier, G. (2004) : *Chercheurs d’Oc*. Toulouse : CRDP de Midi-Pyrénées.
- Michelena, L. (1961) : *Fonética histórica vasca*, San Sebastián : Diput. de Guipúzcoa.
- Morvan, M. (1987) : “Le basque et la problématique des substrats pré-indoeuropéens”, *Actas de las II Jornadas de Onomástica*, Orduña, 1987/Bilbao, 1997, 123-127.
- Morvan, M. (1997) : “Problèmes de substrat (suite)”, *Lapurdum* II, Bayonne, pp. 23-28.
- Morvan, M. (2009-2014) : Dictionnaire étymologique basque-français-espagnol, Internet/Lexilogos.

- Morvan, M. (2004), *Noms de lieux du pays basque et de Gascogne*, Paris, éditions Bonneton.
- Núñez Astrain, L. (2003), *El euskera arcaico*. Tafalla : Txalaparta.
- Peillen, T. (1998) : *Les Emprunts de la Langue Basque à L'occitan de Gascogne*. Madrid : Estudios de la UNED.
- Rohlf, G. (1970) : *Le gascon : étude de philologie pyrénéenne*, Tubingen, M. Niemeyer.
- Ruffié, J. (1958) : “Étude séro-anthropologique des populations autochtones du versant nord des Pyrénées”, *Bull. Mém. Soc. Anthropol. Paris*, 9, pp. 3-91.
- Sablayrolles, R. & Beyric, A. (2006) : *Carte archéologique de la Gaule 31-2 : Le Comminges*, Paris : Académie des inscriptions et belles-lettres, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Salles-Lousteau, J. (2003) : *Òc-Ben ! première année d'occitan : livre de l'élève*. Bordeaux : CNDP, CRDP d'Aquitaine.
- Salles-Lousteau, J. (2004) : *Òc-Ben ! deuxième année d'occitan : livre de l'élève*. Bordeaux : CNDP, CRDP d'Aquitaine.
- Salles-Lousteau, J., Torreilles, C. & Villeneuve, M.-J. (2012) : *Tu tanben ! - Manuel d'occitan Collège Palier 1*. Montpellier : Scérén CNDP, CRDP de Languedoc-Roussillon.
- Sauzet, P. (2006) : *La spécificité phonétique du gascon, occitan extrême*, In Sabres Parc naturel des langues de Gascogne, 9-10 octobre.
- Segura Munguía, S. & Etxebarria Ayesta, J. M. (1996) : *Del latín al euskara. Latinetik euskarara*. Bilbao : Universidad de Deusto, 2^a edición, revisada (réédition de 2001).
- Séguy, J., Allières, J. & Ravier, X. (1954) : *Atlas Linguistique de la Gascogne* (Tome. 1 a 6). Paris : CNRS.
- Sourdil, A. & Augustins, G. (2012) : “Du voisinage à la parenté : le “ système à maison “ aux prises avec le changement social dans le canton d'Aurignac”, *Ethnologie française*, 2012/1 Vol. 42, pp.79-92.
- Videgain, C. (2003) : “La langue basque ou euskara : incertitudes et faits avérés”, *Clio*, 13p.

Internet:

<http://www.bouilleurdsons.fr/>

<http://capoc.crdp-aquitaine.fr/>

<http://lasetmana.fr/index.php/oc/interviews-2/item/3739-un-basco-a-l-academia-gascona-baishador>

<http://www.sondaqui.com/>

El paisaje, los mapas y la historia en los textos escolares del País Vasco¹

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
gurutze.ezkurdia@ehu.eus

KARMELE PEREZ URRAZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
karmele.perezu@ehu.eus

BEGOÑA BILBAO BILBAO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
begona.bilbaobilbao@ehu.eus

Resumen

La historia de la educación demuestra que el libro de texto además de objeto didáctico es soporte ideológico donde se plasman las intenciones políticas de las élites gobernantes. En la actualidad, los grupos editoriales hegemónicos son agentes curriculares que interpretan el currículum oficial para plasmarlo en los libros. Hemos analizado el contenido de libros de texto utilizados para impartir “conocimiento del medio” en el País Vasco, y de modo especial, la presencia del paisaje, los mapas y la historia. Estos conceptos se contextualizan en entornos estatales en detrimento de entornos socioculturales e identitarios más próximos al alumnado. Ello obedece tanto al marcado carácter estatal del currículum prescrito, como a la política de homogenización y mercantilización potenciada por las editoriales, de modo que el contenido de los libros de textos se adapte con mayor facilidad a un mercado potencialmente amplio. Ni el currículum oficial ni las leyes del mercado son ajenas al contenido ideológico de los libros de texto.

Palabras Claves: Libro de texto, currículum vasco, conocimiento del medio, contenido, paisaje, mapa, historia.

1. INTRODUCCIÓN

El País Vasco sostiene un sistema educativo complejo y compartido entre estados y territorios administrativamente autónomos y un idioma minorizado, el euskara, que es vehículo de comunicación en la enseñanza. El sistema educativo estatal tiene adaptaciones curriculares en un nivel inferior, en las administraciones educativas autónomas, y son las editoriales las que realizan la transposición didáctica de los contenidos prescritos al soporte escolar por excelencia, el libro de texto. En esta transposición se vehiculizan contenidos hegemónicos pues intervienen tanto las editoriales autóctonas o locales como otras foráneas

¹ Este artículo es parte del proyecto de investigación EDU2013-44129-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. Las autoras son miembros del Grupo de Estudios Históricos y Comparados en Educación – GARAIAN-, reconocido por el Gobierno Vasco con el número IT 911-16 y de la Unidad de Formación e Investigación “Educación, Cultura y Sociedad (UFI 11/54)” de la Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU.

o de ámbito estatal. En este trabajo, se pone de manifiesto que el contenido desarrollado en los libros escolares de “Conocimiento del Medio” con relación a su contexto de referencia sociocultural o hegemónico, presentan un claro desequilibrio hacia lo estatal, es decir que transmiten ideología, como afirma Puelles (2007, p. 1), “aspecto éste al que la política nunca se ha mostrado ajena o indiferente”.

El currículo es legislado por las Administraciones autonómicas vascas, que tienen transferidas las competencias en educación, salvo las universitarias. En la ley para la educación primaria se desarrolla un modelo integrado del curriculum, donde las disciplinas científicas y humanísticas quedan integradas en áreas de conocimiento interdisciplinares, tales como el “Conocimiento del medio natural, social y cultural” que es objeto de nuestro estudio. Esta ley, con ligeros cambios no sustantivos, ha estado vigente hasta la promulgación de la LCE (Ley de la Calidad de la Educación), también llamada ley Wert, que fue aprobada en diciembre de 2013. Desde el punto de vista del curriculum esta ley retorna la organización de los contenidos a la antigua Ley General de Educación de finales del franquismo, a través de establecer como modelo, el curriculum agregado. En esta ocasión, cada disciplina se convierte en el eje vertebrador de los contenidos de cada asignatura, de modo que el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural se convierte en dos asignaturas diferenciadas, Ciencias Humanas y Ciencias Naturales. La primera recoge fundamentalmente contenidos relativos a la Geografía e Historia, y la segunda, a las Ciencias y la Tecnología. Como afirma Martínez Bonafé (2008, p. 64) el alumnado aprende, entre otras cosas, “que el saber se organiza desde la Academia: segmentado en disciplinas, especializado y ordenado temáticamente”. Aunque otras disciplinas como la Antropología, la Sociología, la Política, la Economía, etc., también son Ciencias Sociales, tras esta denominación se presenta un exclusivo y excluyente aglomerado de dos disciplinas: Geografía e Historia.

En el estado francés, el curriculum se plantea de forma bastante similar. El control de la enseñanza también corresponde al Estado y el curriculum está muy centralizado desde su diseño gubernamental. Corresponde al Estado la definición de los objetivos generales de la política educativa, y él conserva la responsabilidad en la definición de las orientaciones pedagógicas, de los contenidos de la enseñanza, y de los diplomas que sancionan la formación dispensada.

2. EL CURRÍCULUM OFICIAL

En el País Vasco el control de la enseñanza obligatoria ha sido motivo de continua controversia y pugna entre las autoridades autóctonas y estatales. Ha sido criticado el conocimiento que a través del curriculum vehiculiza la escuela, porque los modelos culturales mayoritarios y hegemónicos que transmite la escuela, dejan de lado los modelos propios de las culturas autóctonas. Así describe Dávila (1997, p. 610) esta situación de comienzos del siglo XX:

La realidad escolar y educativa continuará estando dominada, como denunciarían los personajes ligados más o menos al nacionalismo vasco, con un magisterio español que desconocía la lengua del País, y por unos contenidos curriculares que no sintonizaban con las aspiraciones nacionalistas. [...] Las fuerzas políticas del nacionalismo y sus organizaciones, aunque no podían aspirar a introducir el euskara en la estructura de la escuela existente, promovieron experiencias paralelas: ikastolas, escuelas de barriada, escuelas vascas. Alrededor de

estas experiencias surgirán los libros de texto escolares, concebidos para una población vascoparlante y cuya escolarización se lleve a cabo en euskara.

Sabido es que los profesores utilizan el libro de texto tanto en la planificación como en el desarrollo de la docencia ya que les es de gran ayuda en el desarrollo de sus actividades profesionales. Cuando se dice que los profesores son los que desarrollan la programación del aula, no podemos olvidar que éstos tienen como fuente de su planificación el libro de texto. Por tanto, el libro de texto ordena lo que ha de hacerse en la escuela, marcando de paso la trayectoria de la escuela. El currículum que se selecciona en el libro de texto, al decidir el contenido que se desarrolla en la enseñanza obligatoria, muestra el modelo cultural que se ha seleccionado para enseñar en la escuela, fruto de una opción política que tiene un significado cultural y social (Gimeno, 1988, p. 20). Es el modelo cultural que se trabajará en la escuela, es decir, el currículum real. En este sentido, convenimos con Puelles (2007, p. 2) que los manuales escolares son un producto complejo ya que además de ser herramienta de trabajo de carácter didáctico, son también objeto cultural fruto de concepciones de muy distinto signo, y en mayor o menor grado son un producto ideológico.

El proyecto cultural que se quiere enseñar en la escuela y a través del currículum está reflejado en los contenidos. No es sólo lo que tienen que estudiar los y las estudiantes, sino que cumple un papel determinante en la transmisión de modelos culturales, y como sostiene Lerena (1985, p. 115), cumple la función de conservar el modelo de cultura legítimo. El libro de texto además de hacer la interpretación del currículum oficial, propone los ejercicios más convenientes para realizar la evaluación de la enseñanza. En sus páginas proponen una visión unilateral del mundo y de la realidad tanto a través del texto escrito como del contenido iconográfico. Al utilizar los dos códigos el mensaje se refuerza y tiene mayor influencia en la construcción del pensamiento del alumno o alumna. En definitiva, lo que el estudiante aprende es lo que viene en el libro de texto, que tal y como afirma Apple (1996, p. 24) “son el artefacto que constituye el currículum real en la mayoría de las escuelas”. En este sentido, Gimeno Sacristán (1983, p. 66) remarca que esa influencia afecta también al profesorado cuando dice que “los libros de texto han contribuido a configurar y a mantener toda una metodología, han sido los auténticos intermediarios entre las orientaciones oficiales y la práctica real, pues no sólo han delimitado el contenido a transmitir, sino también han dirigido al profesor”.

3. EL CONOCIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO, SOCIAL Y CULTURAL

Podemos afirmar que la identidad la construimos de forma dinámica en un espacio y en un tiempo personal y colectivo, es decir, en el contexto de la comunidad sociocultural en la que vivimos. Castells (2000, p. 29) nos indica que:

La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial/temporal.

El niño o la niña establece estas relaciones intercomunitarias con su medio próximo —familia, barrio, calle, círculo de amistades...—, en el idioma que caracteriza

culturalmente a ese entorno físico y social, es decir, en un pueblo y en una clase cultural con su lengua e historia propia, con las cuales se identifica y se reconoce de modo dinámico, porque como dice Manuel Castells (2000, pp. 28) “la identidad es fuente de sentido y experiencia para la gente”, ya que “por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido”.

En el entorno próximo (familia, aldea, pueblo o ciudad) la persona tiene su medio vital de crecimiento personal y de construcción de su identidad cultural, social y política, y es precisamente, a través de la enseñanza obligatoria de los primeros años escolares donde la persona se inicia en la construcción de su personalidad y de su identidad (Apalategi, 2001, p. 133). En este sentido, podemos distinguir entre el conocimiento elaborado desde la cultura aprendida en nuestro entorno, de aquella otra cultura enseñada de modo sistemático y hegemónico a través de la socialización metódica ejercida por la escuela. En el primer caso, la cultura no aparece como un sistema cerrado y prescrito; al contrario, se trata de un sistema de integración de valores abierto y dinámico, en continuo proceso de transformación, un sistema que proveniente de los nuestros ancestros que para su supervivencia y para que sea fuente de sentido para el individuo, precisa de un continuo proceso de intercomunicación y de reelaboración intelectual y emocional, tanto en el ámbito personal como sociocultural de cada individuo.

El alumno o alumna encuentra en el medio sociocultural próximo su patrimonio cultural conocido y reconocido. En ese medio, que es fundamental para la construcción de su personalidad e identidad (Apalategi, 2001, p.121), realiza su proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de lo conocido hacia lo que no conoce, de su entorno más próximo al gradualmente más lejano (Delval, 1981, p. 33-36). Una de las primeras experiencias de percepción del niño o niña es el entorno en el que vive y le rodea. Un espacio que conocerá experiencialmente en un principio, y que posteriormente, aprenderá en la escuela como concepto: “El entorno está relacionado con el paisaje, y hace referencia a diferentes ámbitos, desde medio ambiente –como contenedor en el que se contextualiza todo el ambiente natural de un territorio-, hasta otro tipo de significados relacionados con el entorno matemático, con el contexto, con el entorno social, cultural y empresarial” (Perez Urraza, Ezkurdia, & Bilbao, 2015, p. 229). Ahora bien, en la escuela ese aprendizaje y construcción de conocimiento tiene un carácter social. Se aprende en interacción con el medio y con otras personas, aprendizaje que es facilitado por los artefactos didácticos que el profesorado pone en manos del niño o niña. En este caso el libro de texto es el artefacto didáctico que el profesorado pone en la llamada ‘zona de desarrollo próximo’, y que es “el espacio psicológico compartido en donde el profesorado construye ambientes para el desarrollo intelectual de sus alumnos y alumnas y éstos construyen conocimientos más profundos del legado cultural que establece el curriculum” (Newman, Griffin & Cole, 1991, p. 78) Entendemos que el medio sociocultural es valioso para enriquecer la cultura del alumno o alumna, y por esta razón, en el curriculum oficial escolar los contenidos propios de ese entorno deben tener cabida para que el aprendizaje sea más significativo para los escolares.

Los niños y las niñas al aprender utilizan sus conocimientos previos, y para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea significativo es necesario partir del nivel de desarrollo del alumno o alumna. El o la estudiante construye realidades significativas a través del aprendizaje y de ese modo moldea su identidad. Por lo tanto, lo importante de

un aprendizaje escolar de conceptos, procedimientos y valores es que sea significativo. (Bilbao, 2002, p. 87). Por eso nos parece sumamente importante analizar los contenidos que desarrollan los libros de texto y comprobar si parten o se basan en el contexto cercano al alumno o alumna.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La metodología de trabajo analiza el contenido reflejado en la iconografía en su relación al texto escrito, y de modo especial, en su relación con el contexto cultural de referencia. Así en el análisis de contenido que se ha llevado a cabo en nuestra investigación se plantea un vaciado sistemático de los iconos tomando como unidad de medida la página. En ella se ha medido la proporción de texto y el número de iconos por página. Cada icono ha sido contabilizado, medido, ubicado, clasificado por el número de colores utilizados, y, descrito su contenido, a través de 280 variables. Por último, cada icono ha sido clasificado en relación al contexto descrito en el discurso textual, por medio de seis últimas variables en las que se han distinguido seis contextos de referencia: sociocultural (o relativo a Euskal Herria), autonómico (País Vasco o Navarra), estatal (Francia o España), internacional, no definido y equívoco.

En la base de datos elaborada al efecto, por una parte, se especifican todas las características formales de los libros de texto analizados, y por otra se añade el contenido a que hace referencia cada icono. En este trabajo para aseverar nuestra argumentación teórica, aportamos datos recogidos sistemáticamente de tres conceptos básicos de cualquier cultura y de cualquier estado: la estructuración espacial, es decir, el espacio representado, en el que distinguimos dos conceptos paisaje y mapa; y el de la estructuración temporal o histórico, matrices que sostienen y delimitan el pasado y presente de un estado, es decir, lo que se ha sido y lo que se es y la imagen que se quiere proyectar a las futuras generaciones a través del libro de texto.

La muestra de libros está compuesta por más de un centenar de textos, correspondientes al 5º curso de primaria o equivalente (11 años), pertenecientes al área del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural en el Estado Español, y, Geografía, Historia, Ciencias y Tecnología en el Estado francés. Incluimos en la muestra libros de texto publicados en euskara, francés y castellano, y partiendo del estudio diacrónico de los datos de investigaciones anteriores, se hace un estudio comparativo de la evolución del contenido de los libros actuales con respecto a los anteriores; a nivel sincrónico, se estudia el contenido estatal y sociocultural en cada libro de texto y en su relación con el grupo editorial de producción.

Los libros de texto analizados pertenecen a cinco periodos sociológica e históricamente significativos en la producción editorial vasca. El primero abarca de 1876 a 1975, periodo comprendido entre la abolición de los Fueros (Constituciones vascas) en 1876 y el final del franquismo en 1975. En este periodo destacan la época de esplendor educativo bilingüe de la II. República española (1930-36), y las primeras producciones de libros de texto consecuencia de la ley de 1970. El segundo abarca de 1975 a 1991, y recoge los procesos de implantación del bilingüismo, las transferencias en materia educativa a los Gobiernos Autonómicos y la implantación de la LOGSE. El tercer periodo, desde 1992 a 2006, recoge la producción editorial de los últimos años de vigencia de la LOGSE y el boom editorial con la incorporación de editoriales foráneas a través de sus filiales vascas. El cuarto de 2006

a 2010, recoge los vaivenes legislativos que se producen en el periodo de transición de la LOGSE y LOCE (Ley Orgánica de la Calidad de la Educación). Por último, distinguimos un último periodo entre 2010 y 2015, donde se incorporan libros de texto ajustados a las corrientes que promueve la nueva ley LOMCE, que distingue, en algunos casos, dos volúmenes separados, el de CC.SS. y el de CC.NN., para el mismo curso.

La muestra analizada consta 34.283 iconos que corresponden a 105 libros de texto publicados entre 1876 y 2015. Aunque en los tres primeros periodos se han analizado exhaustivamente todos los materiales de la muestra, el análisis posterior es relativo a la tendencia en la presencia de las categorías mapa, paisaje e historia por separado. En este trabajo mostramos además de la presencia de contenido sobre historia, mapas y paisajes

4.1. Resultados

En los tres primeros periodos analizados, tal y como refleja el gráfico 1, encontramos que el espacio representado por mapas se mantiene a lo largo del tiempo, 7,47% en el primer periodo, sube a 12,97% en el segundo y vuelve a bajar a 7,93% en el tercero. En el caso de la historia, de 1,81%, 4,94% a 6,07%. En cambio, el representado por paisajes baja oscilando entre el 10,15% del primer periodo, el 11,58% del segundo y el 7,93% del tercero. En el caso de la historia sube sin parar de 1,81% en el primero, a 4,94% en el segundo y a 6,07% en el tercero. Los contenidos referentes a historia, ocupan cada vez más espacio en los libros analizados.

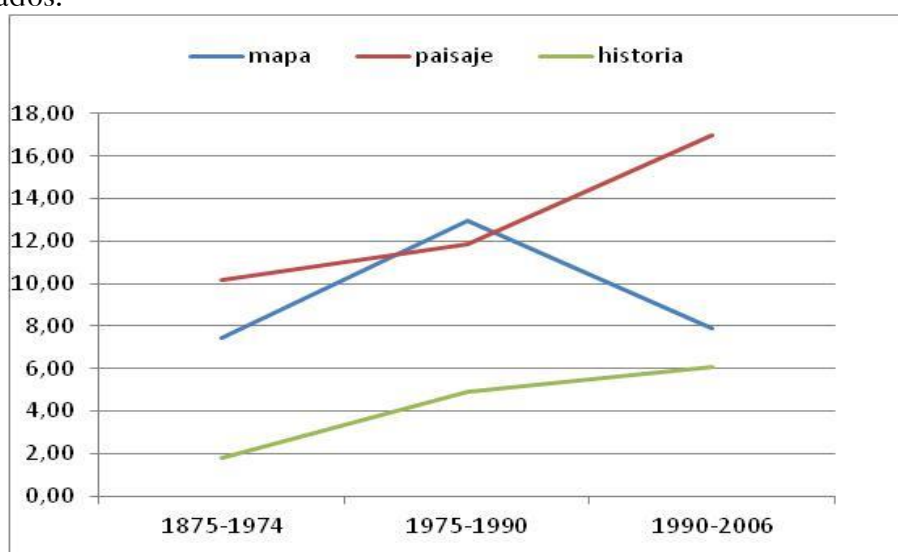


Gráfico 1: Presencia de los descriptores analizados desde 1875 a 2006.

En el gráfico 2 se observa un ligero aumento de la presencia de los descriptores analizados en los tres casos, el mapa pasa de 9,49% a 11,86%; el paisaje de 20,24% a 22,19%, y el histórico de 12,67% a 15,64%. En los tres casos podemos decir que son elementos que se consolidan en el discurso y que podemos considerarlos como elementos emergentes, sin duda.

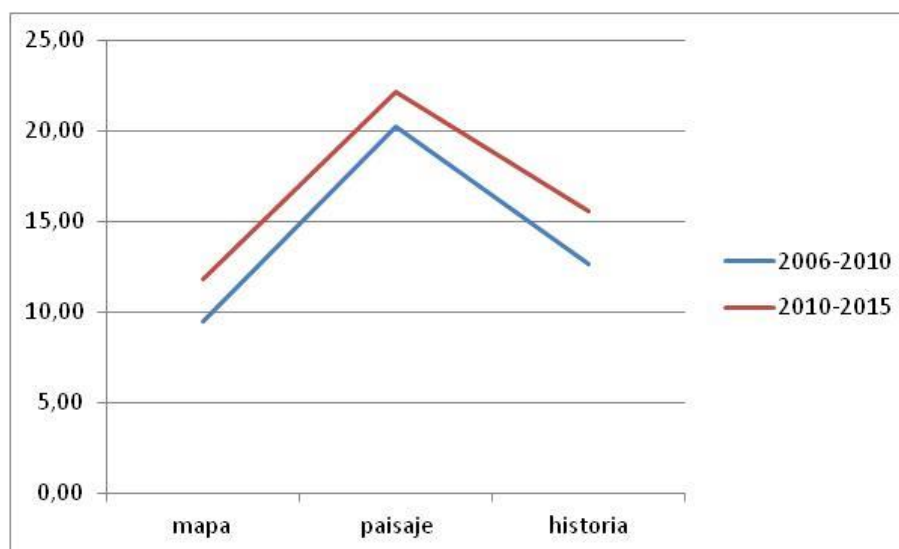


Gráfico 2: Presencia de los descriptores en los últimos diez años.

Tal como afirmábamos ya en anteriores trabajos (Perez, Ezkurdia & Bilbao, 2006, 2015) tanto el paisaje como la historia son contenidos emergentes en los libros de texto de educación primaria en el País Vasco.

La Tabla 1 nos presenta los tres conceptos analizados por editoriales tanto en valores absolutos como porcentajes:

Tabla 1: Presencia absoluta por libro y editorial (2010-2015).

Editorial	Mapa	Paisaje	Historia
Txancla-Elkar	64 (42,10%)	18 (11,84%)	38 (25%)
Ibaizabal CC.SS.	45 (30,82%)	48 (32,88%)	43 (36,30%)
Ibaizabal CC.NN.	2 (0,81%)	22 (26,84%)	0 (0%)
Santillana CC.SS.	65 (24,75%)	94 (35,74%)	93 (35,36%)
Santillana CC.NN.	0 (0%)	84 (26,84%)	0 (0%)
SM. CC.SS	50 (11,11%)	92 (20,44%)	120 (26,67%)
SM. CC.NN	6 (1,57%)	76 (19,84%)	12 (3,14%)

Observamos en estos datos que tanto el mapa como el contenido histórico hacen referencia a contenidos de CC.SS. y no tanto a los contenidos de CC.NN.

Los mapas están muy presentes en las ciencias sociales, siendo su frecuencia de 45 a 65. La editorial local Elkar junto con la de tirada estatal Santillana, son las que utilizan el mapa con mayor frecuencia, seguidas de SM.

El paisaje es frecuente tanto en los libros de CC.NN. como de CC. SS. Los datos reflejan que es un recurso muy utilizado por las editoriales de tirada estatal. El paisaje traslada un concepto de espacio muy neutro en una primera lectura, pero muchas veces esconde un contexto más ideologizado. Son los libros de la editorial Santillana y de SM, y en ambos libros, de CC.SS. y CC.NN. los que tienen mayor porcentaje de paisajes. En cuanto a la presencia de conceptos relativos a la historia observamos que son los libros de

CC.SS. los que trabajan este concepto en un porcentaje muy superior al de los de CC. NN. Destacando el libro de Ibaizabal y Santillana en porcentaje de iconos históricos. Es de destacar como novedoso, que SM presenta un porcentaje pequeño pero relevante de iconos relativos a la historia de la Ciencia en el libro de CC.NN.

En nuestras investigaciones hemos basado el análisis de los conceptos planteados en relación al contexto en el que se relatan. En la tabla 2 se analizan estos contextos, en %:

Tabla 2. Contextualización de los descriptores (mapa, paisaje e histórico). 2010-2015

Editorial	Sociocultural	Internacional	Estatal	Sin contexto
Txancla-Elkar	47,37	28,29	0,66	23,03
Ibaizabal CC.SS.	4,11	9,59	47,95	38,36
Ibaizabal CC.NN.	0	0	0,8	99,19
Santillana CC.SS.	0,38	0	60,46	26,25
Santillana CC.NN.	0	0	0,8	99,2
SM. CC.SS.	0,89	20,44	33,33	45,53
SM. CC.NN.	1,31	9,66	1,57	87,47

En la lectura de la Tabla 2 vamos a diferenciar por un lado los conceptos trabajados en los libros de CC.NN. en los que la información en su mayor parte esta descontextualizada: Santillana e Ibaizabal rondan el 100%, seguidas de SM, con un 87,47%.

En los libros de CC.SS. podemos afirmar que los contenidos contextualizados socioculturalmente se trabajan en los libros de la editorial local Elkar, que a su vez presenta la menor frecuencia de contenidos con referencia estatal. Esta editorial es también la que más mira al exterior ya que un 29% de ellos presenta referencia internacional. Llama la atención que este contexto sea el menos utilizado sobre todo por las editoriales estatales con presencia simbólica en algunos casos, rondando el 0% Santillana y SM.

Respecto al contexto estatal, los contenidos desarrollados por la editorial Santillana son claramente estatales, 60,46%, seguida por la local Ibaizabal, 47,95%, y SM, 33,33%. Es decir, que los contenidos históricos, los mapas y los paisajes son, en su mayoría, contextualizados en referencia a lo estatal.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones de este trabajo son principalmente las siguientes. En primer lugar, observamos que los tres conceptos analizados diacrónicamente tienen cada vez mayor presencia en los libros de texto actuales. En los tres casos son elementos que se consolidan en el discurso y podemos considerarlos como elementos emergentes, sin duda. Presentan diferencias en el uso y en la contextualización de los tres conceptos analizados en los libros de CC.SS. y en los de CC.NN.

El paisaje es frecuente tanto en los libros de CC.NN. como de CC. SS. Los datos reflejan que es un recurso muy utilizado por las editoriales de tirada estatal. El paisaje traslada un concepto de espacio muy neutro en una primera lectura, pero muchas veces esconde un contexto más politizado. Además, tal como afirman Casas, Erneta y Puig (2018, p. 55) para libros de texto de secundaria, también en este caso se aprecia escaso interés, a pesar de su importancia, por el estudio del paisaje cercano al alumnado.

En cuanto a la presencia de conceptos relativos a la historia observamos que son los libros de CC.SS. los que trabajan este concepto en un porcentaje muy superior al de los de CC. NN. Este concepto aparece asociado al estado en la mayoría de los casos y el contexto que trabaja es el estatal excepto en una editorial local, Elkar. Es de destacar como novedoso que SM presenta un porcentaje pequeño pero relevante de iconos relativos a la historia de la Ciencia en el libro de CC.NN.

En relación con el estudio del contexto destacamos en una lectura diacrónica de los datos que conceptos trabajados en los libros de CC.NN. la información en su mayor parte esta descontextualizada. En cambio, en los libros de CC.SS. podemos afirmar que los contenidos contextualizados socioculturalmente se trabajan en los libros de la editorial local Elkar, que a su vez presenta la menor frecuencia de contenidos con referencia estatal. Llama la atención que este contexto sea el menos utilizado sobre todo por las editoriales estatales con presencia simbólica en algunos casos, rondando el 0% Santillana y SM. Respecto al contexto estatal, los contenidos desarrollados por la editorial Santillana son claramente estatales, 60,46%, seguida por la local Ibaizabal, 7,95%, y SM, 33,33%. En consecuencia, constatamos una distinción entre los contenidos socioculturales y los contenidos estatales transmitidos en el libro de texto. El estudiante encuentra menos contenidos relacionados con su entorno sociocultural de referencia y, por el contrario, más contenidos relacionados con el contexto hegemónico del estado. Está claro que no se toman como objeto de contenido escolar los elementos que nos aporta la realidad sociocultural del estudiante vasco; en su lugar se erigen, como si se tratara de contenidos neutros, los seleccionados e implantados por las élites hegemónicas estatales. Como nos indica Apple (1996, p. 129):

Asumimos con demasiada frecuencia que la literatura popular, la cultura popular, las matemáticas y las ciencias populares son saberes fallidos. No es lo bastante real. El saber popular está patologizado, al menos en comparación con el curriculum académico vigente, que se considera edificante y neutral. Sin embargo, el curriculum vigente no es nunca un ensamblaje neutral de saber. Se basa siempre en una afirmación de la autoridad cultural.

Por esta razón, sostenemos que los contenidos que se enseñan en la escuela a través del libro de texto deben recoger también las características del individuo étnico o socioculturalmente diferente, con el fin de trabajar la diferencia desde el conocimiento y desde el respeto hacia lo diferente. Los prejuicios provocan evitación, tratamiento soslayado u omisión del contenido relativo a esas realidades no oficiales y en muchas ocasiones, no reconocidas ni legitimadas.

Los contenidos socioculturales son parte del patrimonio cultural que debemos transmitir a las nuevas generaciones, también a través de la escuela. Estos contenidos le permiten al estudiante reconocer su cultura, disfrutarla, y convertirla en objeto de regeneración creativa. Se debe de ofrecer la oportunidad de comparar el pasado, y el presente, y de reconocer la dialéctica existente entre individuo y construcción social. Entendemos que reconocerse en su grupo de pertenencia contribuye a elevar su autoestima individual y social y revierte en la construcción de sus identidades en el ámbito escolar. Además, el conocimiento de sociedades diferentes culturalmente ofrece la posibilidad de desarrollar actitudes de respeto hacia los demás.

Los datos vienen a corroborar la influencia centralizadora del curriculum oficial en la elaboración de los libros de texto, de tal modo que, a pesar de que el idioma en que se imparte la docencia es en euskera, y a pesar de que la publicación de los textos escolares se

hace en euskera, el contenido desarrollado es significativamente hegemónico, es decir, responde cada vez más a un contexto de referencia de carácter estatal, en detrimento de la presencia de contenidos socioculturales vascos. Los libros de texto de producción autóctona (o autonómica) tienen una menor difusión, incluso en la propia comunidad autónoma, a pesar de producirse solo en euskera, o simultáneamente, en los dos idiomas oficiales.

Concluimos que la constatación de pocas diferencias en los contenidos relacionados con la geografía e historia para las variables analizadas –paisaje, mapa e historia- entre los libros de texto autóctonos y las editoriales estatales o filiales de ellas obedece a la función ideológica reguladora que ejercen los libros de texto en el sistema educativo reglado. El libro de texto se convierte en un instrumento de control ideológico hegemónico del currículum. A un nivel de análisis interno del contenido que se presenta en los libros de texto se puede concluir que en los aspectos analizados —paisaje, mapa e historia— es bastante similar. Las editoriales uniformizan los contenidos para asegurar un uso genérico, una distribución estatal y, de ese modo, aumentar el número de ventas. A un nivel de análisis externo, a través del libro de texto se produce un control externo del currículum al tener que ajustarse y cumplir la legislación vigente estatal. Estos dos niveles de análisis, interno —micropolítico— y externo —macropolítico— reflejan las dos caras de una moneda, que hacen que el libro de texto sea material didáctico hegemónicamente ideologizado. A decir de Perez Urraza (2003, 451-456) el libro de texto es el espacio político-ideológico donde se desarrolla el currículo oficial, materialización jurídica del espacio simbólico tridimensional del Estado cuyos ejes son el idioma, el territorio y la cultura. En nombre de la universalidad de los contenidos, las editoriales planifican el desarrollo de los contenidos del currículum por rentabilidad económica.

Constatamos que a finales del s. XX y comienzos del XIX los contenidos de los libros de texto se contextualizan principalmente en el ámbito autonómico y estatal, relegando a un segundo plano el ámbito sociocultural (Ezkurdia, 2004, p. 335) y convenimos con Martínez Bonafé (2008, p. 63) en que los libros son “una específica y dominante forma de presentación y concreción del currículum”. Siguen obviando el entorno próximo del alumnado y su potencialidad tanto en el aprendizaje significativo como elemento didáctico integrador de los saberes en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Apalategi, J. (2001): *La idea de nación en los niños vascos*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Apple, M. W. (1996): *Política cultural y conocimiento*. Madrid: Morata.
- Bilbao Bilbao, B. (2002): *Kultura Erreferenteak Oinarrizko Hezkuntzako Curriculumean*. Leioa: UPV-EHU, Tesis Doctoral.
- Bilbao, B., Ezkurdia, G., Pérez, K. (2006): “Emergent contents of the currículum in the early 21st century. Changes after the European education policies” (Poster), *EERA European Conference on Educational Research (ECER)*, 13-16 September, Geneva.
- Casas Jericó, M., Erneta Altarriba, L. & Puig Bager, J. (2018): “El estudio del paisaje en la educación secundaria obligatoria: una mirada desde los libros de texto de ciencias naturales”, *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 4, pp. 40-58.
- Castells, M. (2000): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. I-III. Vol. II El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial, (4. ed.).

- Dávila Balsera, P. (1997): Los libros escolares en euskera, en Escolano Benito, A. (dir): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo régimen a la Segunda República*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 599-620.
- Delval, J. (1981): “El conocimiento de los niños de su propio país”, *Cuadernos de Pedagogía*, 75, pp. 33-36.
- Ezkurdia, G. (2004): *Identitatea eta Ingurunea curriculumean*, Doktore tesia, Leioa, EHU.
- Gimeno Sacristán, J. (1983): “El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación para el profesorado”, *Educación y Sociedad*, 2, pp. 51-73.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Lerena Alesón, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: Grupo Zero.
- Martinez Bonafé, J. (2008): “Los libros de texto como práctica discursiva”, *Revista Electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(1), pp. 62-73.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1991): *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: MEC/Morata,
- Pérez Urraza, K. (2003): *Zientzia, Teknología eta lanbideen agerpena Euskal Herriko testuliburuetan*, (Leioa: UPV-EHU, 2003), Tesis Doctoral.
- Pérez Urraza, K., Ezkurdia Arteaga, G., & Bilbao Bilbao, B. (2015): “El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco”, *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), pp. 225-242. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.011>
- Puelles Benítez, M. (2007): “La política escolar del libro de texto en la España contemporánea”, *Avances en Supervisión Educativa*, (6), pp. 1-18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/279>

Une “pédagogie régionaliste” dans le domaine occitan

HERVÉ TERRAL

Université Toulouse II (France) et AIEO

enterral@orange.fr

Resumé

Le terme de « pédagogie régionaliste » a été développé dans une thèse de 1907 par Jean Aurouze et mais aussi à travers diverses initiatives (en Béarn, en Languedoc, en Provence), d'où émergent les noms de Prosper Estieu, Antonin Perbosc et Frère Savinien – allant de la pédagogie de la traduction aux méthodes actives.

Mots-clés : occitan, pédagogie.

Dans son *Traité comparatif des nationalités* (1922), Arnold Van Gennep remarque que « dans la République française coexistent plusieurs nationalités (flamande et provençale très atrophiées), basque et bretonne (plus vigoureuses) » (p. 20). Il pose la question de « comment conserver la langue locale des aïeux » : « En rédigeant la grammaire et le dictionnaire, en étudiant ses origines, ses lois d'évolution, ses relations avec d'autres langues, proches ou lointaines, bref en utilisant la science nouvelle dite linguistique et en l'appliquant aux parlars même les plus infimes et le plus méprisés » (p. 69-72).

Joseph Aurouze (1871-1956), aumônier au lycée d'Avignon, soutient en 1907 une imposante thèse pour le doctorat ès Lettres, *Histoire critique de la renaissance méridionale au 19^{ème} siècle. La Pédagogie régionaliste*. L'ouvrage entend étudier la « renaissance méridionale » *lato sensu*, par exemple en Béarn, en Gascogne, en Languedoc ; il comprend surtout une partie complémentaire, toute didactique et rédigée en provençal (comme un décret novateur de 1903 en offre la possibilité), *Lou Provençau a l'escolo*. Sur un plan strictement universitaire, le travail pionnier d'Arouze sera prolongé par celui d'Emile Ripert, soutenant à la Sorbonne, en 1918, une thèse quasi homonyme, *La Renaissance provençale, 1800-1860*, suivie d'une *Versification de Frédéric Mistral*.

Joseph Lhermite (1844-1920) *alias* Frère Savinien a devancé le projet d'Arouze dès les années 1880. Frère des écoles chrétiennes, il devint un inspecteur provincial de leurs établissements scolaires (1896) : il eût alors sous son autorité quelques 8 500 élèves. Savinien, élu “ majoral “ du Félibrige en 1886, fut un ardent défenseur de la langue d'oc et de son enseignement dans les écoles primaires en premier lieu – en tant que langue du peuple tout d'abord, voire dans le secondaire comme « latin du pauvre ». Très concrètement, c'est avec l'aide du provençal que Savinien se proposait d'apprendre le français, « langue nationale » de la France. Ainsi déclare-t-il en 1890 : « Nos enfants à qui l'on interdit l'usage scolaire de la langue rustique ne parlent pas français pour cela ; ils inventent au gré de leur fantaisie une sorte de petit nègre, formé de termes provençaux, affublés de désinences méridionales et reliés entre eux par une syntaxe mi-partie »

L'œuvre de Savinien va pourtant bien au delà : qui s'y tromperait en effet ? Ses remarques ne sont-elles pas, en effet, **une reconnaissance du bilinguisme de fait** (et partant

de la culture « régionale ») à laquelle, indubitablement, « l'école de la République » a porté un coup brutal, sinon mortel, selon certains linguistes contemporains ?¹ Nombreuses furent ses publications :

- Anthologie félibréenne des prosateurs provençaux (1878) ; Lectures ou versions provençales françaises, I. cours préparatoire ; II. Cours élémentaire. III. Cours supérieur, un volume pour les prosateurs, un volume pour les poètes. L'ensemble (comportant pour les deux premiers cours un livre du maître en plus du livre de l'élève) est publié chez Aubanel frères à Avignon (1897) ;
- *Grammaire provençale* (sous-dialecte rhodanien), Aubanel (1882) ;
- *La Lionide*, vaste « poème d'éducation » de 536 pages (rien de moins !), publié conjointement par Aubanel à Avignon et Champion à Paris en 1911, avec une préface de Mistral lui-même.

Sur la même approche, nous trouvons aussi Sylvain Lacoste (1862-1930) en Béarn, auteur d'un *Recueil de versions gasconnes* (1902, 276 p.) et d'un plus modeste *Du Patois à l'École primaire* (1902). Il correspondit avec le languedocien Prosper Estieu qui fondera en 1927 le Collège d'Occitanie (cours par correspondance surtout), grand ami d'Antonin Perbosc – lequel mena dans son école de Lomagne des enquêtes annonçant les méthodes actives.

Conclusion : ces mouvements demeurèrent à la marge. Eugen Weber faisait remarquer au début *La fin des terroirs* que « le *Grand Dictionnaire pédagogique* de F. Buisson (1884) n'inclut ni le patois, ni l'idiome, ni le dialecte “ et que le débat sur la place du latin et du grec par rapport au français “ ignore complètement les problèmes posés par le conflit tout aussi vivant entre le français et les parlers locaux »². Singulière France ?

BIBLIOGRAPHIE

- Boutan P. (1996), “ La langue des Messieurs “, Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire, Paris : A. Colin.
- Terral H., (2005) La langue d'oc devant l'école (1789-1951), Puylaurens : IEO éd.

¹ Cf. Henriette Walter, entretien au *Monde de l'éducation*, février 2002, p. 29.

² Eugen Weber, *La fin des terroirs*, Fayard : éd. française 1985.

Propositions pratiques pour un apprentissage profond de l'occitan, par étapes

JEAN-LOUIS FOSSAT
Université de Toulouse Jean Jaurès
fossat@univ-tlse2.fr

Résumé

On présente ici un modèle de terrain possibles pour un apprentissage profond et progressif des variétés de l'occitan, valide pour toute langue de type et de contour roman: ce modèle repose sur la reconnaissance de contours définis en termes de modélisation de terrain.

Mots Clés : occitan, contour géographique, contour phonétique/phonologique, contour morphologique, contour syntaxique, contour prosodique, contour écrit contour oral, modèles de terrain, attention.

L'école de la langue d'oc, — l'occitan —, où quelle soit géographiquement localisée des Pyrénées aux Alpes et au Jura constitue ce qu'on appelle un terrain expérimental, dans une perspective éducative ou s'entrelacent très étroitement régime d'expérience et régime langagier, d'une part; information minimale et interaction communicative dans des situations d'action et de jeu.

Pour cela il nous faut poser au départ un modèle de terrain, d'abord simplifié, puis approfondi (voir fig 1 et fig. 2) qui permette d'opérer en gascon d'en haut/gascon d'en bas, comme en languedocien d'en haut et languedocien d'en bas. On discutera de divers dispositifs possibles dans cette perspective, en prenant en compte le degré de transmission de l'occitan par la famille dans un environnement socioculturel et les options possibles dans les plans proposés par les dispositifs académiques.

1. CONTOUR ÉCRIT ASSOCIÉ À UN CONTOUR ORAL

Q (question) : par ou passer pour aller de A à B?

Per ont e cau passar enta aprener, per començar, a lanejar, biarnejar, coseranejar, comenjadissejar, roerguejar, carcinolejar, crussentejar?

Per ont deu passar lo can enta poder trobar la lèbe? per lo camp de milhòc, per lo **bòsc**?, per l'arribera, pes bordaus?

SECTION 1 Apprentissage des contours et principe de contour

Cet apprentissage suppose une distinction majeure entre trois classes de point de vue:

- Ceux qui savent vraiment le langage: les *savencers*
- Ceux qu'on appelle les savants: docteurs de linguistique, de psychologie sociale, de Sciences de l'éducation, de Sciences.

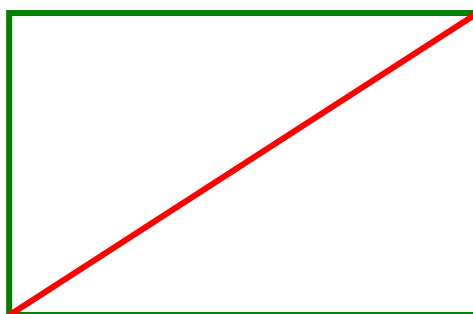
- Ceux qui veulent, peuvent et doivent apprendre le langage tel qu'il est dans tel polygone (carré/pentagone etc.) dont le contour doit être précisé par eux-mêmes dans des plans d'expérience dits plans d'action.

Chacun, dans ces classes, opère de manière distincte pour repérer des contours de terrain.

Quand on parle de contour, on pense immédiatement à la gigantesque entreprise savante de l'Atlas linguistique qui fusionne tous les atlas fragmentaires du territoire occitan (TESOC).

Mais, dans une perspective éducative, je penche plutôt sur le contour de la tournée du facteur dans un pays, de la tournée de boulanger, de l'épicier de Chein, par exemple, dans le pentagone commingeois, de la tournée du boucher, de la tournée du berger transhumant, définie en termes de gestion des estives, qui entrelace le monde d'en bas et le monde du dessus dans un droit coutumier que l'historien et le juriste éclairent par la production d'une documentation écrite cruciale pour la compréhension des mondes anciens entrelacés au monde actuel ici et là.

On posera l'image d'un contour de la manière suivante: imaginons un professeur itinérant d'occitan qui ressemblerait singulièrement à Bernard Arrous dans les Pyrénées Centrales, Maurice Romieu dans les Causses de l'Aveyron, Bruno Besche dans le Castillonnais et le Comminges ou à Jean-Louis Lavit en Gasconha Dessus, entreprendre un voyage sur ce que sociologues, psychologues, géographes, historiens et linguistes appellent le terrain, en rapport avec ce qu'on appelle modèle de terrain minimal ou étendu. Je me contenterai modestement ici de me référer, pour l'instant, à mon propre itinéraire en *Gasconha de devat*.



Modèle de terrain 1

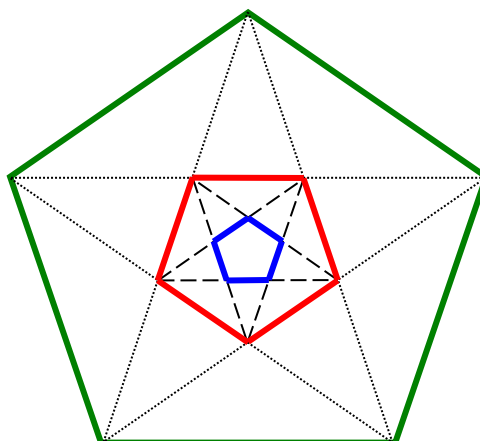


Fig. 2 Modèle de terrain n° 2 modèle minimal étendu

2. CONTOUR GEOGRAPHIQUE REPÉRÉ PAR UN RADAR

- Contour 1 : cette sorte de commissaire Maigret (Lavit-) date) part de Montfort-en-Chalosse et se dirige vers Mont-de-Marsan en passant par Saint-Sever
- Contour 2: en en second temps, il se dirige vers Bayonne St Esprit en passant par Dax et St Vincent de Tyrosse
- Contour 3: il se dirige vers Laruntz en passant par Pomarez, Orthez, Oloron, Larrau

3. MATÉRIEL INFORMATIF (MATÉRIEL DU MAÎTRE)

- Dictionnaires n (vocabulaire, lexique): avet, avete/avetola, una aveta, jorn, nueit (Palay, Lespy); capvath/capsus; dejos/dessus, amon cap a baish; trot dret; seguir, anar; passar per
- Grammaire: de jorn e de nueit (Ronjat)(phonétique, phonologie, morphologie syntaxe)
- Graphe, figure, nuage de mots, constellation dessinée
- Cartes dites de géographie linguistique du gascon de dessus/de dessous; du languedocien de dessus et du languedocien de dessous
- Archive de la parole des *savencers* que les savants appellent locuteurs occitanophones; contour prosodique et problèmes acoustiques: *un moton/motons/un beth moton*.

4. DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE ET MASQUAGE DE TERRAIN (CONTOUR 1)

Contour écrit/contour sonore:

- De nueit
- De jorn
- Capvat
- Per aci capvath
- Aqui / d'aqui en la
- D'aqui en hòra
- Per ont cau passar
- Aet aveta avetola un avet una aveta una avetola
- A costat d'aquet malh qu'i a ua avetola
- Casso
- Malh
- Crotz: sus aquet malh qu'i an heit ue crotz

Dans un tel dispositif de terrain, on ne retient pas les appellations de dialecte des dialectologues et surtout pas le concept de diasystème pour des raisons qu'on explicite

plus loin; mais à l’opposé, on met un dispositif de masquage de terrain: en effet il est inutile et gênant dans le périmètre des polygones en question d’apprendre que *jorn* s’entend avec /ts/ ou /dz/ voire /z/ a l’attaque dans d’autres pentagones; comme il est gênant voire nuisible d’apprendre que le complexe /weij/ /*nueit* connaît de nombreux avatars, à l’extérieur du périmètre dessiné; à l’opposé, on met en place un dispositif de répétition de ce complexe : *uei, nueit, poei broelh, huelha*. Dans le terrain défini par le polygone appelé

CONTOUR 1 on masque toutes les variables qui caractérisent les contours du mot sonore *jorn* /dz et /j/ : ainsi on enseigne le langage à Sabres comme à Montfort dans un tel dispositif en fixant les seules variables qui caractérisent le contour de chaque polygone et en masquant toutes les variables qui lui sont extérieures, selon le principe nous et les autres.

Toutefois, il faut s’avoir qu’une personne qui s’est, dans sa biographie, déplacée de la Grande Lande vers la Chalosse moyenne de Montfort a commencé par être un /Z/ avant de s’adapter à J/ (de *jorn*) ; a commencé par être un mon (mon pair, lo mon pair) avant d’être un *men* (lo men pair) etc. Dans ce cas, deux contours se sont télescopés, mieux, entrelacés dans les couches de la mémoire. Mais dans les contours 1, 2, 3, toutes les variables qui définiraient l’occitan tel qu’il se parle en haut (de Belvès, Sarlat, Cahors, Chavanat) ou en bas (Narbonne, Albi, Béziers) sont rigoureusement éliminées du dispositif de fixation en mémoire par répétition du “même”. C’est ce principe qu’a posé J.L. Lavit en distinguant deux contours basiques:

Contour 1: polygones de la zone *zo cal far (o/ba cal far)*

Contour 3: de la zone *qu’ac cau her/har* voire *qu’eu cau véder/har*

Dans une perspective éducative, on retiendra comme essentielle la fixation non d’unités lexicales (vocabulaire isolé) mais la fixation de bandes de durée variables ; bandes nominales, bandes verbales définie par leur contour propre. Autrement dit on ne dissocie pas le lexique de la grammaire, mais tout au contraire on fixe en mémoire des contours de bandes ou suites d’étendue variable.

Jusqu’ici cette proposition n’a rien de surprenant pour tous les maîtres qui enseignent l’occitan dans les plans académiques d’est en ouest, du sud au nord du territoire national où coexistent deux formes de langage : une langue de type français et une langue de type roman, ici l’occitan occidental ou oriental, là le catalan occidental ou oriental, ailleurs l’aragonais, le galego, l’asturien etc.

SECTION 2 PROPOSITION DE DISPOSITIF DE MÉMORISATION

(1) avec le professeur d’histoire de l’art

On propose d’utiliser le dispositif précédent non dans le cadre de leçons, en relation avec des théories gênantes, mais de substituer au concept de leçon celui, bien connu de jeu en semi-liberté, sous surveillance : sur les traces de JL Lavit, on va jouer au jeu du commissaire Maigret, soit en mode *zo cal far*, soit en mode *qu’ac cau har*.

Pour cela on part du principe qu’on va apprendre aux élèves, avec un professeur d’histoire, d’histoire de l’art à entrer dans une église romane, collégiale/abbaye du circuit de St Sever par exemple, pour observer, décrire, se mettre en mémoire des images

L’élève, à la phase où je situe ma proposition, a pour objectif de trouver un objet caché dans une église, ou de reconnaître les contours du lieu qu’il explore.

On lui propose de construire plusieurs versions possibles d’un un texte dans lequel tout le matériel sera réutilisé dans la description de son parcours :

instruction minimale: visiter une église romane dans le circuit des abbayes:

contour 1 écrit, associé à un contour oral : dessine-moi une église
dintrar dins la gleisa per lo porge //
començar d'entrar per lo hons ont i a lo baststèri – sabetz- a costat de l'aigue benedita //
e d'aquí avançar tot dret dins la nau dinc'a la crosada ont i a una crotz // d'aquí poder
veser/veser ço qui sembla coma un cul de horn, sas! //e puish seguir tot dret de qui a un loc
ont i a l'autar majer // et d'aquí de cap a darrer veder (vesetz/veiratz) lo redable deu sigle
quinze // un còp dehore espiar/espiatz aquets modilhons escultatz / e podetz dessinar
aqueles imegtes ? / aquesta qu'ei l'imatge d'ua serp o non/ e aquèra, es l'imatge deu diable
o deu bon Diu?

Le principe basique de l'action se laisse toujours ramener au schéma théorique minimal: pour aller de A à B, il fait passer par a, b, c, d, e, ..., n et sans cesse recommencer. C'est le principe qui guide toute comptine chantée du type *Jan petit que dansa* avec sa ronde de bande verbales et nominales entrelacées.

(2) CONTOUR 2 écrit, associé à un contour oral, avec le professeur d'histoire P. TucooChala (Tucoo-Chala 1970) et J.L. Lavit (Lavit-1997), dans les écoles du Béarn, par exemple Laruns, Ossau, Aspe, Larrau en Soule)

Q : Quins sons los termis que divideixen las besiaus de Pont Lonc et d' Andoins?

et dixon ... que lodiit Pont Lonc, termis e limitz de quet per lo cap dessus de una gran fosse aperade Payrolere, qui es debag un camp baradat de Penaut deu Frexo, de Nostii // de ladiite fosse en fore / tiran lo trebes tot dret aus cassoos et au cap deu bosc aperat d'Arriu hereth / am losquaus boscs e cassoos termie lo bosc aperat d'Arriu hreth / am losquaus bosc e cassoos termie lo bosc et lane aperat le freytet e terreddor d'Andonhs.

(3) avec le professeur de droit P. Ourliac dans les écoles du Bazadais, du Marmandais ou du Queyran

Contour 3 écrit associé à un contour oral

Q: Ont deven vener la carn los masereirs de Marmanda en 1376?

e establín que las carns dels boccs e de las cabres e de las troias, e de las aolhas sian vendudas fora dels murs de la vila, al cartey de Puch Guiraut o al cartey de Lestanc // e qui en autre loc ne vendra / que paguía V. s. d'arnaudencs de gatge / e la carn encorsa.

L'élève, de surcroît a la possibilité, s'il est curieux, d'interroger avec l'aide d'une indexation multicritères entrelacés près de 800, 1000 bandes de textes de ce même type où il prend conscience, par étapes, de la morphosyntaxe pronominale et des spécificités de la conjugaison sans que les savants en fassent tout un plat. On apprendra ici par exemple que ce que les docteurs de la loi appellent SP comporte une marque en /i / que l'on sera ou non surpris de retrouver dans le pentagone de Gasconha Dessus (Haut-Lavedan).

(4) Contour 4 écrit associé à contour oral avec le professeur F. Baby dans les écoles du Comminges et du Couserans: précisément pour commencer à *comenjadissejer*

per anar de Sant Girons a Coledós, que potz passar per Montagut et d'aquí per Balagué/Balaguer, tot dret, dins era vat aperada la Balaguera / o labetz per Aubert et Engomer, Illartein, Aucazein, Galey / e d'aquí /per lo bosc de Galey de cap a Coledós pet coret de Cornudèra // per anar de Sant-Gironç a Entras, que't cau passar per Audressein, Ourjout, Uchentein, Les Bordes et Salsein.

Q pausada per lo professor d'istoria dins aquet contorn deu Castilhonés au sègle quinze (1435): *quantas pèças possedeixen dins lo Castilhones los monges de Montsaunés?*

Joan de Barat, de Castilho / reconeguc una feissa de vinha (una feisso de vinho) au loc aperat Engoals dejos / confronta am la carrero publica e an los heretes de Thomas de Poeg /Poeh e an l'arriu deu Les

() Contoyr 5 écrit associé à un contour oral dans le plan du triangle LARRAZET/MONTAUBAL/TOULOUSE

CART_Bioule avec le guidage du professeur Th. Morlet (Morlet-2009).

qu'unas son las peças que possedeix R/ Teulier a Bioule en 1326, e las hitas, los termis d'aquelas pèças, camps, boscs, vinhas? et quant paga R. Teulier au senhor de Biola?

R. Teulier **te** una maison el castel de Bioule / tenent de una part ab la maiso d'En Arnaud de Bayle et d'autre part ab la carriera cumenal // e dona de ces XX. niners et VI. diners d'acaptés.

() Contour 6 écrit associé à son contour oral, avec le professeur de catalan de la Seu de Urgell (Catalonya de dessus) : ici, le jeu consiste à identifier des singularités sur un itinéraire de randonnée en utilisant la carte d'état major du Géoportail catalan: le jeu consiste à randonner avec l'aide d'un banal GPS après avoir chargé les cartes d'état-major de Catalogne du Géoportail topographique catalan.

Per anar de Ainet de Besan a la Pica d'Estals dans la Vall Farrera cal passar per Alins / e de de qui en là pel travers passar pel bosc dels forns et les bordes d'Osse;/ arribatz al bosc de Lloseda / e de là al bosc dels forns/ de qui a Areu e arribatz a la Força d'Areu / en tot seguir/segre tot dret la Noguera de Vallfarrera // d'aquí pujar/pujatz de cap a la borda Gabatxo / et de la en fora al bosc de la selva // e de la tiran tot dret de cap al pla e bosc de la selva: de qui tiran capsus al bosc de Font Tallada et d'aquella font al bosc de la cabaña // de qui pojar als estanys de Sotilo pels plans de Sotilo/ e de la als estanys de la Pica d'Estats.

De plus dans ce cas, on proposera aux élèves du pentagone Vall de Farrera de distinguer trois types de circuits selon leur âge, leurs aptitudes physiques : randonnée par le bas, par les crêtes, par le piémont: normal, non, pour des adolescents de quatorze/quinze ans qui passent plus de temps à manier leu "pantalla" qu'a escalader les sommets.

Plus tard les apprentis apprendront à normaliser – pourquoi pas? - la graphie du catalan, qui s'apprend par approximation dans le cadre d'une action de jeu/randonnée, l'objectif étant de choisir un des trois itinéraires possibles pour atteindre l'objectif; je ne fais ici que m'inspirer des plans d'expérience que connaissent tous les randonneurs qui ont appris à lire les contours sur une carte d'état major, pour atteindre un objectif au moindre coût, en fonction de leurs capacités, sans se perdre?

Pour éviter la monotonie, il suffit de varier les dispositifs, sur un schéma similaire, ou en changeant de schéma d'action, pour peu qu'en plus de capacités d'analyse et de synthèse, on dispose aussi d'un capital minimal d'imagination.

SECTION 3 : CONTOUR SONRE/ Les sonorités et le timbre: on en vient ici enfin à la reconnaissance des contours essentiels, sans pour autant avoir à déployer un arsenal de connaissances acoustiques terrifiant.

ECOUTE répétitive avec lecture active répétitive, accès au timbre des voix (durée, hauteur, débit, force)

le timbre

la boha

l'alén

Le pneuma des Grecs

Exemple : Q = autrement ça, ça se dit ici ? – Oh _tè! non! // ici, non, ça ne se dit pas, eh //ailleurs peut être // mais ici, non, / ça ne se dit pas, eh! //

Apprentissage du langage dans les façons des anciens.

Matériel informatif : archive sonore localisé par contours.

Ce qui est absolument intolérable c'est de parachuter les façons de ceux qui *rouerguèjent* dans le monde des façons qui caractérisent, par exemple Comminges et Couserans, voire Haute Ariège. J'ai fait entendre à un jeune berger sur les estives du Mont Rouch la voix de son antique, le berger Adrien Coumes dit Jam Pau de la Soumère, et a lire les transcriptions qu'en avait faites jadis Bruno Besche : au timbre de la voix d'Adrien, ce jeune berger était fasciné au point d'en pleurer: *apréner lo gascon, oc! mes dab los de qui cau; oblidi pas james la leçon deu men meste Joan: sias lo de qui cau.*

Le schéma d'action préconisé est le suivant: écoute, et écoute sans cesse, jusqu'à ce que tu puisses t'identifier au timbre de la voix d'Henri Dulamon, ton seul maître, avec ton professeur de musique itinérant, qui sait reconnaître le timbre instrumental des voix, du pays basque aux pays occitans, même à travers les formes sonores du français, répliques du timbre occitan.

escotatz Enric Dulamon dab lo meste d'escòla de Mon'hort en Chalòssa, lo Maurici Gassie

5. CONCLUSIONS

On a voulu mettre en évidence l'importance de la reconnaissance de contours dans des schémas d'action.

Pour ce faire, il est rigoureusement nécessaire d'abandonner le découpage des leçons en rubriques de type universitaire : phonétique, phonologie, morphologie, voire morphophonologie, syntaxe, prosodie, lexicque, grammaire ; et il est ici, pour l'instant, inutile, voire gênant, de recourir aux radars textométriques, dialectométriques.

L'objectif est d'atteindre, pour un contour géographique donné, un contour prosodique optimal dans un schéma d'action, avec processus de fixation par la répétition de bandes ou suites.

D'autre part chaque maître sait mieux que quiconque comment adapter sa propre action en fonction de la personnalité des personnes jeunes auxquelles il a la charge d'apprendre, quelle que soit la matière à apprendre : il n'a pas besoin, pour cela, d'un encadrement législatif. Sa seule stratégie est de lancer sa troupe, avec pour consigne : "touteS leS lettreS elleS se prononceNT!", consigne qu'on assouplira à mesure qu'on avance dans un plan d'action, si besoin: une fois la troupe lancée, les laisser faire, entre eux, les laisser jouer à apprendre: *deishar-los her! deishar-los condar! deishar los trobar torns e contorns de paraula, de parladissan dab la votz: a quatorze ans, qu'ac pòden e saben her..*

Totun qu'eu carrà surveilhar çò qui se passa quand escrivon en francés : il es* fatigué*e, et en occitan l*e/a Jan*e/a ei '*fatigat.

PROPOSITION DE MOTION/DÉCISION

Une immense archive sonore a été avant et après les années 2000 fixée, stockée, mise en analyse par diverses équipes, des confins du domaine basque aux confins des domaines occitan et catalan.

On observe dans les années 2000 un important mouvement d'édition scientifique de l'écrit occitan associé à son support sonore ; cette mission scientifique doit être développée avec les ressources appropriées en toute première urgence, dans une perspective éducative de très haute urgence.

BIBLIOGRAPHIE

- Eygun, J. (2009) : *Per malhs, sarròts e arrecs*. Une vallée pyrénéenne et sa langue, recueil de textes de la vallée d'Aspe, 244 pp. Toulouse, Lettres d'òc.
- Eygun, J. (2010) : *Los fòrs e costumats de Bearn (1552)*, Toulouse, Lettres d'òc.
- Lavit, J.-L. (1997) : *Zo cal far*, Editions Princi Negre.
- Martel, Ph. (1999) : “Apprendre à parler en langue régionale pour devenir un citoyen”, *Trema* 15-6 1999, pp. 135-145
- Morlet, M.-Th. (2002) : “Le Registre de Reconnaissances de la seigneurie de Bioule (1326)”, dans *Via Domitia* 1983, 1, Toulouse.
- Programme de référence pour le développement de l'enseignement de la langue et de la culture occitanes (2009-2015) Académie de Toulouse.
- Serres, M. () : *Histoire des Sciences*
- Tucóo-Chala, P. (1970) : *Cartulaires de la vallée d'Ossau*, CSIC, Escuela de Estudios Medievales, Instituto de Estudios Pirenaico.

The Use of Basque when English is the Medium of Instruction: Practices and Pedagogical Implications

NEREA VILLABONA

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
nerea.villabona@ehu.eus

JASONE CENOZ

Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
jasone.cenoz@ehu.eus

Abstract

Content and Language Integrated Learning (CLIL) programs are becoming very popular all around the world, as they seem to be a good tool for foreign language learning. The education system in the Basque Autonomous Community (BAC) is no exception, as primary and secondary schools offer one subject or more in a foreign language, which is usually English, and coexist with the presence of the official languages of the community (Basque and Spanish) in the curriculum.

The CLIL classroom is a multilingual setting where more than one language is inevitably present and therefore, multilingual practices occur. In such setting, this study aims at investigating the role of Basque (students' L1) and its possible pedagogical role in classes where English is the medium of instruction. Through classroom observations and interviews with CLIL teachers, classroom practices are analyzed regarding the spoken and written use of Basque in CLIL, in a setting where students' main language of instruction is Basque (D model) but have one subject taught through English.

Research has shown that the presence of the L1 in CLIL classrooms is quite common (Méndez García and Pavón Vázquez, 2012; Kontio and Sylvén, 2015), but its use is not usually planned and is based on teachers' intuitions (Lasagabaster, 2013). This study will offer a picture of classroom realities that will give us the opportunity to reflect on the possible pedagogical implications and benefits of using the L1 in CLIL.

Keywords: CLIL, translanguaging, Basque, classroom practices.

1. INTRODUCTION

The use of the mother tongue in the classroom when learning a foreign language has been a topic of debate for many years, and research has shown different views on the topic. The idea that only the target language should be used in the language classroom contrasts with a more multilingual view in which teachers may use the L1 as a resource to scaffold learning or for different functions.

In contexts where the foreign language is used as a language of instruction to teach and learn content (CLIL, CBI, EMI, etc.) the use of the students' L1 can have benefits and drawbacks. On the one hand, using the L1 can be a scaffold to understand academic content and to activate multilingual resources and on the other hand, it may limit the time of exposure to communicative and academic language in the foreign language.

It is now common in the Basque Country that schools offer one or more subjects taught through the medium of English both in primary and secondary education levels. This study is set in a context where students have Basque as the main language of instruction and one subject in English. Exposure to English is limited to the school subject English and an additional subject taught through the medium of English. It is important to consider that Basque, the main language in the curriculum can be either the students' L1 or the L2 because students with Spanish as an L1 also attend Basque-medium programs.

The aim of this paper is to examine the role of Basque in the CLIL classroom and to look at teachers' perspectives on CLIL classroom language use in this context. The study is still work in progress and the data are limited but they can give an idea about the role of the L1 in the foreign language class.

2. L1 IN THE CLIL CLASSROOM

As defined by Coyle, Hood and Marsh (2010) "Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language" (p.1). An additional language is usually a foreign language, and most of the times, English. In these settings, it is also common that students and teachers share the same L1, so the mother tongue may somehow be present in the classroom.

Research has offered different analysis on the use of the L1 in the class focusing on teachers' but also students' use of language in CLIL to analyze how the L1 is used and how beneficial it can be. Lo (2015) for example, examined how teachers in a CLIL context in Hong Kong used the L1 to help students acquire content in the L2. The study concluded that the teachers' use of the L1 decreased as the students' proficiency level was higher. Some other studies have also investigated the functions of teacher L1 use (Gierlinger, 2015; Arocena Egaña, 2018) which are usually divided in instructional and regulative categories. The study by Arocena Egaña (2018), set in Basque CLIL classrooms, found that the L1 was used for different functions related to classroom management, social and affective purposes, vocabulary transmission and content transmission, and that teachers' code-switch deliberately for learning purposes. These findings confirmed Gierlinger's (2015) conclusions on the pedagogical use of the L1.

Another focus of research has been that of teachers' perceptions on the use of the L1 in CLIL settings (Méndez García and Pavón Vázquez, 2012; Lasagabaster, 2013; Doiz and Lasagabaster, 2017). In their study on the beliefs of management teams and teaching staff with respect to the use of L1 in CLIL settings, Doiz and Lasagabaster (2017) found that although CLIL was understood as an English-only approach, teachers "did not consider the more or less occasional use of the L1/L2 detrimental to the objectives of the CLIL programme" (p. 11). However, this study calls for more clear guidelines or language policy on the use of the L1 in the classroom.

From a more holistic point of view using the term *translanguaging*, Nikula and Moore (2016) analyzed students' and teachers' use of their linguistic repertoire in CLIL settings, where they concluded that bilingual practices abounded in CLIL classroom discourse and argued that "it would be helpful for teachers to have an overall understanding of translanguaging, not only as a pedagogic strategy to support learning but also as a feature of natural bilingual discourse, which they and their students can employ according to the situational demands" (p. 9).

Even if the use of the L1 (or previously learned languages) can have some advantages, some argue that “the excessive use of the L1 will alter the benefits of using the L1 as a pedagogical resource” (Pavón Vázquez, Del and Ramos Ordóñez, 2018, p. 10). As there are different views on the role of the L1 in CLIL more research is needed to see its effect and the possibilities of using it as a pedagogical strategy (Cenoz and Gorter, 2017).

3. THE STUDY

This paper presents data from a wider study on language and content integration and language use in CLIL classrooms. The study is a qualitative project where classroom observations, interviews with teachers and document analysis were used as data collection tools. Up to 90 hours of classes were observed and field notes were taken for later transcriptions. Some of these classes were also audio-recorded. Semi-structured interviews with teachers were conducted to better understand classroom realities. A total of 70 students and 4 teachers participated in this study. The data, collected during the 2017/2018 academic year, comes from two schools with Basque as the language of instruction where one subject is taught through English in each secondary level. These CLIL subjects are optional courses. All four teachers are qualified for teaching in English, but their academic background and teaching experience differed. In this paper the focus will be on two of the teachers and their classroom practices regarding language use will be described.

4. SOME EXAMPLES OF THE USE OF BASQUE IN CLIL CLASSROOMS

This section aims at presenting some of the most common uses of Basque in CLIL mostly by teachers but also by students. It illustrates examples of classroom language use. After analyzing the data from the classroom observations and the teacher interviews, we identified four trends:

- Teachers’ perception of the general role of Basque and English
- Teachers’ use of Basque as a scaffold
- Students’ use of Basque
- Multilingual practices

4.1. Teachers’ perception of the general role of Basque and English

The following examples provide information about the different perceptions that teachers can have of the role of Basque and English in the CLIL class.

Teacher 1 (T1), who teaches a subject related to digital literacy and technology to second graders, considers that that learning English is one of the aims of the CLIL class. For this reason, English is the main language used for communication and the main language of the classroom:

“Well, this is something that we tell them in the beginning of the course... that one of the aims of this is to learn English. In fact, when they work on their ‘group plan’ in the beginning of the course, to learn English is one of the aims they write.

So I think it is something they are asking, that's why they have enrolled this class. I think we all have that in mind, the idea that we'll be using English as much as we can, the idea that English should be our language of communication.(...) So I try to explain things in English as much as possible (I don't have any problem to switch to Basque in a moment), and I think students acknowledge that." (T1 4:19)

Her words are in line with classroom practices that were observed. Students in this class receive both communicative and academic input in English, and the teacher often encourages students to use English.

Teacher 2 (T2) is a biologist who teaches anatomy in English for high secondary school students. When asked about the languages in his CLIL classroom, he says that Basque continues to be the main language for student-teacher communication:

"The main language in our classroom is Basque, because it is how they – students- communicate with me. English is like a source of information let's say (...) However, the language used for all my explanations is English, the test they have to pass is in English, the materials they have to work with are in English... The idea is that if students were abroad and had to work using English, they could say OK, although I don't express myself in this language, I am able to work with it. It's like I can use what I know to get something, to get anatomy, I'm using English to get a good level of anatomy. Yes, like a tool." (T2 2:30)

His words are in line with the observation data, which showed clear code-switching moments in different stages of his class. English and Basque had two different functions in this class. English was the language for content transmission and teacher explanations, questions or instructions for tasks. Basque was used by students and the teacher for talking about the personal experiences or anecdotes, class management or when talking about the exam, or any other interaction that was not the curricular content.

4.2. Teachers' use of Basque as a scaffold

Even though teachers' understanding of how to use language may vary, both T1 and T2 used Basque as a resource to facilitate the comprehension of curricular content. The following is an example where T2 makes use of their L1 as a natural resource in everyday classroom practices.

(In a teacher-centered lesson, after a long explanation on the urinary system by the teacher in English, suddenly switches into Basque.)

T2: Zalantzak? Nefrona jarriko dizuet berriro. (shows picture on the slide) Ulertu behar duzuen da bi zatitan egiten dela (...) hemen filtrazio gehiago dago, eta ura eta beste sustantzia asko tubulo hortatik pasatzen dira eta gero odolarekin nahastean disolbatzen da. T2 1:12

T2: Questions? I will show you the nephron part again (shows picture on the slide). What you have to understand is that this happens in two parts (...) there is more filtration here, and water and many other substances go through the tubules and are dissolved when they are mixed with blood. T2 1:12

This example shows how the teacher, even though students are not asking for a translation has considered that is necessary to highlight a specific point in his previous explanation and decides to use Basque. He uses Basque to make sure content has been

understood. This strategy is often used by this teacher to check comprehension. In fact, many similar instances were identified in the data, both to facilitate the comprehension of academic content and to make instructions understood when they needed to be clarified because of their complexity.

Our findings suggest that Basque was also used for vocabulary explanations as in the following excerpt.

St: What is grab?

T1: Heldu (*to grab*), kasu honetan bere atentzioa erakarri. To grab the readers attention.

Both teachers provided translations as common a strategy if students did not understand the lexicon.

Students' use of Basque

In this given context where students only had 3 or 4 hours of instruction in English and limited exposure to it outside the classroom, students kept using their L1, Basque, in interaction among them. As T1 explains as she talks about her students: "they always use Basque among them, and they sometimes try to use English" (T1). T1, in fact, would remind students to use English in class. In the same line, in the T2 classroom, where there were no language rules, Basque was the main language used by student. In fact, the observation showed that English was used to respond to teachers' questions when a short, simple, yes/no, number answer was required. For longer and more complex answers, students used the L1 in interaction.

4.3. Multilingual practices

In this context of language use where more than one language is used in the classroom naturally, interesting teacher-student interactions took place. The following is an example of T1 who is trying to explain her students about an extra event they could attend to carry on a task:

St: Ordu bat bakarrik edo bi?

(St: Only one hour or two?)

T1: From half past two to half past three

St. Noiz da hori?

(St: When is that?)

T1: Next monday

St: Nik azterketa daket.

(St: I have an exam)

T1: Ok, so you have an exam on Monday.

In this excerpt, T1 and a student are interacting using two languages: English in the case of the teacher and Basque in the case of the student. This shows how the teacher acts as language model for students and tries to keep English as the main language of the classroom while the student prefers to use the L1. It is also interesting to observe that the situation is legitimized in the classroom.

However, the use of Basque by students can also affect the language chosen by the teacher. As shown in the excerpt, there are situations where the teacher decides to follow the student's language.

T2: So in that case can you explain me positive feedback?

St: Ba jaiotzeakoan umea, erditzean adibidez.

(St: when the baby is born, when giving birth, for example.)

T2: seinale horrek adierazten du hormona bat askatu behar dela, uzkuertzeko umetokia.
(T2: that signal means that a hormone has to be released, to contract the womb.)

5. CONCLUSION

The aim of this paper was to provide a picture of classroom language use, specially focusing on the use of the L1, Basque, in CLIL. Although the study is still in progress, several conclusions can be taken.

The findings suggest that Basque, as it is the main language of students and teachers, is very present in these programs where English is the medium of instruction. First, we could say that what teachers believe and understand as CLIL shapes language use in the classroom. In the examples above of T1 and T2, different views on the role of language in CLIL were shown. While T1 considered learning English as an aim and decided to use it as much as she could and encourage students to use it, T2 thought of language as a tool for learning, but not that much as a goal. This also shows the flexibility of the approach, where teachers' choices and beliefs differ and affect students language use (Lin, 2015). In addition, the teachers did not understand CLIL as an English-only approach, which led them to use and legitimize the use of Basque in the classroom naturally.

Second, in these settings, the L1 is a common and useful pedagogical tool. The observations showed that Basque was commonly used as a resource to help students understand complex ideas or vocabulary, among others. These findings are in line with other research carried out on the use of the L1 in CLIL classrooms in similar settings (Arocena Egaña, 2018) where different functions of L1 use were identified.

In this setting where students feel the freedom of using their L1, little effort is made on trying to communicate in the target language, so we can conclude that students rarely use the target language in interaction. The limited exposure to the target language in this context may also be a reason for students to use Basque together with the fact that the presence of English in society is limited. In this situation, we could argue that students are not fully developing their productive skills in the foreign language.

Our findings also show instances of the CLIL classroom as a real communicative setting where the mother tongue and the foreign language coexist and both teacher and students navigate between languages. A deeper analysis is needed to conclude how these multilingual practices can have a positive effect on the process of learning in CLIL settings.

This paper has described briefly some practices on the use of the L1 of the students and teachers in a given context, taking experiences from two classrooms in secondary Basque schools. While the aim of this paper was to get some insights of classroom realities and explore the use of the L1 in the CLIL classroom, we are aware that L1 use is a complex phenomenon and these instances need to be contextualized and analyzed in more depth before general conclusions are reached.

FUNDING

This work was supported by the MINECO/FEDER [grant number EDU2015-63967-R] and the Basque Government [grant number DREAM IT-714-13].

BIBLIOGRAPHY

- Arocena Egaña, E. (2018): “Euskararen eta gaztelaniaren erabilera ingeleseko irakaskuntza-saiocetan”, *Tantak*, 30(1), pp. 37–55.
- Cenoz, J. and Gorter, D. (2017): “Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education”, in Cenoz, J., Gorter, D., and May, S. (eds): *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer International Publishing, pp. 309–321.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010): *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doiz, A. and Lasagabaster, D. (2017): “Management teams and teaching staff: do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1?”, *Language and Education*, 31(2), pp. 93–109.
- Gierlinger, E. (2015): ““You can speak German, sir”: on the complexity of teachers’ L1 use in CLIL”, *Language and Education*, 29(4), pp. 347–368.
- Kontio, J. and Sylvén, L. K. (2015): “Language alternation and language norm in vocational content and language integrated learning”, *The Language Learning Journal*, 43(3), pp. 271–285.
- Lasagabaster, D. (2013): “The use of the L1 in CLIL classes: The teachers’ perspective”, *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 6(2), pp. 1–21.
- Lin, A. M. Y. (2015): “Conceptualising the potential role of L1 in CLIL”, *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), pp. 74–89.
- Lo, Y. Y. (2015): “How much L1 is too much? Teachers’ language use in response to students’ abilities and classroom interaction in Content and Language Integrated Learning”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(3), pp. 270–288.
- Méndez García, M. del C. and Pavón Vázquez, V. (2012): “Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: Perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), pp. 573–592.
- Nikula, T. and Moore, P. (2016): “Exploring translanguaging in CLIL”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1–13.
- Pavón Vázquez, V., Del, M. and Ramos Ordóñez, C. (2018) “Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, pp. 1-14.

Grundtvig, la langue maternelle et l'école pour la vie

JEAN-FRANÇOIS DUPEYRON
Université de Bordeaux (SPH)
jean-francois.dupeyron@u-bordeaux.fr

CHRISTOPHE MIQUEU
Université de Bordeaux (SPH)
cmiqueu@yahoo.fr

Résumé

Nikolaj-Frederik-Severin Grundtvig est un penseur danois du XIX^e siècle, dont l'œuvre monumentale a joué un rôle majeur dans l'histoire de la société danoise, en inspirant notamment les créateurs des *FolkeHøjSkoler* (Hautes Écoles Populaires) dont l'originalité fait encore aujourd'hui la fierté du système scolaire danois.

Or, il n'existait jusqu'alors quasiment aucune traduction française de ses écrits philosophiques sur l'école et sur l'éducation, ce qui a entravé le développement dans l'espace francophone de travaux universitaires sur les fondements de cette « école pour la vie » qui constitue l'apport majeur de Grundtvig à la philosophie de l'éducation. Cette lacune était d'autant plus regrettable que les études comparatives relatives aux systèmes éducatifs européens pointent la grande originalité de l'école du peuple danois (la *Folkeskole*) et sa capacité à proposer à ses élèves une expérience éducative intégrale propre à cultiver des vertus civiques et morales et à valoriser le patrimoine culturel et linguistique nordique.

Nous présentons les grands traits de cette philosophie grundtvigienne de l'éducation, en pointant l'originalité de certains de ses éléments pédagogiques : primauté de l'échange vivant, promotion de la culture populaire, centralité de la langue maternelle, etc.

Cette contribution est ancrée dans un travail collectif ayant récemment produit une première édition française commentée des textes essentiels de Grundtvig sur l'école et sur l'éducation. Cet ouvrage, paru aux éditions philosophiques Vrin, veut contribuer à faire connaître la pensée de cet éducateur marginal que fut le « prophète du Nord ».

Mots-Clés : Grundtvig, École pour la vie, Langue maternelle, Peuple Danemark

INTRODUCTION

L'école danoise, notamment les « hautes écoles populaires » (« *Folkehøjskole*¹ »), est fortement inspirée par la pensée éducative de Nikolaj Grundtvig (1783-1872). Quiconque, formé à l'école de la République française, découvre cet univers si singulier où l'oralité tient une place centrale, ne peut manquer de s'étonner, non pas simplement de la différence des pédagogies entre la France et le Danemark, mais bien de la différence des mentalités et des représentations qui semblent nourrir les deux conceptions scolaires.

¹ P. Joly, « N. F. S. Grundtvig, un visionnaire qui inspira la *Folkehøjskole* danoise », en *Penser l'éducation*, n° 4, 1997, pp. 65-92. Voir aussi F. Roy, *L.N. Tolstoï et N.F.S. Grundtvig : connaissance et sagesse, en éducation*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2010, pp. 375 et suivantes.

L'une d'elles, concernant l'usage de la langue maternelle et de l'oralité, est particulièrement prégnante : alors que, dans l'école française, les élèves se taisent pour écouter la langue du maître afin de l'imiter dans le cadre d'exercice donnant la primauté à la fixation de la pensée par l'écrit, dans l'école danoise, les élèves parlent pour exprimer au maître ce qu'ils comprennent mais également ce qu'ils pensent et ce qu'ils ressentent, et s'exercent intellectuellement à faire vivre la langue en donnant la primauté à l'oral.

Cela est l'héritage de Grundtvig, qui voyait dans une éducation centrée sur la langue maternelle et sur la culture populaire qu'elle véhicule un enjeu primordial. Il visait ainsi une acculturation indispensable à l'unification du peuple. L'unité de la société serait donc fondée dans le rapport éducatif primordial à la langue maternelle danoise. Et ce, non pas parce que la langue serait vectrice d'une forme de communauté politique originale, mais bien parce qu'elle est au centre d'une activité scolaire originellement *populaire*, telle que la théorise cet « éducateur du peuple² » danois que fut Grundtvig. Le caractère holiste, communautaire, qui sous-tend l'idée de l'école semble ici fortement présent, dans la mesure où le système scolaire ne peut se résoudre à considérer simplement une juxtaposition d'individualités en cours d'apprentissage et de développement. Nous allons donc essayer de comprendre comment cette éducation du peuple au fondement de la culture commune danoise justifie le rôle central accordé à la langue maternelle. Et nous essaierons de comprendre également ce que signifie, selon Grundtvig, un tel partage éducatif pour le grand nombre à partir de la langue maternelle et en quoi cela modifie la nature même de l'idée de peuple.

1. GRUNDTVIG, LA LANGUE DANOISE ET L'ÉDUCATION POPULAIRE

Le projet scolaire et éducatif de Grundtvig fut *un projet national et populaire*, dont l'objectif majeur était de sauvegarder le Danemark et le caractère national danois, dont la survie même était grandement menacée au XIX^e siècle par les puissances européennes, notamment par le voisin allemand dont la puissance militaire et culturelle ne cessait de s'affirmer. Grundtvig avait ainsi tenté en vain de prêcher la révolte de la jeunesse danoise lors de la capitulation de 1807 face aux troupes anglaises, puis en 1814 quand le royaume fut partiellement démembré et dut se séparer de la Norvège, comme l'exigèrent les puissances étrangères. À l'époque, l'option militaire étant plutôt à écarter, eu égard aux forces en présence, Grundtvig opta pour la solution scolaire : assurer la survie du peuple danois et de l'identité danoise au sein de l'école populaire et grâce à la politique culturelle de celle-ci.

Ce projet n'allait pas de soi car la langue danoise était alors en cours de marginalisation et risquait d'être reléguée au rang de langue « archaïque » parlée par des minorités rurales non cultivées – on reconnaît là le cliché logocentrique que les groupes dominants projettent régulièrement sur la culture des dominés. Pour les classes dominantes au Danemark à l'époque de Grundtvig, la langue savante était le latin ; la culture classique régnait donc sur les programmes d'enseignement secondaires et universitaires. Parallèlement, les élites sociales et économiques favorisaient plutôt l'allemand, l'anglais ou le français. La langue allemande, plus particulièrement, progressait rapidement dans les

² Nous reprenons cette expression, qui correspond à la vision que les Danois peuvent avoir de Grundtvig, à F. Roy, *L.N. Tolstoï et N.F.S. Grundtvig : connaissance et sagesse, en éducation*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Rouen, 2010, p. 416.

écoles aux dépens de la langue maternelle danoise³. Bref, l'identité danoise s'effondrait sous les yeux horrifiés de Grundtvig.

Celui-ci conçut donc un projet scolaire articulant le réveil national danois et la mise en œuvre d'une éducation populaire proprement danoise, afin de préserver et de transmettre la culture du peuple danois, en s'appuyant pour cela sur la classe sociale la moins perméable à la culture latine et à la langue allemande : le paysannat, conservatoire « naturel » de la danité. La première souveraineté à préserver étant la souveraineté linguistique et culturelle, Grundtvig valorisa tout ce qui était « *folkelig* » (populaire). C'est pourquoi la pièce maîtresse du dispositif scolaire (la Haute École Populaire – la *Højskole*) fut pensée comme une « forteresse spirituelle de la danité », selon l'expression d'Érica Simon⁴.

Ainsi le fondement de l'École populaire devait être pleinement *culturel*, et non politique ou religieux. Grundtvig, qui avait auparavant longuement travaillé sur l'histoire scandinave et sur la mythologique nordique, fit de la culture populaire et de la langue maternelle le « rempart » du Danemark⁵. La Haute École devait donc se centrer sur les sources autochtones nordiques car « la *culture* a tout autant besoin d'une Université nordique que nous avons nous-mêmes besoin de *culture*⁶ ».

Comme le dit Érica Simon, « l'École, cela veut dire dans la terminologie grundtvigienne, la *culture*⁷ ». La culture scolaire inscrite dans les programmes d'enseignement devait être construite comme une culture d'enracinement, qui éclaire et renforce la vie populaire danoise. Du coup, la langue maternelle fut l'âme du projet scolaire grundtvigien. En tant qu'élément du « trèfle à quatre feuilles danois »⁸, elle fut centrale et hégémonique dans la vie scolaire, sur laquelle elle devait irradier sa chaleur et sa lumière spirituelles. C'est d'ailleurs l'oralité (la « bouche », dans la terminologie de Grundtvig) qui fut proposée comme technique pédagogique naturelle, car la classe devait faire vivre un torrent d'échanges vivants et d'interactions créatrices. Dans l'imagerie de Grundtvig, la « bouche » était à la « plume » (la langue écrite) ce que la vie était à la mort. À l'école, *il fallait donc parler en danois afin de penser en Danois*. L'échange vivant dans la langue maternelle fut ainsi la méthode des méthodes, chez Grundtvig.

2. ÉDUQUER LE PEUPLE PAR LA LANGUE MATERNELLE ET LA CULTURE

Au fondement de la conception de l'école de Grundtvig, qui devint en partie la philosophie éducative du Danemark lui-même, se trouvait donc une pensée de la culture et une conception du rôle de la langue maternelle, concrètement fondée sur la valorisation des

³ K. Thaning, *Grundtvig le Danois*, Copenhague, Det Danske Selskab, 1972, p. 97-98.

⁴ É. Simon, Réveil national et culture populaire en Scandinavie, La genèse de la højskole nordique, 1844-1878, Paris, Presses universitaires de France, 1960, p. 42.

⁵ Grundtvig dirigea seul de 1816 à 1819 la revue *Danne-Virke*, du nom du rempart de fortifications bâti des siècles auparavant pour protéger le Danemark des invasions venues du Sud. Il avait publié en 1808 *La mythologie nordique*.

⁶ N.F.S. Grundtvig, « De l'Union culturelle du Nord », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, Paris, Éditions philosophiques Vrin, 2018, p. 166.

⁷ É. Simon, « Grundtvig et la France », in Actes du 7^e Congrès International d'Histoire des Littératures Scandinaves (juillet 1968). Paris, Lettres Modernes Minard, 1972, p. 125.

⁸ Grundtvig publia en 1836 un pamphlet intitulé *Le trèfle à quatre feuilles danois*. Les quatre éléments en sont le roi, le peuple, la patrie et la langue maternelle. Voir F. Roy, *L. N. Tolstoï et N. F. S. Grundtvig : connaissance et sagesse en éducation*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Rouen, 2010, p. 208.

traditions scandinaves⁹. Au lieu de valoriser les Lumières, comme le fit l'école républicaine, et l'idée d'émancipation intellectuelle qui leur est liée, Grundtvig proposa à ses contemporains une conception qu'on pourrait dire non-rationaliste, en tout cas qui se méfiait très fortement de la prééminence prise partout en Europe par ces Lumières qui conduisait l'esprit de se déployer uniformément sur les injonctions d'une rationalité qu'il jugeait exclusive (car ne laissant place à d'autre faculté) et excluante (car limitée à une élite éduquée). On trouve dans le texte *Éducation pour l'État* un développement très précis sur ce point où Grundtvig souligne d'abord la forte ambiguïté inhérente au concept d'éducation :

« Il n'aura sans doute échappé à l'attention d'aucun de mes honorables lecteurs que le mot "éducation" est un mot très ambigu, il a même d'une certaine manière un millier de sens possibles, étant donné qu'il existe des milliers de pensées, de choses et de personnes, et tous, sauf la clarté du soleil elle-même, ont besoin de lumière ; et si l'on réduit l'expression "éducation" à son sens le plus étroit, on peut imaginer non seulement une éducation céleste et une éducation infernale, mais même si nous restons sur cette terre, il y a une différence sensible entre une éducation qui vient d'elle-même chez tous les hommes, si seulement on lui en donne le temps, et une éducation qui requiert certaines connaissances et une réflexion approfondie¹⁰. »

Le fait de pointer cette ambiguïté permet à Grundtvig de mettre en question le monopole de l'éducation rationnelle dans l'Europe des Lumières. Il n'y a pas *une* éducation, celle qui pour reprendre la devise des Lumières de Kant, nous libère des diverses tutelles qui s'exercent sur nous¹¹. Grundtvig, à contre-courant du mouvement en cours dans le reste de l'Europe à l'époque, mouvement qui se traduit par des révolutions politiques qu'il condamna pour leur manque de justesse et d'adéquation au monde tel qu'il l'analysait, s'écarta d'une vision éducative dont il ne concevait pas la dimension collective, et qu'il trouvait par trop individualiste et éloignée des véritables besoins éducatifs populaires :

« Cette éducation qui part toujours des besoins de l'individu et le présente sous un jour qui ne tolère pas d'autres lois que celles qu'il approuve lui-même, pas d'autres sacrifices que ceux qu'il propose lui-même, pas d'autres autorités que celles qu'il choisit lui-même, et pas de qualité chez les autres qui leur donne le moindre avantage sur lui, cette éducation, on le sait, est loin de nous être étrangère, elle est même bien près d'être dominante dans toute la chrétienté, et comme l'état d'esprit qui en découle est incompatible avec toute constitution étatique correcte, on a fait, au cours de ce siècle, depuis les colonnes d'Hercule jusqu'à la Mer Noire, de multiples tentatives tantôt pour l'exterminer totalement tantôt pour l'ennoblir, sans qu'aucun de ces efforts ne semble devoir être couronné par une issue favorable¹². »

Condamner ici l'individu, c'est d'abord condamner la raison et son autonomie supposée. Il critique la suffisance d'une mode intellectuelle uniquement fondée sur l'écrit,

⁹ Cf. E. Simon, Réveil national et culture populaire en Scandinavie. La genèse de la højskole nordique (1844-1878), op. cit.

¹⁰ N.F.S. Grundtvig, « Éducation pour l'État », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, op. cit. p. 97.

¹¹ E. Kant, *Qu'est-ce que les Lumières*, trad. de J. Mondot, Pessac, PUB, 2007.

¹² N.F.S. Grundtvig, « Éducation pour l'État », op. cit. pp. 98-99.

c'est-à-dire sur une base étroitement livresque, au détriment de l'oral. Les Lumières et leur idéal encyclopédique sont à ses yeux la plus claire illustration de cette dérive.

Grundtvig a donc fait le choix de mettre définitivement de côté toute référence à l'individu dans l'éducation, pour retrouver l'élan de la communauté dans la dynamique éducative. La vision du peuple ainsi construite autour de la langue et de l'oralité est celle de la *nation culturelle*, c'est-à-dire du peuple culturellement unifié autour de son rapport à la langue maternelle comme lien vital.

3. LA LIBERTÉ COMME PARTAGE LANGAGIER VIVANT

Si on approfondit l'enjeu posé par Grundtvig, on comprend que c'est un mouvement pour la liberté qui anime sa pensée sur l'école¹³. Il ne s'agit pas de « la liberté des modernes “ chère à Constant à la même époque – pour laquelle le peuple « a un goût très vif » mais « qui est une peste pour l'État¹⁴ » selon Grundtvig – mais la liberté dont parle Grundtvig ne se réduit pas pour autant complètement à ce que Constant pouvait par ailleurs appeler « la liberté des anciens ». C'est pourtant bien dans celle-ci que Grundtvig paraît à première vue situer la sienne, quand il fait le constat, accablant à ses yeux, d'une affirmation de l'individualisme calculateur et instrumental, et quand il met en évidence la conception individualiste de la liberté qui est déterminée par cette tendance moderne. Il rejette cette tendance pour retrouver une approche communautaire de la liberté que la dynamique propre à la référence à la langue maternelle lui permet de concrétiser. Pour autant, il n'exprime pas à proprement parler la volonté d'un retour à la liberté antique, même s'il s'en rapproche en partie pour l'aspect holiste de sa réflexion. Il appelle plutôt ses contemporains à trouver les conditions pour manifester la vraie liberté, la liberté pour tous, la liberté pratiquée par tous. Celle-ci correspond à l'éducation linguistique et culturelle approfondie qu'il défend et se retrouve articulée à ce motif d'inspiration antique qu'est le « bien commun », dans le texte *L'État et l'individu*.

L'important est pour lui de montrer que ce qui fait liberté, par l'éducation, est ce qui contribue à l'unification du peuple, à sa cohésion sur le plan culturel et spirituel, et donc à la vie commune qu'elle est censée permettre, alors que l'individualisation conduit au contraire à la juxtaposition sans cohérence des existences et alors que par ailleurs la liberté antique a tendance, elle, à trop faire disparaître l'idée même d'une existence individuelle et à diviser la société entre ceux qui sont libres et ceux qui ne le sont pas. La liberté collectivement concrète que propose Grundtvig n'est ni émancipation ni libération ; elle n'est pas bien sûr non plus licence ; elle est surtout partage, avec tous ses semblables, d'une même culture commune populaire, et c'est pour cela que le partage linguistique y prend une place si centrale.

En effet, elle s'accompagne explicitement de devoirs dans le respect de l'existence même de cette langue maternelle et de la culture qui lui est associée, à l'image du fonctionnaire actif qui se doit de connaître « sa fonction, ses circonstances, ses devoirs, et qu'il doit être à la hauteur de tout cela, de sorte qu'il sache *s'exprimer à ce sujet clairement et avec assurance dans sa langue maternelle, oralement et par écrit*, et avant tout qu'il le montre par ses actes¹⁵. »

¹³ C'est là de manière générale le cœur même de sa pensée politique. Voir O. Korsgaard, *N. F. S. Grundtvig as a political Thinker*, Copenhagen, Djof Publishing, 2014, pp. 23 et suivantes et chapitre 4.

¹⁴ N.F.S. Grundtvig, « L'école communale », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, op. cit. p. 108.

¹⁵ N.F.S. Grundtvig, « L'État et l'individu », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, op. cit. p. 125.

4. LA PRIMAUTÉ DE L'ORAL CONTRE LA DÉRIVE LIVRESQUE

Quand il s'attaque donc à la dérive livresque prééminente dans les milieux intellectuels européens et à leurs recommandations en matière éducative, dès l'entame de l'*Éducation pour l'État*, c'est toute une autorité intellectuelle européenne, qui a cousu d'or ses lettres de noblesse depuis plus d'un siècle et demi, qu'il tient à renverser. Cette culture est d'autant plus importante qu'il avoue lui-même en avoir longtemps été dépositaire, n'imaginant pas un instant contester son autorité :

« Il fut un temps où, moi et mes pairs, nous estimions ne manquer de rien lorsque nous avions la plume à la main et des livres jusqu'au plafond, car nous pouvions alors voyager de par le monde de l'esprit dans nos propres pensées, en faire le tour en bateau chaque jour ; nous étions debout sur nos jambes et n'avions mal ni au ventre ni à la tête, et ne redoutions pas les étagères à pain vides ou les critiques déplaisantes, ou quelque autre désagrément causé par le corps dans le monde de l'esprit. Nous nous imaginions même que c'était la faute des gens s'ils n'étaient pas aussi libres et s'ils n'allaient pas aussi bien que nous, étant donné que pour partager notre bonheur, ils n'avaient qu'à apprendre à lire, acheter nos livres et les apprécier¹⁶. »

La morgue des intellectuels européens, caste à laquelle il reconnaît avoir appartenu, s'exprime dans son dédain pour tout ce qui est populaire d'une part, et dans le mépris à l'égard de tout ce qui n'est pas rationnel, ou à qui le rationnel n'est pas accessible, d'autre part. Une opposition franche apparaît donc d'emblée entre *populaire* et *rationnel*. Mais il y a plus ici qu'une simple distance sociale entre deux mondes qui ne se côtoient pas. Il y a, aux yeux de Grundtvig, une faute impardonnable de la part d'une élite livresque réduisant le monde à quelques pages imprimées ne renvoyant du reste à rien d'autre que d'autres pages imprimées par le jeu mortifère à ses yeux de l'*entre soi* intertextuel. Cet *entre soi* néglige la langue dans sa vivacité créatrice et non figée ; plus encore, cet *entre soi*, en se complaisant dans la rigueur figée de l'écrit, néglige la vie. En réduisant l'usage de la langue à cet artefact, et en privilégiant d'autres langues que la langue danoise (des langues faussement « universelles » mais véritablement en situation de domination sur la scène européenne), l'élite livresque passe tout simplement à côté de la *vie réelle du peuple danois*.

L'attention portée par Grundtvig à cette dimension vitale en éducation, et à partir de là à l'idée d'une « école pour la vie » qui donnera lieu au texte de 1838 reprenant cette expression, est essentielle¹⁷. Ce que ses contemporains rationnellement éclairés perdent dans la focalisation sur la raison, c'est toute la réalité existentielle humaine qui les précède, qui les entoure et qui est loin de se réduire aux limites propres à l'esprit scientifique, précisément car elle est le bien commun qui fabrique et perpétue sans cesse la communauté. Grundtvig ne cesse donc de louer ce qui précède et dépasse cet esprit scientifique qu'il juge étroit, notamment en valorisant l'ensemble des traditions spirituelles qui ont très largement alimenté et fait vivre le monde humain avant que celui-ci ne devienne cartésien et se mette à vouloir apparaître « comme maître et possesseur de

¹⁶ N.F.S. Grundtvig, « Éducation pour l'État », *op. cit.* p. 94.

¹⁷ Voir sur ce point F. Roy, *L.N. Tolstoï et N.F.S. Grundtvig...*, *op. cit.* pp. 417 et suivantes ; M. Auchet, « N.F.S. Grundtvig et l'école pour la vie », en M. Samuel-Scheyder et P. Alexandre, *Pensée pédagogique, Enjeux, continuités et ruptures en Europe du XVIème au XXème siècle*, Berne, Peter Lang, 1999 ; J.-F. Dupeyron, *La vie scolaire. Une étude philosophique*, Nancy, Presses Universitaires, 2017, pp. 139 et suivantes.

la nature » par une maîtrise strictement démonstrative et techniciste de la langue. Le langage mathématique ne peut d'ailleurs en aucun cas, de ce point de vue, être un idéal de pensée qui se substitue à la richesse créative de la langue maternelle. Cette réalité culturelle que constitue la langue maternelle est vivement poétique dans son expression et n'a cessé de donner toute sa dynamique à l'esprit humain depuis les premières générations de l'histoire danoise. S'il y a donc une priorité à donner à l'éducation, c'est bien à celle qui relève d'une transmission de cette histoire poétique, très éloignée du savoir livresque car avant tout orale, comme le résume la fin de *l'École communale* :

« Un scalde¹⁸ populaire qui a la perspective excitante pour sa vanité, mais affligeante pour son cœur et effrayante pour le peuple, d'être le dernier, doit toutefois, aussi longtemps qu'il respire, nourrir l'espoir que, malgré l'horreur naturelle que ceux qui débordent d'érudition ressentent à l'égard de tout ce qui a vraiment un goût de poésie dans la vie, les hommes d'État découvriront avant qu'il soit trop tard que la poésie qui habite dans l'esprit du peuple et est par conséquent en accord avec tout ce que cet esprit et le cœur qui lui correspond ont créé au cours du temps, cette poésie est justement inestimable, dans ses dernières manifestations vivantes, et qu'on doit faire tous ses efforts pour l'empêcher de disparaître, en la livrant à l'activité la plus libre, pour le développement d'une éducation de la même nature et l'adoucissement des sucres agressifs du corps de l'État qu'on pourrait lui souhaiter dans la tombe pour qu'il se renforce d'autant plus¹⁹. »

Un tel enseignement serait à la fois utile à l'État pour le développement de l'amour de la patrie, et utile à l'individu car il s'agirait là d'une œuvre éducative qui pourrait accroître l'amour pour l'école en répondant à un besoin fort dans la population de comprendre à quoi exactement est utilisé l'impôt servant à financer le système éducatif. Il ne faut pas prendre à la légère cet argument, développé dans *L'École communale*, ou le réduire simplement à un pur conservatisme aux yeux du républicain rationaliste qu'est le plus souvent le lecteur français de Grundtvig :

« Si nos maîtres d'école pouvaient et voulaient raconter aux enfants avec simplicité et gaîté toutes les choses amusantes que nous pouvons apprendre de Saxo, Snorri et d'autres vieux consolateurs, cela ne tomberait pas dans l'oreille d'un sourd et la plupart des parents leur adresseraient en plus de nombreux remerciements, et la pensée se répandrait parmi les paysans que, bien que certains pasteurs soient de pauvres bougres tout juste capables de lire un sermon à haute voix et de rédiger une attestation, les érudits sont malgré tout des gens dont on peut difficilement se passer, des gens qui sont dignes de leur nourriture et de tout honneur²⁰. »

Il faut au contraire mesurer, en lisant ces lignes, la distance précise entre une école centrée sur la raison et une école centrée sur les émotions. Le postulat éducatif de l'école républicaine est celui du partage par la raison des connaissances, du *logos*. Le postulat que propose Grundtvig est d'un tout autre ordre. Il s'agit de penser le partage par l'émotion de référents linguistiques et culturels communs. Ce partage est jugé par l'auteur danois bien plus spontané, certes, mais surtout bien plus en mesure de répondre à la question centrale qui anime toute conception éducative : *comment faire société ?* Grundtvig ne demande pas à

¹⁸ Dans la culture nordique, un scalde était un poète chanteur.

¹⁹ N.F.S. Grundtvig, « L'école communale », op. cit. p. 114.

²⁰ *Ibidem*, pp. 112-113.

l'école de réduire à néant la présence du rationnel, il exige d'elle qu'elle ne valide pas comme un fait indiscutable l'omniprésence qu'on voit advenir partout ailleurs, afin de laisser place à ce qui est essentiel à ses yeux : le partage des traditions véhiculées par la langue maternelle. Ainsi, « l'histoire de la patrie et ses vestiges du passé le plus ancien, les proverbes savoureux et tout ce que la langue maternelle a de populaire, devraient être l'objet des conversations à l'école communale, pour nourrir l'imagination et le sentiment dans une direction inoffensive, aussi utile à l'État qu'à l'individu²¹ ». L'érudit lui-même retrouverait une place dans cette union par l'entremise de cette éducation par la culture, en ce qu'il est de ceux qui sont le plus en mesure de transmettre au plus grand nombre cette culture, souvent d'inspiration mythologique et présentée sous forme de contes populaires qui font l'âme d'un peuple, ou en tout cas contribuent à son édification imaginaire par le récit collectif et répété.

Dès lors, on comprend mieux pourquoi Grundtvig souhaite particulièrement donner toute sa place à la parole et à la bouche au détriment de la plume. La parole et la bouche sont bien à ses yeux le véhicule des émotions, de l'imaginaire, du discours prioritairement affectif et d'une intériorité que la focalisation occidentale sur la stabilité indiscutable de l'écrit a trop longtemps maltraité :

« L'expérience confirme en effet, et c'est dans la nature des choses, que l'éducation que la suffisance et l'obstination développent et répandent naturellement aggravent toujours la situation en opprimant et, autant que possible, en exterminant l'imagination et le sentiment, qui ont créé nos rapports sociaux et en sont par conséquent les défenseurs-nés, leurs porte-paroles intérieurs qui ne peuvent pas se taire sans que leurs créatures se retrouvent sans défense et soient déformées et dignes de la mort dont le raisonnement les menace²². »

L'intelligence du cœur retrouve toute sa cohérence dans ses propos, exprimés notamment dans *Éducation pour l'État*, préférant une « éducation plus approfondie » à une éducation ordinaire jugée « superficielle ». Cette éducation approfondie ne se restreint pas à être le contraire de la raison, mais précisément se déploie pleinement en positif comme ce en quoi doivent s'illustrer tous les esprits populaires, et même l'humanité entière. Éloigner l'abstraction conceptuelle pour mettre au centre la culture populaire, qui est avant tout une culture orale, et avec elle l'ensemble des expressions corporelles, sensorielles, imaginatives et spirituelles qui permettent de la véhiculer, tel est l'objectif éducatif que Grundtvig propose pour le peuple danois.

5. UNE ÉCOLE POUR LA VIE

Finalement, une telle École donnant le pouvoir culturel à la langue maternelle du peuple danois est ce que Grundtvig appelle une « école pour la vie », c'est-à-dire un lieu pédagogique servant la vie pratique, culturelle, patriotique et spirituelle des Danois. C'est pour préserver la danité que l'école doit prioritairement éclairer et valoriser la vie nationale danoise – et non celle d'autres peuples, mêmes antiques. Pour cela elle doit dispenser une éducation patriotique en langue danoise, alignée sur les besoins de la vie nationale et non sur le projet chimérique de création d'une autre vie. Son horizon est la vie immédiate que

²¹ N.F.S. Grundtvig, « L'école communale », op. cit. p. 111.

²² N.F.S. Grundtvig, « Éducation pour l'État », op. cit. p. 102.

vivent les citoyens danois et elle doit aider ceux-ci à se montrer « éclairés et utiles » à leur patrie. Parler « en danois » à l'école, c'est fortifier la « voix du peuple », dont la liberté est la quête politique majeure de Grundtvig.

Il s'ensuit que l'école pour la vie est pensée comme une école « poétique », exprimant « toute la richesse de la langue maternelle des livres de nos scaldes [qui] se trouve dans la bouche du peuple²³ ». Influencé ici par le romantisme, il postule que l'esprit du peuple, porté par la langue maternelle et par ses légendes poétiques, est le seul à pouvoir éclairer la vie humaine. C'est ce qu'exprime l'étonnant concept de *folkeoplysning*, qu'on peut approximativement traduite ainsi : « l'éveil » du peuple et de la vie communautaire à eux-mêmes par la lumière immanente de la culture nordique.

Dans les mots seuls des chants et des légendes,
Qui vont de bouche en bouche sur les places,
Vit le cœur du peuple.
La seule sagesse populaire
Habite les mots du peuple,
Accordée par l'âme du peuple²⁴.

En résumé, on dira que la finalité de l'éducation grundtvigienne dépend du projet culturel et historique de la communauté patriotique des Danois. Dans ce projet, la langue danoise occupe la place majeure. Une lecture biaisée de son œuvre pourrait évidemment concevoir un Grundtvig nationaliste, précurseurs des discours identitaires de naturalisation et de hiérarchisation des peuples. Ces discours tentent de se légitimer en recourant à des théories de l'ethnogenèse des nations européennes, dont les éléments sont : la légitimité de la coïncidence entre l'identité culturelle et l'identité politique d'un « peuple », l'ancienneté prétendue de nations ethniquement homogènes, la délimitation de territoires nationaux historiques, l'origine historique des peuples et de leurs cultures (sur fond biologique), la permanence de « caractères nationaux », la suprématie des traditions et des cultures nationales, etc.

Toutefois, la danité exaltée par Grundtvig n'a jamais dérivé vers des approches racialisantes de l'humanité. Son culturalisme scandinave s'est inscrit dans l'horizon, emprunté au christianisme, d'une universalité humaine. « D'où que nous venions, nous sommes tous "d'un seul sang"²⁵ », affirme-t-il. Il existe incontestablement une égalité naturelle des individus et une unité de l'humanité au sein d'une universalité concrète, qui prend vie dans une constellation de cultures populaires singulières. C'est donc en valorisant le caractère national de chaque peuple que tous rejoignent l'universel humain, comme si les « petites patries » culturelles convergeaient historiquement vers une « grande patrie » spirituelle.

²³ N.F.S. Grundtvig, « La patrie et la langue maternelle », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, op. cit. p. 72.

²⁴ N.F.S. Grundtvig, « Messenger du Haut Nord », voir Thodberg, C. y Thyssen, A.P. (coord.): *N.F.S Grundtvig, Tradition et Renouveau*. Copenhague, Det Danske Selskab, 1983, p. 82.

²⁵ N.F.S. Grundtvig, « L'école pour la vie », in Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F., *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*, op. cit. p. 52.

BIBLIOGRAPHIE

- Auchet, M. (1999) : N.F.S. Grundtvig et l'école pour la vie, in Samuel-Scheyder, M. et Alexandre, P. (coord.): *Pensée pédagogique, Enjeux, continuités et ruptures en Europe du XVIème au XXème siècle*. Berne, Peter Lang, pp. 283-297.
- Dupeyron, J.-F. (2017) : *La vie scolaire. Une étude philosophique*. Nancy, Presses Universitaires.
- Dupeyron, J.-F., Miqueu, Ch. et Roy, F. (2018) : *Nikolaj Grundtvig : une école pour la vie*. Paris, Éditions philosophiques Vrin.
- Grundtvig, N.F.S. (1962) : *De l'Union culturelle du Nord*. Copenhague, G. E. C. Gads.
- Grundtvig, N.F.S. (2011) : *The School for Life, N.F.S Grundtvig on Education for the People*. Aarhus University Press.
- Korsgaard, O. (2014) : *N. F. S. Grundtvig – as a political Thinker*. Copenhague, Djof Publishing.
- Roy, F. (2010) : *L.N. Tolstoï et N.F.S. Grundtvig : connaissance et sagesse, en éducation*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Rouen.
- Simon, É. (1960) : *Réveil national et culture populaire en Scandinavie, La genèse de la højskole nordique, 1844-1878*. Paris, Presses universitaires de France.
- Simon, É. (1972) : *Grundtvig et la France*, en *Actes du 7^e Congrès International d'Histoire des Littératures Scandinaves* (juillet 1968). Paris, Lettres Modernes Minard, pp. 113-127.
- Thaning, K. (1972) : *Grundtvig le Danois*. Copenhague, Det Danske Selskab.
- Thodberg, C. y Thyssen, A.P. (coord.) (1983) : *N.F.S Grundtvig, Tradition et Renouveau*. Copenhague, Det Danske Selskab.

Proxeto Educativo Semente. Iniciativa popular autogestionada y transformadora para la promoción, normalización y defensa de la lengua y la cultura gallega

SANTIAGO QUIROGA GARCÍA
Proxeto Educativo Semente
squiroga@edu.xunta.es

MARIA EUGENIA BOLAÑO AMIGO
Universidade de Santiago de Compostela
mariaeugenia.bolano@usc.es

RESUMEN

El *Proxeto Educativo Semente* surge en 2010 tomando como referente histórico fundamental en Galiza la *Escola de Ensino Galego*, creada en 1923 por parte de As Irmandades da Fala de la ciudad de Corunha impulsada por dos figuras cruciales en lo que se refiere a la revalorización de la cultura y la lengua gallegas, Ánxel Casal y Leandro Carré. En el presente, son múltiples las experiencias pedagógicas que, apostando por la inmersión lingüística, alientan la iniciativa Semente, tales como las Ikastolas en Euskal Herria, las escuelas Diwan en Bretaña o las Bressolas en Cataluña Norte.

Actualmente, existen seis escuelas que forman parte de la Rede Semente (situadas, respectivamente, en Santiago de Compostela, Trasancos, Vigo y Lugo) y comienzan a consolidarse los cimientos de futuras *sementes* en otras localidades, posibilitando el desarrollo de espacios abiertos a una pedagogía transformadora en lengua gallega. Desde esta iniciativa popular autogestionada se pretende caminar hacia la promoción, normalización y defensa de una lengua y una cultura minorizadas históricamente, fruto de una política asimiladora y españolista del gobierno autonómico y central, apostando por un modelo educativo comunitario, cuyos ejes transversales son: el laicismo, la inmersión lingüística, el asamblearismo, el feminismo, la educación en el medio natural, el respeto a las necesidades e intereses de las personas y el conocimiento y valoración del patrimonio material e inmaterial gallego e internacional, promoviendo valores ligados a la convivencia, la tolerancia y la interculturalidad.

Palabras Clave: *Proxeto Educativo Semente*, Galiza, educación, inmersión lingüística.

1. ANTECEDENTES. AS ESCOLAS DE ENSINO GALEGO¹

*“O ben de Galicia recrâmao.
Que os pobos que non teñen un alma desperta, viva,
latexante, desaparecerán decontado na terra.
E a yalma dos pobos é a sua fala [sic.]”²*

(Sergude, *Pol-as escolas galegas. A Nosa Terra*, 5, 25/12/1916).

Si nos referimos de modo genérico al contexto predominantemente rural de comienzos del siglo XX en Galiza -habitada en ese momento por algo más de dos millones de personas-, conviene aludir a los inicios de una paulatina modernización que convive con la pervivencia de sombras del Antiguo Régimen, tales como: la presencia social de la hidalguía rentista, como memoria presente de la sociedad estamental; el sistema foral de tenencia de la tierra, que es ahora un elemento expulsor de la población cara el camino americano emigrante; o las huellas de la desamortización (Obelleiro e Alonso, 1991), entre otros aspectos que caracterizan a una sociedad tradicional en la que se atisban numerosos cambios.

Son múltiples y diversos los factores que inciden en estas mudanzas: el crecimiento de la producción agro-ganadera, la modernización de la industria conservera y de construcción naval; la organización de una parte del campesinado en un amplio movimiento agrarista; o la intensificación de la vida en las urbes, acompañada de la consolidación de ciertos núcleos de la burguesía industrial y financiera, “que ejerce algún protagonismo por vía casi siempre del caciquismo político, y a través de su conexión con la gran burguesía madrileña³. En general, pueden más las prácticas conservadoras, dentro de la modernización, lo que explica la limitada resonancia de los mensajes progresistas, republicanos o regional-nacionalistas” (Costa Rico e Bolaño Amigo, 2014, p. 299)⁴. Todo ello acompañado de uno de los trazos más definitorios de la realidad sociopolítica y demográfica gallega desde mediados del siglo XIX, el intenso y continuo saldo migratorio que, particularmente y hasta la década de los 50, se orienta a América (Obelleiro e Alonso, 1991) como consecuencia de un desarrollo económico exógeno (Beiras, 1984, 1995) debido, igualmente, a la dependencia económica y política que posiciona a Galiza como periferia exportadora de recursos naturales y fuerza de trabajo, en el marco de un sistema-mundo capitalista (Wallerstein, 2006).

En este amplio escenario, las instituciones y servicios escolares eran escasos, deficientes⁵, y planteados desde una mentalidad centralista y uniformadora que desconsideraba, particularmente, la situación cultural y lingüística gallega; así lo ha expresado, en diversos trabajos, Costa Rico:

Sin duda, era evidente que las instituciones escolares estaban separadas, y casi confrontadas, con el *humus* cultural y con la lengua de los niños gallegos, restándole por eso gran parte de su posible eficacia. Podían llegar aún a entorpecer la construcción positiva y expansiva de la personalidad de los niños y alumnos que las

¹ Referidas en las fuentes primarias como *Escolas de Insino Galego*, dada la intención de crear varias escuelas, si bien sólo una de ellas se abrió.

² En este trabajo, atendiendo a criterios de rigor histórico, mantendremos las citas procedentes de fuentes primarias en la lengua y la ortografía originales.

³ A este respecto resultan de interés las reflexiones de Veiga Taboada (2003) en su obra *O pacto galego na construción de España. A orixe das ideas predominantes en Galicia a través das páxinas de Faro de Vigo*.

⁴ Traducción propia. A lo largo del presente texto indicaremos nuestras traducciones con la abreviatura “trad.p.”.

⁵ Como reflejan numerosos testimonios entre los cuales cabe destacar los textos del escritor y periodista Luis Bello (Madrid, 1872-1935) en *Viaje por las escuelas de Galicia* (reeditada en 2010 a cargo de Costa Rico).

instituciones pretendían educar y formar: así, el niño no es dueño de ninguna lengua, escribió Castelao con palabras certeras en *Sempre en Galiza* (Costa Rico, 2004, p. 1028; trad. p.).

De este modo, durante el primer tercio del siglo XX el funcionamiento y dinámica escolar de Galiza se caracterizó por desenvolverse, fundamentalmente, bajo las direcciones “impuestas por las normativas oficiales y, en aquellos ámbitos privados que se podrían caracterizar por una mayor autonomía, pesó también la conducta político-lingüística del poder, viéndose habitualmente envueltos en una maraña de prejuicios ideológicos que laminaban la posibilidad de encontrarse y autenticarse como pueblo dueño de una rica cultura” (Costa Rico, 1989, p. 347; trad. p.). Efectivamente, uno de los grandes cometidos de la escuela fue “la difusión masiva de prejuicios diglósicos (...), implícita o explícitamente” (Ínsua, 2016b, p. 28; trad. p.), tal y como denunció el rianxeiro Castelao⁶, también en *Sempre en Galiza*: “prohibíchedes o galego nas escolas para producir no esprito [*sic.*] dos nosos rapaces un complexo de inferioridade, facéndolles crer que falar galego era falar mal e falar castelán era falar ben” (Castelao, 1944, p. 258).

Con todo, existieron valiosas y ejemplares experiencias que caminaron cara la puesta en valor de la *galeguidade*⁷, si bien el panorama educativo escolar gallego, aún durante la Segunda República, resultó poco alentador:

La reivindicación de la *galeguización* escolar cosechaba sus primeros frutos realmente a finales de la República. Hasta allí la historia de la reivindicación es la historia de una frustración, aunque y a pesar de esto, a la corriente de opinión *galeguista* debemos, quizás, las formulaciones más críticas y analíticas sobre el estado de la enseñanza en Galicia y sobre la necesidad de diseñar un nuevo modelo escolar.

Se propusieron desde el *galeguismo* algunas de las líneas de lo que debería ser la *nova escola galega*, aunque le faltó un cuerpo social organizado y consciente, capaz de posibilitar las reformas previstas. Faltó incluso tiempo, una vez que el cuerpo social en 1936 daba muestras de aceptación de las nuevas propuestas escolares y pedagógicas (Costa Rico, 1989, p. 339; trad. p.).

Así, a medida que avanza el siglo XX aumentan las voces de denuncia con respecto a la situación de las escuelas en Galiza⁸ que apoyaban y generaban un movimiento de *galeguización* educativa (Costa Rico, 2004); pero es fundamentalmente a partir de 1916, momento en el que se inicia el moderno nacionalismo gallego con la fundación de las Irmandades da Fala, cuando las reivindicaciones por parte del *galeguismo* comienzan a verse cuantitativa y cualitativamente incrementadas, de modo que “esta línea de normalización va a superar con claridad las anteriores

⁶ Castelao expresó, a través de múltiples textos y viñetas (como hemos tenido ocasión de abordar en Costa Rico y Bolaño Amigo, 2014) y mediante la voz de niñas y niños procedentes de clases populares gallegas, críticas a una escuela que “cheira que fede” y en la que el maestro “pega” porque “sempre lles pregunta o que non saben”, poniendo en relevancia la problemática lingüística al preguntarse “por que o mestre non fala coma nós?”.

⁷ Tal y como han destacado, con relevantes contribuciones sobre esta cuestión: Costa Rico, 1989, 2004, 2006; Rivas Barrós, 1997a, 1997b, 1998, 2001a, 2001b, 2002; De Gabriel, 1990; Cid, 1994; Malheiro, 2006; Ínsua, 2016a, 2016b; Dobarro Paz e Vázquez Souza, 2003; Vázquez Souza, 2003; entre otros.

⁸ Así lo expresaba, en 1931, Eloy Luis André desde Madrid: “En la escuela, el niño y el adulto se sienten extraños, sobrecogidos de temor porque tiene que pensar en el idioma propio y hablar, después de traducir, en el idioma ajeno (...). La escuela gallega no es una institución social y nacional en Galicia, no es un hogar de cultura y de vida espiritual, que cobije a todos los valores del galleguismo y los irradie a la conciencia de las nuevas generaciones... La escuela en Galicia no está a tono, ritmo y melodía con la sinfonía subconsciente de aspiraciones, de recuerdos y de ideales soñados por el pueblo, de problemas vivos presentes del mismo” (Luis André, 1931; cit. en Costa Rico, 2004, p. 1028-1029).

reivindicaciones que demandan la introducción del gallego como materia de estudio. Ahora se va a reivindicar, principalmente a partir de 1932, el uso del gallego como vehículo de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Rivas Barrós, 1997, p. 178; trad. p.).

Reflejo de estas reivindicaciones frente a la marginación de la lengua y cultura gallegas en las escuelas, así como en relación a las pésimas consecuencias pedagógicas y sociológicas derivadas de tal práctica, podemos encontrarlo a través de las páginas de *A Nosa Terra*, donde destacamos los textos: *Pol-as Escolas Galegas* (25/12/1926), de L. de Sergude (Leandro Carré Alvarellos); *A Fala no ensino* (05/01/1917), de Victoriano Taibo; *A nosa escola* (30/08/1917) e *O galego na escola* (30/12/1917), de Johán Vicente Viqueira; *Ó castelán pol-o gallego* (30/09/1918), de Santos Vila; *O probrema da cultura* (02/05/1919), de Aurelio Ribalta; entre otros¹⁰. De este modo lo expresaba el maestro Enrique Castiñeiras Díaz: “a imposición da escola primária castellana, é un atentado continuo ó dereito dos nosos fillos; pónos en situación d’humillante inferioridade, e fai, pouco menos que imposible, a percisa compenetración entre a escola y-a familia [sic.]” (*Falan autoridades na materia. Causa que non temos d’esquencere, A Nosa Terra*, 8, 25/01/1917).

Podemos encontrar reflexiones semejantes en el boletín *Nós*, que edita en dos entregas (nº 6, de 20/08/1921 y nº 7, de 25/10/1921) el *Plan pedagógico pr’a galeguización d’as escolas* elaborado por Risco¹¹. Destaca Ínsua (2016) que, en ese Plan, el tratamiento que debería recibir el idioma se sintetiza del siguiente modo: “O ideal sería qu’o ensino se dera en lingua galega. A apelación á nosa fala é indispensable, pol-o menos n-as escolas rurae, si é qu’o escolante s’ha faguer comprender verdadeiramente dos rapaces. O menos que se pode pedir é qu’o galego non sexa sistemáticamente estrañado e botado fora das escolas [sic.]” (Risco, *Plan pedagógico pr’a galeguización d’as escolas*; cit. en Ínsua, 2016b, p. 28).

Este espíritu crítico y renovador de la *escola galega* se materializaría, entre otras, en una iniciativa modesta, pero de gran relevancia, al abrir camino -más allá de la tradicional retórica de denuncia- a una propuesta práctica de construcción de un modelo educativo propio por parte de las Irmandades da Fala. Con esta finalidad se reúnen, el 8 de julio de 1923 en un bajo de la central Praza de María Pita de Corunha, las Irmandades da Fala, ante la necesidad de abordar la propuesta de Ánxel Casal¹² de “fundar y sostener escuelas que redimiesen al pueblo gallego de la ignorancia en la que estaba sumido, al tiempo que sirvieran para inculcar en las generaciones futuras la verdadera conciencia *galega*” (Rivas Barrós, 2001, p. 201; trad. p.). Así lo expresaba el propio Casal:

⁹ La formulación pedagógica más completa del ideario del filósofo, psicólogo y relevante pensador Viqueira, formado en la Institución Libre de Enseñanza, se recoge en “Nosos problemas educativos” (publicada en *A Nosa Terra* el 30 de marzo de 1918) y en donde se incorporan las demandas sobre “una enseñanza en gallego integral, se anotan los contenidos desde la escuela primaria a la universidad, la educación de la mujer, la reforma ortográfica, la necesidad de la enseñanza del gallego-portugués [sic.] dentro de una perspectiva laica, iberista y republicana” (Vázquez Souza, 2016, p. 23; trad. p.).

¹⁰ Costa Rico (1989) destaca en su reconocida obra *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*, la significativa cifra de (aproximadamente) noventa colaboraciones en prensa aludiendo a esta temática, de las cuales un 55% están escritas durante el período de la Segunda República.

¹¹ No pretendemos aquí aproximarnos siquiera a realizar un recorrido exhaustivo por las diferentes propuestas *galeguistas* ligadas al campo de la educación; para profundizar en la cuestión conviene acudir a los trabajos de Rivas Barrós (2001) y Costa Rico (1989, 2004), entre otros citados.

¹² Ánxel Casal Gosende, nacido en Corunha el 17 de diciembre de 1895, emigra en 1909 a Buenos Aires, donde pasa dos años trabajando en oficios diversos. Regresa a Corunha e ingresa en las Irmandades da Fala, llegando a ser uno de sus más activos miembros. Participa en la creación de *A Nosa Terra* y, en 1924, con Leandro Carré, funda la editorial Lar, desde la que se imprimen las revistas *A Nosa Terra* e *Nós*. En 1931 se traslada a Santiago y participa en la puesta en marcha del Partido Galeguista, al que representa en las elecciones locales de 1936, cuando es electo concelleiro y posteriormente, alcalde de Compostela. El 4 de agosto de 1936 es ingresado en prisión y, el 19 de ese mismo mes, asesinado por balas fascistas (Rivas Barrós, 2001).

Galicia precisa qu-os seus fillos lean i-escriban n-a sua Fala para que-a sintan; qu-estuden n-a sua Xeografía para qu-a coñezan, e coñecendoa quéiran-a; que lles digan das górias d-os seus homes para honra-los; que beban nas fontes da sua Tradición, da sua Cultura e da sua Arte para que-as continúen sin influencias alleas e que seipan pol-a sua Historia dos aldraxes e das persecucións de que foi vítima [sic.] (Casal, *Para os fillos de Galicia, A Nosa Terra*, 15/8/1923; cit. en Rivas Barrós, 2001, p. 201).

La propuesta de Casal fue apoyada por todos los asistentes a la asamblea, y ese mismo día se redactaron las Bases para sustentar las futuras *Escolas do Insiño Galego*¹³; en ellas se contempla, “por puro imperativo legal” (Ínsua, 2016b, p. 28), que la enseñanza en ellas se llevará a cabo en idioma español (Base 1^a), pero utilizando el gallego¹⁴ para “la letura da nosa literatura peculiar e demais libros didáiticos que se poidan outer, e para algunhas espraciciós de leiciós prácticas, a fin de qu-os nenos poidan comprender mellor as ensinanzas d-os mestres [sic.]” (Base 1^a, *Bases das Escolas do Insiño Galego anexas a Irmandade da Fala na Coruña, A Nosa Terra*, 15/08/192; cit. en Rivas Barrós, 2001, p. 202).

El órgano de gobierno de las Escolas estaba constituido por un Consello formado por el Conselleiro 1^o de la Irmandade da Fala coruñesa, el presidente de la Sección de Cultura e Fala da Irmandade, el tesorero y dos maestros “d-ambos sexos e reconocido galeguismo”, todos con derecho a voz y voto (Ínsua, 2016). Como maestra y maestro fueron nombrados, respectivamente Elvira Bao¹⁵, para la *Escola de nenas*¹⁶, y Ángelo Casal, para la *Escola de nenos*.

Las Escolas se financiaron gracias a las cuotas de sus socios protectores¹⁷ y, de igual modo, merced a las subvenciones de entidades gallegas (también desde la emigración). El local, gratuitamente cedido por las Irmandades da Fala, se situaba en la Praza de María Pita da Corunha, e inicialmente se contemplaba en su espacio la escolarización de un máximo de 50 niños y niñas -por escolante- de entre 4 a 7 años de edad, para afrontar más tarde la puesta en marcha de una escuela elemental (Base 6^a, *Bases das Escolas do Insiño Galego anexas a Irmandade da Fala na Cruña, A Nosa Terra*, 15/08/192; cit. en Rivas Barrós, 2001). Las clases en las *Escolas de Ensino* comenzaron en mayo de 1924, con veinte alumnos matriculados y, en 1926 la cifra de alumnos ascendía a sesenta. Señala Sabela Rivas Barrós que por la escuela pasaron aproximadamente cien alumnos, oscilando entre los quince y veinte por año y,

¹³ Vid. “*Bases das Escolas do Insiño Galego anexas a Irmandade da Fala na Cruña*”, *A Nosa Terra*, 15/08/1923 (cit. en Rivas Barrós, 2001, p. 202).

¹⁴ Destaca a este respecto Rivas Barrós (2001, p. 203; trad. p.) que “en referencia al idioma utilizado como vehículo de enseñanza y a pesar de que en la Base 1^a se dice que se usará el castellano, según diversos testigos, entre los que destacamos el de Jenaro Mariñas del Valle, Manuel Casal (...), las clases transcurrían única y exclusivamente en gallego”, si bien concreta igualmente Sabela Rivas Barrós que “sin restar veracidad a los anteriores testigos, teniendo en cuenta que la mayor parte del alumnado de esta Escola ingresaría posteriormente en el Instituto o en la Escuela de Comercio (donde no se permitía la enseñanza en gallego) y que los libros de texto estaban escritos en castellano, resultaría sumamente dificultoso un proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando exclusivamente el gallego como código de comunicación. Así, probablemente se utilizaron el gallego y el castellano indistintamente, dependiendo de los contenidos que se trabajasen en cada momento” (Rivas Barrós, 2001, p. 203; trad. p.).

¹⁵ Elvira Bao Maceiras nació el 20 de mayo de 1890 en el barrio de Riazor, de Corunha. Maestra y activa militante del galeguismo y republicanismo, en 1918 fue *Secretaria da Xunta Directiva das Irmandades da Fala da Corunha*. Integró la Agrupación Republicana Femenina de Corunha desde su constitución en 1933, ejerciendo como presidenta de la primera *Xunta Directiva*. En 1936 es encarcelada. Fallece el 26 de abril de 1971 (Rivas Barrós, 2001).

¹⁶ Que no llegó a ponerse en marcha debido “parece ser, a la falta de alumnas, hecho que no deja de llamar nuestra atención, teniendo en cuenta que en los años veinte el porcentaje de analfabetismo femenino en Galicia era altísimo: un 60,3% frente a un 37,1% de analfabetismo masculino. La explicación a este fenómeno vendría dada por las distintas consideraciones culturales, sociales, religiosas y económicas propias de una sociedad socialmente discriminatoria” (Rivas Barrós, 2010, p. 205; trad. p.).

¹⁷ Entre los que destacan: Federico Zamora, Manuel Roel, Manuel Lugrís, Leandro Carré, Víctor Casas, Xosé Francisco Abelaira, Xoán López Vázquez, Antón Álvarez, Benito Ferreiro, Xerardo Faraldo e o propio Ángelo Casal, entre outros.

“aunque en las Bases de las Escuelas se indicaba que la primera [escuela] tendría que ser de párvulos (niños entre 4 y 7 años) en realidad asistían niños entre cinco y diez años, hijos, en su mayor parte, de socios de la Irmandade, aunque, debido a su carácter gratuito, tenían acceso a ella niños de un nivel económico bajo, como era el caso de los hijos de los empleados de comercio, que eran más numerosos” (Rivas Barrós, 2001, p. 207; trad. p.).

Sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en la *Escola* destaca Ínsua (2016, p. 29, trad. p.) que “fue completamente laico, que contempló salidas a algunas localidades y enclaves del contorno geográfico herculino (Oza, Pontedeume, Betanzos...) y que incluyó la interpretación frecuente de canciones populares y del *himno galego*”; y, entre el alumnado que frecuentó las aulas podemos aludir a los nombres del dramaturgo Jenaro Marinhas del Valle, los hermanos Galán Calvete (Fernando, Jaime e Pedro; este último futuro dirigente de las Mocidades Galeguistas, asesinado en 1936), o los militantes galeguistas Julio Pita y Fernando Suárez, entre otros.

Esta experiencia finalizó cuando, en 1930, Ánxel Casal se traslada a Compostela, al atravesar dificultades económicas debidas al fracaso del diario vespertino *El Momento*¹⁸. La oscuridad de la dictadura franquista apagó las vidas de una esforzada y comprometida generación, pero no la memoria que hoy el *Proxecto Educativo Semente* recoge para la construcción de una educación libre y propia.

2. PROMOCIÓN, NORMALIZACIÓN Y DEFENSA DE LA LENGUA Y LA CULTURA GALLEGA EN LA EDUCACIÓN: EL *PROXECTO EDUCATIVO SEMENTE*

2.1. Marco sociolingüístico

“Se hai asimilación é porque a Humanidade dista moito de estar lonxe da violencia e do xenocidio, da explotación económica e do dominio imperialista. Toda solución realmente internacionalista ten que estar ao servizo dos intereses de cada pobo concreto [sic.]”

(Rodríguez, 1998, p. 26).

Con el final del régimen fascista (nacional-católico) español, en el año 1978 se inaugura una nueva fase histórica de democracia liberal, pactada entre una élite político-económica posfranquista y una izquierda reformista en un contexto de “correlación de debilidades”, tal y como expresara con ingenio Vázquez Montalbán. Los herederos políticos de la dictadura pretendían acabar con las demandas de las movilizaciones colectivas de obreros/os y de estudiantes (Maravall, 1978) que cuestionaban la posibilidad de construir una democracia sin verdad, justicia y reparación por los crímenes del franquismo; además de denunciar el continuismo de las viejas prácticas y estructuras políticas y económicas en la dirección del pacto constitucional, así como la ausencia del reconocimiento de los derechos nacionales¹⁹.

¹⁸ Del cual tan sólo se publicaron catorce números en febrero de 1930. A este respecto añade Ínsua (2016a) que Casal se traslada a un local de Compostela que le cede su compañero Camilo Díaz Baliño, en busca de “nuevas oportunidades para su negocio editorial e impresor y deseando distanciarse de los círculos de la sociedad coruñesa que provocaran en definitiva el citado fracaso periodístico” (Ínsua, 2016b, p. 28; trad. p.).

¹⁹ En Galiza, la dicotomía “reforma o ruptura” dará lugar a la escisión de la principal organización política nacionalista y marxista: Unión do Povo Galego y a la formación del Partido Obreiro Galego, que pronto se red denominó como Esquerda

Como respuesta al conflicto lingüístico en Galiza, surgieron diferentes propuestas para su resolución. El *Manifiesto dos doce* (1974), elaborado por reconocidas figuras del panorama cultural gallego, proponía una solución bilingüe; así, sus autores consideraban que era necesario dividir al 50% los usos de ambas lenguas en diferentes contextos e instituciones: escuelas, medios de comunicación, iglesia, etc., obviando las causas políticas, sociales, económicas y, consecuentemente, psicosociales, de la minorización lingüística (Rodríguez, 1998). No faltaron, en este sentido, críticas al bilingüismo desde la izquierda por considerarlo una “alternativa colonial a las demandas de normalización” (Rodríguez, 1998, p. 91; trad. p.), sopesando que la cooficialidad posibilitaba “la asimilación de los hablantes discriminados con mayor naturalidad y espontaneidad, como si se tratase de una elección libre” (Rodríguez, 1998, p. 93; trad. p.) y señalando las causas estructurales del fenómeno diglósico gallego: “nuestro problema lingüístico es un problema colectivo, social, que tiene unas causas económicas y políticas. Estas raíces económico-políticas del problema son las típicas del contexto colonial en el que se produce y fortalece el proceso de asimilación de nuestro idioma” (Rodríguez, 1998, p. 91; trad. p.). Desde esta perspectiva, una característica inherente a la construcción del estado español resultaría la uniformización cultural de los pueblos que alberga; así lo indica Moreno (2008): “la ideología nacionalista colonial (española) tiene como desarrollo lógico la ideología nacionalista imperialista, en la que la lengua nacional, que se supone intrínsecamente superior a las demás, está destinada necesariamente a ocupar un lugar preeminente o dominante en el mundo” (Moreno, 2008, p. 144).

El nuevo marco político se cerraría, en Galiza, con la aprobación del Estatuto de Autonomía (1981) y la Ley de Normalización Lingüística (1983), que suponía para algunos sectores políticos progresistas un avance histórico para el idioma gallego, dado que se afirmaba su estatus de “cooficialidad”²⁰ con el objetivo de asegurar su plena normalización y recuperación de su prestigio social. Cuarenta años después de aquel meritorio e ingente trabajo por parte de sectores sociales, sindicales y políticos *galeguistas* para lograr el progreso lingüístico y cultural del pueblo gallego, podemos constatar cómo éste ha sido el período histórico en el que se ha producido una mayor y más acelerada pérdida de hablantes en lengua gallega, a pesar de su estatus jurídico de cooficialidad. Castro (2000, s.p.; trad. p.) sostiene que “en el camino se perdió la tensión normalizadora de los sectores populares más conscientes, que confiaron la tarea de recuperar su lengua a los centros de poder, hasta este momento represores del gallego, y a partir de ese momento mucho más sutiles y efectivos en una política dirigida a la asimilación definitiva del gallego”.

En las últimas décadas fueron múltiples las iniciativas, asociaciones y organismos que caminaron a favor de la defensa y normalización del gallego, entre los que cabe destacar: el Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega, desde 1983; la Mesa por la Normalización Lingüística, creada en 1986; el Movimento em Defesa da Língua, en 1995; las Galescolas (programa institucional de educación en gallego de 0-3 años), en 2005; la plataforma Queremos Galego, en 2009; así como un rico y plural tejido de centros sociales y entidades culturales, políticas y sindicales que defienden la plena normalización del idioma.

Según los últimos informes oficiales, esta meritoria red asociativa, política y sindical en defensa del gallego no ha sido suficiente para frenar el histórico proceso de substitución lingüística²¹. Este, en un contexto de creciente presencia de poderosos medios de

Galega, manteniendo los primeros un discurso pretendidamente rupturista, frente a los segundos que afrontaron las cuestiones de la reforma política en marcha.

²⁰ Rango que alcanzaría con anterioridad, con el Estatuto de Autonomía sometido a plebiscito el 28 de junio del año 1936.

²¹ La imposición del castellano como lengua de poder colonial comienza en los momentos finales del S.XIV, con la introducción de una oligarquía nobiliaria de habla castellana gracias, entre otros factores, a la victoria de Enrique de

comunicación audiovisual de alcance supra-gallego e internacional, con altavoces tendentes a negar y aún a anular la diversidad idiomática, se desarrolla de un modo especialmente intenso ya desde los pasados años setenta, afectando a un trascendente pilar para su renovación, a saber: la transmisión intergeneracional. En este sentido, podemos citar datos del Instituto Galego de Estatística (IGE) para indicar que el número de niñas/os de 5 a 14 años que hablaban sólo o predominantemente en gallego en el año 2003 era del 40,3% y, en el 2013, descendió a un 25,11%. Si hacemos un análisis por franjas etarias podemos analizar de modo clarificador el descenso radical de hablantes en gallego en las últimas generaciones; así, para el año 2008 el citado Instituto indicaba que el porcentaje de personas que utilizaba el gallego siempre, entre los 5 y los 14 años, era del 15%, mientras que para la población mayor de 65 años era del 53%.

Esta minorización del gallego por parte de las élites políticas españolistas del Partido Popular, con relevante eco entre sectores populares gallegos, en conjunción con la participación y aquiescencia de sectores urbanos burgueses, de los poderes eclesiásticos católicos, y de notables segmentos institucionales, que desarrollaron con respecto a la lengua propia una visión de minusvaloración (como ya se ha estudiado en otros contextos internacionales con circunstancias similares), se vio agravada aún con la aprobación del Decreto 79/2010, de 20 de mayo, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galiza, dilapidando las bases legales de la exigua normalización lingüística existente. Este hecho provocó que la presencia del gallego en el sistema de enseñanza no universitario disminuyera significativamente, al pasar de un mínimo legal de 50% de horas lectivas en gallego –ciertamente incumplido en el conjunto de Galiza, en donde, sin embargo, se podían apreciar experiencias escolares de un mayor uso– a un máximo del 33%. En palabras de Herrero Valeiro (2011), la aprobación de este decreto supuso el paso de una política lingüística eutanásica, de la era Fraga, a una versión homicida, esta vez dirigida por su sucesor, el Sr. Feijoo.

En el informe de la Real Academia Galega *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultados 1992-2016* (2018, p. 29) se indica, a modo de conclusión: “la quiebra de la transmisión lingüística intergeneracional y los procesos de monolingüización en castellano que protagonizan las generaciones jóvenes comprometen su situación”. Finalmente, para completar este cuadro sociolingüístico, la Mesa pola Normalización Lingüística, en su último estudio: *Informe sobre a lingua galega na educación infantil de Galiza de 3 a 6 anos. Curso 2016/2017* constata que el 76% de los centros de Educación Infantil situados en las ciudades imparten las clases mayoritaria o exclusivamente en castellano, frente al 19% que intenta equiparar el uso del español y el gallego, y un paupérrimo 8,5% que usa mayoritariamente la lengua gallega. Además, el 38,7% de las escuelas excluyen el gallego totalmente de la docencia.

Trastámara contra Pedro I, que se vino a sumar a los propios sectores nobiliarios gallegos favorables a la dinastía de los Trastámara. Sin embargo, no será hasta el siglo XV cuando culmina la integración del llamado Reino de Galiza en Castilla y con ella la política asimilista del nuevo estado español en construcción; así lo expresó Castelaino (1986, p.47): “foi preciso executar a doma e castración de Galiza para que enmudécesemos; pero a nosa lingoa sigueu florecendo en Portugal, e o pobo galego non quixo esquecela [sic.]”. Hasta el siglo XVIII la política de uniformización cultural sólo influye en una franja minoritaria de la población, directamente vinculada al Estado centralizador e impuesta por la oligarquía opresora. En el siglo XIX será asimilada la incipiente burguesía intermediaria gallega y comenzará una política estatal destinada a arrasar la lengua y los valores culturales de la población gallega oprimida (Rodríguez, 1998).

3. PROJETO EDUCATIVO SEMENTE

“Se ainda somos galegos, é por obra e graça do idioma”

(Castelao, 2010, p. 46).

La imposibilidad de ejercer un derecho humano fundamental a través de las instituciones educativas estatales, como es el de garantizar la transmisión lingüística a las próximas generaciones, así como la convicción de que estas ejercen una creciente violencia simbólica, cuyo corolario es la asimilación lingüística, catalizó las energías de un segmento social resuelto a construir el futuro con sus propias manos. Con este espíritu, en noviembre del año 2011 -ochenta y un años después de la desaparición de la *Escola de Ensino galego-*, se crea una iniciativa educativa, sin ánimo de lucro, por parte del compostelano Centro Social *Gentalha do Pichel* para constituir, junto a otros proyectos parecidos, las bases necesarias para la creación de la Escola Nacional Galega (Grupo de traballo pedagógico-lingüístico da Semente Compostela -GTPLS-, s.f.) dirigida, inicialmente, a la etapa de educación infantil²². La intención de sus promotores era: “renegar de ser algo nuevo, y enmarcarnos en una corriente histórica, al lado de los miles de personas que creyeron y creen en la necesidad de una enseñanza en gallego, y en el derecho de educar a nuestras/os niñas/os en nuestra lengua” (GTPLS-, 2013a, p.71, trad. p.)²³.

Las Escuelas Semente, además de promover una educación en lengua propia, son herederas de la histórica reivindicación *galeguista* de construir un currículo autocentrado, que devuelva la autoestima identitaria y lingüística al pueblo gallego. Es por este motivo que el proceso educativo parte de la realidad local, para llegar a la comarcal, nacional e internacional, desde una valoración positiva y no jerarquizada de la pluralidad cultural existente, siempre partiendo del reconocimiento de la propia.

En la planificación, organización y ejecución de esta iniciativa educativa fueron de gran interés los proyectos educativos desarrollados en otros pueblos que padecen los efectos de un contexto político de opresión nacional y/o minorización cultural. En este sentido, los promotores de la primera escuela Semente señalan como referenciales, entre otros: “las Ikastolas, en Euskal-Herria; las Diwan, en Bretaña; las Bressolas, en Catalunya norte; las Calandretas occitanas o las escuelas alsacianas” (GTPLS, 2013a, p. 71).

Son diversos los rasgos que confieren una identidad propia a este proyecto, pero fundamentalmente podemos aludir a tres cuestiones: la inmersión lingüística, fundamentada en la educación afectiva, el aprendizaje lúdico y el método comunicativo (GTPLS, 2013a); la renovación pedagógica, desde una perspectiva socio-crítica y transformadora (GTPLS, s.f.); así como su carácter comunitario, popular, de base y autoorganizado (GTPLS, 2013b), rompiendo, por tanto, con la dicotomía estatal/público-privado.

²² Actualmente el *Projeto Educativo Semente* amplía su oferta educativa a educación primaria, con voluntad de lograr una continuidad formativa en todas las etapas preuniversitarias.

²³ Son muy valiosas las experiencias que, particularmente desde la década de 1970 y hasta hoy en día, se han venido desarrollando en el panorama educativo (y aún si nos referimos específicamente a la educación infantil) de cara a la promoción y revalorización de la lengua y la cultura gallega. Si bien, debido a las dimensiones de este trabajo, no pretendemos aproximarnos a ellas aquí, valoramos necesario destacar la importancia de la labor de tantos docentes de educación infantil que han desarrollado ingentes esfuerzos; a este respecto cabe señalar, entre otros, la relevancia que tuvo el *Colectivo Pedagógico Estiño* o el *Programa Preescolar na Casa*.

El modelo de inmersión lingüístico Semente tiene por finalidad la adquisición, conservación, cuidado y consolidación del gallego por parte de su comunidad educativa. El idioma es presentado a las niñas/os como la lengua dominante en sus propias familias²⁴, como lengua propia de Galiza, ligado a unas manifestaciones culturales propias y a un territorio determinado. Es defendido, además, su carácter internacional dentro del diasistema lingüístico lusófono, lo que permite: aumentar los recursos didácticos, incrementar la visión cultural de las/os niñas/os y reforzar su autoestima lingüística (GTPLS, 2013c).

En la construcción del modelo de inmersión lingüística Semente, son referentes autores como: Baker (1997), Ada y Baker (2001), Anderson y Anderson (2007), reconociendo la intención de crear un modelo propio²⁵ de investigación, experimentación e intervención, adaptado al entorno sociolingüístico y a las necesidades específicas de las/os niñas/os (GTPLS, 2013c). En este ámbito, se hace uso de: “las estrategias de motivación positivas, situaciones de comunicación reales, la construcción de la identidad lingüística, el uso lúdico del lenguaje, la valoración del plurilingüismo y de la multiculturalidad, el conocimiento de otras realidades sociolingüísticas próximas y, por lo tanto, del conflicto lingüístico” (GTPLS, 2013c, p.3, trad. p.). Es debido a la realidad diglósica gallega por lo que se adopta un enfoque sociocultural y cooperativo, en el que resulta imprescindible atender a los procesos psicológicos vinculados a los procesos sociales, especialmente en lo que se refiere a los prejuicios lingüísticos²⁶.

En lo que atañe a la línea pedagógica, al igual que en el ámbito de la planificación lingüística, este proyecto educativo se nutre de diferentes autores y movimientos de renovación pedagógica contemporáneos. Podemos citar la influencia de la Escuela Nueva, la Escuela Activa, la Pedagogía Crítica y Libertaria, el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular, o la Pedagogía del Oprimido, entre otras. Así, tal y como indican sus promotores, se trata de un espacio para el desarrollo de una pedagogía transformadora, ligada a su contexto social y, por lo tanto, al servicio de los intereses populares. Para ello, se garantiza un proceso educativo democrático favorecedor de la formación de ciudadanas/os libres y críticas/os, asumiendo, también, la laicidad como un pilar importante, pues es la garantía de la libertad de conciencia y del desarrollo de la autonomía personal (GTPLS, 2013a).

Por otra parte, la coeducación y la igualdad de género pretenden dar forma a un espacio antipatriarcal que dote de herramientas a las/os niñas/os para vivir libres y en igualdad, donde el asamblearismo permite una gestión democrática y participativa de todos los miembros de la comunidad educativa, estableciendo relaciones de confianza y apoyo mutuo. Además, la educación en la naturaleza, los valores ambientales de cuidado y respeto al medio, así como el consumo responsable, resultan ejes transversales del proceso de aprendizaje (GTPLS, 2013a).

Bajo los preceptos del socio-constructivismo, la atención a los ritmos y necesidades de niñas/os resulta fundamental, poniendo el foco en sus intereses, que se ven en buena medida desarrollados a través de la interacción libre con materiales estructurados²⁷ y no

²⁴ Las familias que participan en el *Proyecto Semente* asumen el compromiso lingüístico que supone utilizar el gallego como lengua vehicular en el contexto familiar, o bien, cuando no se conoce, acompañar el proceso de aprendizaje.

²⁵ Necesidad que se deriva de dos causas: si la primera es la ausencia de un modelo de inmersión lingüística que se haya aplicado con anterioridad en Galiza, la segunda es la diversidad de contextos sociolingüísticos dentro del propio país, lo que hace necesario su adaptación.

²⁶ En un contexto diglósico como el gallego se ha construido, por acción continuada de un discurso supremacista, la idea de que la lengua gallega es “característica del ámbito rural”, “limitadora” y “sin perspectivas de futuro”; así se recoge en el Plan Xeral de Normalización Lingüística (2006), donde se atiende a estos aspectos como prejuicios a superar.

²⁷ Entre los que adquiere cierto protagonismo, además de los recursos de elaboración propia, el material inspirado en los fundamentos de Montessori, Freinet, Decroly, Cousinet, entre otros contemporáneos.

estructurados, así como los intercambios posibilitados a partir del aprendizaje vivencial que propicia el método de proyectos²⁸. La educación emocional también tiene gran importancia como base para el establecimiento de relaciones socio-afectivas sanas, guiadas por el amor, la comprensión y la empatía, educando para la resolución pacífica de conflictos. Aún, podemos destacar que la creatividad y la innovación también ocupan un lugar relevante en el desarrollo integral de las personas (GTPLS, 2013a).

El carácter comunitario del Proyecto se inscribe en la tradición histórica de las iniciativas populares para la autogestión de aquellos servicios que el Estado negaba o reservaba para un sector privilegiado de la sociedad. En esta línea, la iniciativa que nos ocupa se configura como un ejemplo más de la capacidad organizativa de las clases populares gallegas que conforman el *Projeto Semente*, para cubrir sus necesidades socioeducativas²⁹, como lo fueron en el pasado las *escolas de ferrado*³⁰ o las *escolas de indianos* creadas por las Sociedades de Instrucción³¹, gracias al generoso esfuerzo de las/os emigrantes gallegas/os, entre otros, que expresaban “la voluntad de un pueblo que se organiza para crear red, que no quiere esperar a que le den aquello que es suyo” (Semente Compostela, 2012, trad. p.).

El carácter social del *Projeto Educativo Semente* se puede distinguir en los siguientes aspectos: en primer lugar, su finalidad no lucrativa, pues el excedente económico generado a través de las cuotas es reinvertido en el propio proyecto, una vez afrontados los gastos ordinarios de funcionamiento; en segundo término, su carácter democrático, abierto a la participación de todas las socias/os en las comisiones y asambleas; y, en último lugar, la accesibilidad universal, independientemente de la situación económica de las familias, pudiendo éstas acceder a una beca de estudios (*Comissom organizativa da Semente Lugo*, 2016).

Las *Escolas Semente* están, además, vinculadas a entidades colectivas, centros sociales, asociaciones de madres y padres, asociaciones de vecinas/os, asociaciones en defensa de la lengua, etc. Toda esta densa red de vínculos refuerza su carácter comunitario y su vocación pública, mediante el financiamiento colectivo y la creación de espacios para la reflexión y el encuentro (*Comissom organizativa da Semente Lugo*, 2016).

El *Projeto Educativo Semente* ya ha echado raíces y a su expansión se suman, además de los tres centros educativos de Santiago de Compostela (dos de educación infantil y uno de primaria), las escuelas asentadas en Trasancos y Vigo (ambas creadas en el año 2013), y la escuela creada en Lugo durante 2016. Actualmente, están en proyecto de creación dos nuevas escuelas de educación infantil en Ames y Corunha, persiguiendo los anhelos de aquellas/os fundadoras/es de las *Escolas de Ensino Galego* en el despertar del siglo XX: “que todo, desde lêr até o ensino mais outo, fágase pensando no porvir do noso pobo, e lembrándose dos seus fins na humanidade” (Vicente Viqueira, *Nosos problemas educativos, A Nosa Terra*, 1918; cit. en Rivas Barrós, 1997b, p. 170).

²⁸ Diseñado por el reconocido representante de la Escuela Progresiva Americana Kilpatrick a principios del siglo XX, bajo las influencias del experimentalismo y cientificismo de Dewey.

²⁹ Suponiendo, al igual que en el caso de las Ikastolas (como refleja Artze, 2011) un “desafío o una reconsideración de la diferenciación público/privado en el ámbito educativo o socializador en su sentido más amplio” (Artze, 2011, p. 338).

³⁰ Sobre las que ha escrito numerosas páginas Narciso de Gabriel (1987, 2001), entre otros.

³¹ En relación a las que podemos destacar los trabajos de Vicente Peña (1992, 1993, 2000), entre otras referencias.

BIBLIOGRAFÍA

- A Mesa pola Normalización Lingüística (2014): *Relatorio sobre a aplicación en Galiza da Carta Europea de Linguas Rexionais e Minoritarias*. Santiago de Compostela, A Mesa pola Normalización Lingüística.
- A Mesa pola Normalización Lingüística (2017): *Informe sobre a lingua galega na educación infantil de Galiza de 3 a 6 anos. Curso 2016/2017*. Santiago de Compostela, A Mesa pola Normalización Lingüística.
- Ada, A. F. y Baker, C. (2001): *Guía para padres y maestros de niños bilingües*. Nueva York, Multilingual Matters.
- Anderson, U. y Anderson, S. (2007): *Crece con dos idiomas: una guía práctica del bilingüismo*. Barcelona, Paidós.
- Artze, J. (2011): *El movimiento de las Ikastolas. Un pueblo en marcha. El modelo Ikastola 1960-2010*. Bilbo, Euskaltzaindia.
- Baker, C. (1997): *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid, Cátedra.
- Beiras, X. M. (1984): Na reviravolta da emigración: o seu papel na dinámica da formación galega, en Beiras (Coord.), *Por una Galicia liberada. Ensaio en economía e política*, Vigo, Xerais, pp. 265-295.
- Beiras, X. M. (1995): *O atraso económico da Galiza*. Santiago de Compostela, Laidovento.
- Castro, M. (2000): “Lingua, cultura e identidade na Galiza actual”, *Para unha Galiza Independente*. Santiago de Compostela, Abrente Editora.
- Cid, X. M. (1994): *Escola, Democracia e República. Teorías e institucións educativas en Ourense durante a IIª República*. Vigo, Universidade de Vigo.
- Comissom organizativa da Semente Lugo (2016). *Proxecto Educativo*. Lugo: Semente Lugo.
- Costa Rico, A. (1989): *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Restauración á Segunda República*. Xunta de Galicia, Servizo Central de Publicacións.
- Costa Rico, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia*. Vigo, Xerais.
- Costa Rico, A. (2006): *A educación no rural en Galiza*. Sada, Edicións do Castro.
- Costa Rico, A. y Bolaño Amigo, M.E. (2014): Castela: nenos, sociedade e educación. Denuncia e patria soñada na Galiza dos anos vinte. En F. Comas Rubí, S. González Gómez, X. Motilla Salas y B. Sureda García (eds.), *Imatges de l'escola. Imatge de l'Educació. Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears, pp. 297-311.
- De Gabriel, N. (1990): *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Sada, Edicións do Castro.
- Dobarro Paz, X. M. e Vázquez Souza, E. (2003): *Ánxel Casal (1895-1936). Textos e documentos*. Sada, Edicións do Castro.
- Gabriel, N. (de) (1987): *Escolarización y sociedad en Galicia (1875-1900)*. Santiago de Compostela, Imprenta Universitaria.
- Gabriel, N. (de) (2001): *Escolantes e escolas de ferrado*. Vigo, Xerais.
- Grosfoguel, R. (2017): “Entrevista”. *Ideas.gal*. Recuperado de <https://ideas.gal/ideas/entrevista-agrosfoguel>.
- Grupo de traballo pedagógico-lingüístico da Semente Compostela -GTPLS- (sin fecha). *O proxecto*. Recuperado de <http://sementecompostela.com/index.php/proxecto>.
- Grupo de traballo pedagógico-lingüístico da Semente Compostela (2013a): “A Semente que agromou. Unha aproximación à Semente Compostela e às Escolas de Ensino Galego”, *Revista Galega de Educación*, 57, pp. 70-73.
- Grupo de traballo pedagógico-lingüístico da Semente Compostela (2013b): *Guía sociolingüístico para maes e pais*. Santiago de compostela, Semente.
- Grupo de traballo pedagógico-lingüístico da Semente Compostela (2013c): *Proxecto Lingüístico*. Santiago de compostela, Semente.

- Herrero, M. (2009): *Guerra de grafías e conflito de elites na Galiza contemporânea*. Santiago de Compostela, Através Editora.
- Ínsua, E. X. (2016a): *A nosa Terra é nosa! A xeira das Irmandades (1916-1931)*. A Coruña: Baía Edicións.
- Ínsua, E. X. (2016b): “As “escolas do insiño galego”: unha experiencia pedagóxica das Irmandades”, *Aulas libres. Revista de pensamento, información e debate do STEG*, 6, pp. 28-29.
- Malheiro, X. M. (2006): *As escolas dos emigrantes e o pensamento pedagóxico: Ignacio Ares de Parga e Antón Alonso Ríos*. Sada, Edicións do Castro.
- Monteagudo, H., Loredó, X. y Vázquez, M. (2018): *Lingua e sociedade en Galicia. Resumo de resultado 1992-2016*. Betanzos, Real Academia Galega.
- Moreno, J. C. (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Barcelona, Península.
- Obelleiro, L. (1996): “Idade Contemporánea, século XIX,” en F. Carballo (coord.). *Historia de Galicia*. Santo Tirso, Norprint, pp. 189-230.
- Peña, V. (Coord.) (1992): *Galicia e América. Cinco séculos de historia*. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega.
- Peña, V. (Ed.) (1993): *Galicia-América: relacións históricas e retos de futuro*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, Secretaría para as Relacións coas Comunidades Galegas.
- Peña, V. (2000): As escolas de americanos en Galicia: proxectos e realizacións na comarca de Ferrolterra. *Cátedra, revista eumesa de estudos*, 7, pp. 217-273.
- Obelleiro, L. e Alonso, B. (1992): “Idade Contemporánea”, en F. Carballo (coord.). *Historia de Galicia*. Vigo, A Nosa Terra, pp. 223-285.
- Rivas Barrós, S. (1997a): “As ‘Escolas do Insiño Galego’ da Coruña (1924-1930)”, *Revista Galega de Educación*, 30, pp. 80-85.
- Rivas Barrós, S. (1997b): “A educación e a galeguización da sociedade (1900-1936), *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 1, pp. 169-180.
- Rivas Barrós, S. (1998): “A situación da lingua galega no ensino no primeiro tercio do século XX”, *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 2, pp. 203-215.
- Rivas Barrós, S. (2001a): *A derradeira lección dos mestres. Galeguismo e pensamento pedagóxico (1900-1936)*. Vigo, Xerais.
- Rivas Barrós, S. (2001b): “Aproximación histórica ao galego nas escolas (1900-1936). Un saber ausente e unha voz silenciada”, *Revista Galega de Filoloxía*, 2, pp. 167-179.
- Rodríguez, F. (1998): *Conflito lingüístico e ideoloxía na Galiza*. Santiago de Compostela, Laivento.
- Semente Compostela (2012): *Ensino público, privado e comunitario*. Santiago de Compostela: Semente Compostela.
- Vázquez Souza, E. (2003): *A fouce, o hórreo e o prelo: Ánxel Casal ou o libro galego moderno*. Sada, Edicións do Castro.
- Veiga Taboada, M. (2003): *O pacto galego na construción de España. A orixe das ideas predominantes en Galicia a través das páxinas de Faro de Vigo*. Vigo, A Nosa Terra.
- VV.AA. (2006): *Plan Xeral de Normalización Lingüística*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- Wallerstein, (2006): *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid, Siglo XXI Editores.

Experiencias didácticas de intercomprensión entre lenguas románicas como abordaje para una formación lingüística plural en ámbito universitario

FRANCISCO CALVO DEL OLMO¹

Universidade Federal do Paraná- Université Grenoble-Alpes
francisco.olmo@ufpr.br

Resumen

La intercomprensión (IC) entre lenguas próximas se encuadra dentro de los *Enfoques plurales para la enseñanza de lenguas y de culturas* (Candelier, 2009), publicados por el Consejo de Europa, y puede definirse como la forma de comprender y hacerse comprensible entre hablantes de lenguas diferentes usando estrategias cognitivas a partir de los puntos en común. Aquí la examinaremos como un enfoque metodológico que propone un cambio de paradigma en las prácticas pedagógicas de lenguas extranjeras pues parte de la lengua materna de los alumnos para acoger la lengua del otro, estimulando la autoconfianza del aprendiz y valorizando su bagaje lingüístico y cultural. No obstante, también llamaremos la atención sobre los límites y obstáculos de la IC para, por un lado, no creer que puede resolver por sí sola todas las dificultades o sustituir métodos preexistentes y, por otro, no supeditar el papel de dicho enfoque a una práctica meramente instrumental. A partir de estas bases, presentaremos nuestra experiencia en asignaturas de IC como materia de estudio en la formación de estudiantes universitarios, considerando dos contextos diferentes: la Universidade Federal do Paraná, en Curitiba, Brasil y la Université Grenoble-Alpes, en Francia, ambas instituciones forman parte de la red *Miriadi*. La comparación entre ambos contextos permitirá discutir cuáles perspectivas teóricas y metodológicas son más convenientes en la tarea de democratizar las relaciones culturales y lingüísticas.

Palabras Clave: intercomprensión en lenguas románicas, prácticas plurilingües, formación de profesores.

1. LA INTERCOMPRENSIÓN COMO LLAVE DE COMUNICACIÓN PLURAL ENTRE COMUNIDADES HABLANTES DE LENGUAS NEOLATINAS

En los últimos años, las transformaciones derivadas del actual proceso de globalización han conducido a repensar varias áreas de la educación y, entre ellas, la lingüística aplicada. Constatamos que los diferentes actores – gobiernos, instituciones de enseñanza públicas y

¹ La presente comunicación muestra los resultados parciales de mi estancia posdoctoral en la Université Grenoble-Alpes, Francia, durante el curso 2018-19, dentro del proyecto *Distância e proximidade entre português, francês e outras línguas: potencial da reflexão comparativa* coordinado por los profesores Christian Degache (Universidade Federal de Minas Gerais) e Olivier Kraif (Université Grenoble-Alpes) que fue aprobado en la convocatoria de cooperación franco brasileña CAPES-COFECUB para el bienio 2018-2019. Así, esta investigación cuenta con financiación de la agencia CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior), órgano dependiente del Ministerio de Educación de Brasil.

privadas, empresas, asociaciones etc.– se interesan de manera creciente por la formación en varios idiomas. Al mismo tiempo, los contextos académicos se han diversificado; así, a la enseñanza tradicional de lengua materna y de lengua extranjera, se ha sumado la enseñanza de idiomas como lenguas de acogida (en ámbito migratorio), como lenguas de herencia (en el seno de las diásporas), como lenguas de escolarización (obligatorias u opcionales), como lenguas con fines específicos (aplicadas al campo del turismo, de la traducción o de las finanzas) entre otras. En suma, la diversidad de los contextos de enseñanza y el aumento cuantitativo de la demanda hacen que sea necesario establecer nuevos enfoques teórico-metodológicos y nuevas propuestas didácticas (Puren, 2002).

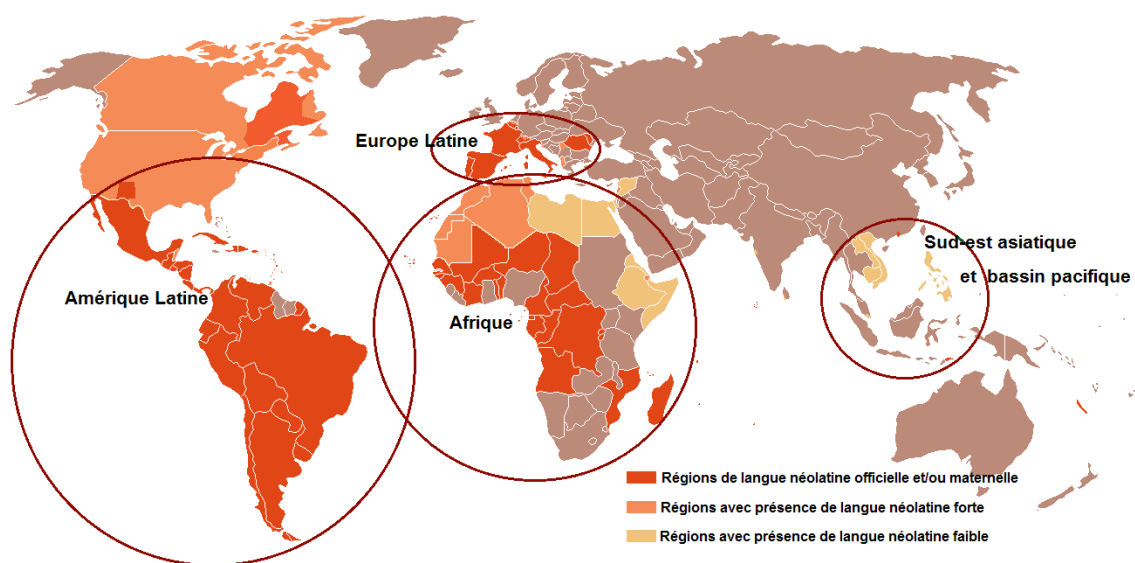
Dentro del panorama que brevemente trazamos, varios autores vienen discutiendo el papel hegemónico asumido por el inglés como principal vehículo de la globalización; hecho que somete a las demás lenguas de la humanidad a su constante influencia en cuanto idioma hipercéntrico. Frente a esta situación, en los años noventa del siglo XX, surge la intercomprensión entre lenguas próximas como un abordaje didáctico novedoso; lo que – en palabras de Escudé y Janin (2010) – supone una revolución copernicana en la enseñanza de idiomas. Transcurridas más de dos décadas desde las primeras publicaciones de Dabène y Degache (1996) y de Blanche-Benveniste y Valli (1997) consagradas a la IC, el enfoque que aquí presentamos se ha consolidado mediante la aplicación de diversas experiencias y la producción de materiales de enseñanza; estos, de forma retroactiva, han contribuido a formar un corpus teórico sólido. Así, los llamados *Abordajes Plurales para la Enseñanza de Lenguas y de Culturas* – publicados por el Consejo de Europa bajo la dirección del profesor Candelier (2009) y conocidos por sus siglas en francés y en inglés (CARAP o FREPA respectivamente) – recogen la intercomprensión entre lenguas emparentadas junto a otros como la enseñanza integrada de idiomas, la sensibilización lingüística (*éveil aux langues*) y la interculturalidad. Y, de igual modo, definen la IC como la forma de comprender y hacerse comprensible entre hablantes de una misma familia usando estrategias cognitivas y metacognitivas que aprovechan los puntos compartidos por dichas lenguas para desarrollar estrategias de comprensión primeramente escrita y, más tarde, también oral.

Otro concepto que merece nuestra atención es el de lenguas vecinas. Frente a concepciones ideológicas que adscriben las lenguas a un territorio (nacional) en el que rige una determinada norma estándar, Conti y Grin (2008) examinan el potencial de la comunicación entre poblaciones vecinas usando sus respectivas lenguas maternas como vehículos que pueden mejorar la convivencia y la equidad en el seno de dichas comunidades. Entendemos que las posibilidades de intercomprensión entre lenguas vecinas extrapolan los parentescos genéticos y se centran en espacios compartidos como puede ser el del alemán suizo con las demás lenguas de la confederación helvética; el del euskara con el castellano, el francés y el gascón en Euskal Herria; o el del guaraní, el aimará, el quechua y el español en Bolivia.

En el caso específico de la familia neolatina, se partía del conocimiento acumulado por la lingüística románica a lo largo de más de un siglo de existencia como disciplina humanística fundada por los trabajos de los alemanes Friedrich Diez y Wilhelm Meyer-Lübke al aplicar el método histórico comparativo a los idiomas derivados del latín vulgar. Al mismo tiempo, la IC retoma estudios contrastivos entre idiomas pertenecientes a una misma familia como Posner (1998), Renzi y Andreose (2007) y Teyssier (2012). En este sentido, cabe recordar que la intercomprensión constituye una práctica ancestral principalmente entre comunidades que viven próximas a fronteras lingüísticas o en situaciones de contacto: “Le fait de communiquer, directement ou indirectement, en

recourant à sa langue et en comprenant celle de l'autre était en même temps une très vieille pratique, à laquelle on recourait avec un empirisme plus ou moins maîtrisé, selon les circonstances, les nécessités ou les capacités de chacun" (ESCUDE; JANIN 2010: 9). Partimos de la constatación de todas lenguas de la familia neolatina, además de un origen común – el latín vulgar –, comparten un desarrollo histórico paralelo marcado por una convivencia secular e intercambios recíprocos constantes (OLMO, 2012). Este fondo abarca estructuras léxicas, semánticas, morfosintácticas, pragmáticas e, incluso, semejanzas culturales y literarias; todo ello delimita un espacio de comunicación abierto a la intercomprensión em Línguas Românicas (en adelante ICLR). Por otro lado, este enfoque presenta la lengua materna como llave para abrir la comprensión en un primer momento pero también la interacción e incluso la producción en otras lenguas con las cuales se establecen áreas de contacto. Es decir, el hecho de hablar una lengua románica como lengua materna nos proporciona herramientas para entender, y aprender, otras lenguas de la misma familia. Cabe subrayar que este tipo de abordaje pone en valor la biografía lingüística y el bagaje cultural del aprendiz contrastando con enfoques preexistentes que entendían la lengua materna del estudiante como un obstáculo, un problema o una dificultad a ser superada. Todo ello obliga a repensar la categoría de *lengua extranjera* pues, de acuerdo con nuestra argumentación, un locutor de catalán, por ejemplo, no sería completamente extranjero al depararse con el italiano, con el portugués o con el rumeno.

De este modo, se abre un vasto espacio entre hablantes romanófonos que suman aproximadamente diez mil millones de seres humanos, repartidos principalmente entre América Latina (región que cuenta con el mayor peso demográfico), la Europa mediterránea (donde la familia neolatina se originó) y África (tanto francófona como lusófona donde las lenguas heredadas de la colonización se vernacularizan en la medida en que la población de estos países crece y el capitalismo occidental penetra en dichas sociedades). Los idiomas de esta familia también están presentes de manera más discreta en otras regiones del globo como la América anglófona (Hispanos en los EE. UU. y francófonos en Quebec y en Canadá) o en el Océano Pacífico y el sureste asiático (Nouvelle Calédonie, Timor Leste, Filipinas etc.). El español, el francés y el portugués sirven como idiomas de comunicación global mientras que otros miembros de la familia – como el rumano, el catalán, el gallego, el friulano, el romanche, el occitano, el sardo o el corso – quedan confinados a áreas mucho más restringidas a pesar de las políticas de promoción de sus respectivas autoridades. El siguiente mapa permite visualizar las áreas descritas:



Mapa 1: Distribución geográfica de las comunidades romanófonas a comienzos del siglo XXI.

A partir del cuadro esbozado dedicaremos los siguientes apartados del artículo a presentar la experiencia didáctica de intercomprensión en dos contextos universitarios en los que he tenido la oportunidad de actuar: el primero es la Universidad Federal do Paraná, en Curitiba, Brasil – donde trabajo como profesor adjunto desde 2014– y el segundo la Universidad de Grenoble-Alpes en Francia – donde he realizado una estancia postdoctoral durante el curso 2018-19.

2. LA INSERCIÓN DE LA ICLR COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN PLURILINGÜE: LA EXPERIENCIA DE LA UFPR

La intercomprensión representa una práctica constitutiva del espacio latinoamericano pues el proceso colonizador iniciado en 1492 provocó que tres lenguas neolatinas – el español, el portugués y el francés – se convirtieran en idiomas hegemónicos de la región; donde, hasta el día de hoy, conviven con las lenguas ancestrales de los pueblos indígenas, las lenguas criollas (nacidas del propio contacto entre poblaciones africanas esclavizadas y colonizadores europeos) y las lenguas alóctonas (traídas por los inmigrantes en los siglos XIX y XX). De todo ello, resultan diversos contextos de bilingüismo y diglosia que pueden dar lugar a la aparición de códigos híbridos como el spanglish (español-inglés), el portunhol (portugués-español), el cocoliche (italiano-español), la media lengua de Ecuador (quechua-español) o el jopara (guaraní-español). No debe pues causar sorpresa que la ICLR haya despertado el interés de profesores e investigadores en universidades brasileñas como la Federal de Rio Grande do Norte (UFRN), la Federal de Minas Gerais (UFMG) en Belo Horizonte, la Universidad de São Paulo (USP), la Universidad de Campinas (UNICAMP) y la Universidad Federal para la Integración Latino-Americana (UNILA) en Foz de Iguazú². También las universidades hispanoamericanas se han interesado en este campo,

² Sobre las situaciones de intercomprensión y contacto lingüístico portugués brasileño/español en esta universidad bilingüe puede consultarse la tesis doctoral de Erazo Muñoz (2016).

como la Nacional de Córdoba (UNC) en Argentina o la de Playa Ancha (UPLA) en Chile³. A continuación presentaremos nuestra experiencia en la Universidad Federal do Paraná (UFPR) que tiene su sede en la ciudad de Curitiba.

2.1. Curricularización de la IC en el grado de Letras

Fundada en 1912 y considerada la más antigua de Brasil, la UFPR ofrece grados en lengua y literatura portuguesa (vernácua) y en lenguas extranjeras (alemán, español, francés, inglés, italiano, japonés y polaco)⁴. Cada año, entran 20 alumnos en la licenciatura de francés, 20 en la de español y 15 en la de italiano; a su vez, la licenciatura de portugués cuenta con dos grupos, uno matutino y otro nocturno totalizando 40 alumnos por año. Debido a las limitaciones de espacio, aquí nos centraremos exclusivamente en las actividades de enseñanza integradas en el currículum académico, dejando de lado otras actividades puntuales como cursos de corta duración, talleres o conferencias. La inserción de la ICLR en el grado se inició en 2013 cuando el Departamento de Letras Extranjeras Modernas (DELEM) aprobó implantar la optativa de *Intercompreensão em Línguas Românicas* (código HE1103) con una carga de 30 horas de clase, abierta a todos los alumnos de la carrera con independencia de la lengua de su especialidad. En el programa de la asignatura consta el concepto de intercomprensión, la metodología de los enfoques plurales así como los principales proyectos existentes (Euro-mania, Galatea, Galapro, Miriadi, etc.); en las clases también se presenta el origen, la evolución y las características principales de la familia neolatina. Cabe decir que, de acuerdo con la organización de la UFPR, cada semestre los profesores pueden escoger las optativas que desean impartir por lo que la existencia de una determinada asignatura no significa automáticamente que esté disponible a la hora de hacer la matrícula. En el caso de la asignatura de *Intercompreensão em Línguas Românicas*, se impartió por primera vez en 2014 y desde entonces viene siendo ofrecida con una periodicidad constante como puede verse en el Cuadro 1.

Dos años después, en 2016, comenzaron nuevos trámites para crear otra optativa dentro del cuadro teórico metodológico trazado por la ICLR con el objetivo de ampliar y profundizar la oferta formativa. La nueva asignatura se llamó *Tipologia das Línguas Românicas* (código HE1094) y, al igual que la primera, tiene una carga de 30 horas de clase durante las cuales se abordan las principales características de esta familia lingüística. Así los alumnos deben desarrollar estrategias para reconocer los rasgos más llamativos de cada uno de los idiomas en relación con el portugués y con las lenguas de especialidad de las carreras de español, francés e italiano. En el desarrollo de las clases, se trabajan diversos documentos en gallego, catalán, español, francés, occitano, italiano, friulano, rumano y en las lenguas criollas de base románica como el haitiano o el caboverdiano. Cabe decir que muchos de los alumnos que se matricularon habían cursado previamente *Intercompreensão em Línguas Românicas*; completando de este modo 60 horas de formación. En el siguiente cuadro, se resumen las cifras del público atendido⁵ en ambas formaciones en una trayectoria de un lustro.

³ La mayor parte de estas instituciones forman parte de la plataforma Miriadi. Información disponible en <https://www.miriadi.net/reseau> <consultado: 23/08/2018>

⁴ Información disponible en www.delem.ufpr.br/2015. <consultado: 23/08/2018>

⁵ Hay que añadir que todas las optativas se abren en el sistema de la UFPR con veinte plazas y pueden recibir más alumnos si el profesor que las imparte lo autoriza.

Tabla 1: Histórico de optativas del grado en Letras UFPR.

Sem.	Intercompreensão em Línguas Românicas	Tipologia das Línguas Românicas
2014-01	Matriculados: 28 – Aprobados: 20	
2014-02	No se impartió	
2015-01	Matriculados: 25 – Aprobados: 20	
2015-02	Matriculados: 30 – Aprobados: 16	
2016-01	Matriculados: 15 – Aprobados: 12	
2016-02	Matriculados: 21 – Aprobados: 19	
2017-01	No se impartió	Matriculados: 25 - Aprobados: 12
2017-02	No se impartió	Matriculados: 16 - Aprobados: 12
2018-01	Matriculados: 30 – Aprobados: 19	No se impartió
2018-02	Matriculados: 29 – Aprobados:	No se impartió
Total	Matriculados: 178 – Aprobados: 106	Matriculados: 41 – Aprobados: 24

En síntesis, hasta el momento presente más de 200 alumnos han cursado estas dos disciplinas; la diferencia entre la cifra de alumnos matriculados y aprobados se justifica por los que cancelaron su matrícula y los que no completaron la formación. Además, en el momento de escribir estas páginas, no disponemos de los datos de aprobados del segundo semestre de 2018. Así mismo, varios de los alumnos que cursaron la optativa de *Tipologia das línguas românicas* habían hecho previamente la de *Intercompreensão línguas românicas*, o viceversa; por ello algunos de los números de cada columna pueden hacer referencia a un mismo alumno. En todo caso, consideramos que los números dan buena muestra del interés por parte de la comunidad académica y representan la consolidación progresiva del área dentro de la oferta formativa vigente.

2.2. Curricularización de la IC en el programa de posgrado en Letras

Además de las carreras de grado, la UFPR tiene un programa de postgrado en Letras, dividido en dos grandes áreas: estudios lingüísticos y estudios literarios⁶. En el primer semestre de 2013, Christian Degache – procedente de la Université Stendhal Grenoble 3 y pionero en la ICLR – realizó una estancia como profesor visitante en Curitiba. En aquel momento, impartió un curso concentrado en los meses de mayo y junio titulado *Didática das línguas e didática do plurilingüismo: o lugar da intercompreensão*. Más tarde, en el primer semestre de 2016, la ICLR entró como materia monográfica dentro de la oferta del área de estudios lingüísticos. Es importante explicar que las asignaturas del posgrado poseen un programa general vinculado a un código; así cada docente define el contenido y la bibliografía que trabajará en cada semestre dentro de ese cuadro general. La asignatura que escogimos para abordar la ICLR y a los Enfoques Plurales como elementos de investigación dentro de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas fue *Tópicos Avançados de Linguística Aplicada I*, (código HL 725); el siguiente cuadro resume las informaciones principales⁷.

⁶ Información disponible en www.prppg.ufpr.br/pgletras/ <consultado: 25/08/2018>

⁷ Estas informaciones proceden del informe generado por el sistema SIGA: www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas. <consultado: 25/08/2018>

Tabla 2: Histórico de la asignatura de posgrado del 1er semestre de 2016

Código HL725	Disciplina - Turma TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA I - TÓPICOS AVANÇADOS EM LINGUÍSTICA APLICADA I	Carga Horária 90 horas
Local 1020	Horário 14h - 17h	Número de Alunos 14
Ementa: A pesquisa em linguística aplicada; metodologia de pesquisa de sala de aula. Em 2016 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercomprensão em línguas próximas.		
Bibliografia: AGUIRRE, Á. Cultura e identidade cultural. Barcelona: Bardenas, 1997. BYRAM, M; FLEMING, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'entendre entre langues voisines: ver l'intercomprension. Ginebra: Georg, 2008. JAURÉS, J. Jean Jaurés e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-5. Traduzido por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/40319/24658 MACKKEY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design, Nueva York- Londres, Routledge, 2005. TASSARA CHÁVEZ, G; MORENO FARIAS, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.eurom5.com/ www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/DPEL/intercomprension/itineraires_romans/fr		

Puede observarse que catorce alumnos de máster y doctorado se matricularon en esta asignatura. Un punto que nos parece destacable de este grupo fue la diversidad de las personas que lo integraban: además de brasileños, había un estudiante de Guinea Bissau, dos alumnas francesas y una italiana; en consecuencia, la clase se podía clasificar como plurilingüe y multicultural; los debates propuestos por mí mismo, como profesor, tenían como objetivo hacer que los alumnos tomaran conciencia de su propio repertorio lingüístico y sensibilizarlos sobre el valor social y cultural que posee la diversidad lingüística. Además de estudiar, la mayoría de los estudiantes de posgrado trabajaba como profesores de lenguas (materna o extranjeras) en diferentes contextos: escuela pública, academias de idiomas, centros privados y educación especial. Resulta pues evidente el poder multiplicador de esta formación en sus actividades docentes.

En el segundo semestre de 2017, impartimos nuevamente una asignatura; el título escogido esta vez fue *Letramento e Ensino/Aprendizagem de Línguas* (código HE 719) para poner el foco en la relación entre la ICLR y la enseñanza de lectura e interpretación de textos escritos. Los quince alumnos matriculados se repartían entre estudiantes de máster y doctorado; una era de nacionalidad italiana, tres de nacionalidad francesa y once de nacionalidad brasileña. El siguiente cuadro recoge las actividades de manera resumida⁸.

Tabla 3: Histórico de la asignatura de posgrado del 2º semestre de 2017

Código HL719	Disciplina - Turma LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS - LETRAMENTOS E ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	Carga Horária 90 horas
Local Lab.4	Horário sextas-feiras, das 14h às 17h	Número de Alunos 15
Ementa: Teorias de letramento e multiletramentos; o ensino de escrita, leitura, oralidade e compreensão. (Em 2017-02 a disciplina terá como foco principal questões voltadas à intercomprensão em línguas próximas). PROGRAMA: Essa disciplina visa familiarizar os/as alunos/as com a intercomprensão em Línguas Românicas (ICLR), inserida nas especificidades do contexto latino-americano nas atuais políticas linguísticas que apoiam o multilinguismo frente a imposição de uma única língua hegemônica. Espera-se estabelecer diálogos com as pesquisas desenvolvidas por cada um/a dos/as alunos participantes. ● Abordagens plurais e linguística aplicada ao ensino de línguas. ● A intercomprensão entre línguas próximas: o caso da família neolatina. ● Interfaces entre Letramento e Intercomprensão. ● Origem, evolução e características principais das línguas românicas. ● Projetos de intercomprensão entre falantes de Línguas Românicas. ● A pesquisa na área de intercomprensão. METODOLOGIA ● Aulas expositivas dialogadas. ● Leitura de textos para apreciação crítica com exposição oral e escrita (Individual e em grupo). ● Exposição da proposta de pesquisa dos alunos para debate. AVALIAÇÃO ● Seminários de pesquisa: apresentação e debate sobre a metodologia de pesquisa adotada pelos alunos em suas pesquisas dentro do programa ● Redação de artigo científico ou portfólio sobre a pesquisa em linguística aplicada.		
Bibliografia: BYRAM, M; Fleming, M. Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Madrid: CUP, 2001. CONTI, V; GRIN, F. (orgs.). S'entendre entre langues voisines: ver l'intercomprension. Ginebra: Georg, 2008. COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000. FOUCAMBERT, Jean. Modos de ser leitor. Trad. do francês por Lúcia Cherem e Suzete Bornato. Curitiba : Editora da UFPR, 2008. JAURÉS, J. Jean Jaurés e o ensino de línguas regionais da França. Revista X, vol.2, 2014, p. 1-5. Traduzido por Francisco Javier Calvo del Olmo. Disponível em: http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/revistax/article/view/40319/24658 MACKKEY, A; GASS, S. Second Language Research: Methodology and Design, Nueva York- Londres, Routledge, 2005. Tassara Chávez, G; Moreno Farias, P. Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2007. http://www.eurom5.com/ www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA http://www.unilat.org/DPEL/intercomprension/itineraires_romans/fr		

En síntesis, la oferta regular de asignaturas en el posgrado viene a completar la oferta de optativas en el grado y amplía la presencia de la ICLR en todos los niveles formativos de la UFPR. Todos los alumnos matriculados en las asignaturas del postgrado – tanto en 2016 como en 2017 – completaron la formación. Además, la enseñanza está íntimamente ligada a la investigación en el posgrado; en consecuencia, varios de los alumnos que

⁸ Estas informaciones proceden del informe generado por el sistema SIGA: www.prppg.ufpr.br/siga/portaldocente?operacao=historicoturmas. <consultado: 25/08/2018>

cursaron las asignaturas acabaron incorporando elementos de la IC en sus respectivos proyectos de investigación, trabajos de fin de máster o tesis de doctorado.

3. LA INSERCIÓN DE LA ICLR COMO HERRAMIENTA PARA LA FORMACIÓN PLURILINGÜE: LA EXPERIENCIA DE LA UGA

Los orígenes de la universidad en Grenoble se remontan a la Edad Media y su desarrollo ha seguido en buena medida los avatares de la historia de Francia. En 2013, las tres universidades de Grenoble se fusionaron en un único ente: la Université Grenoble-Alpes. El decreto se firmó el 11 de septiembre de 2015 y la fusión se hizo efectiva a partir del 1 de enero de 2016⁹. Como ya habíamos dicho, fueron precisamente los equipos de dos universidades del Midi francés, la de Stendhal Grenoble 3 y la de Aix-en-Provence fueron pioneros en el campus de la ICLR al exponer el potencial de la proximidad lingüística como herramienta dirigida a la enseñanza integrada de lenguas y de culturas en los años noventa del pasado siglo. El objetivo aquí no es examinar de manera exhaustiva la larga tradición de la ICLR y de la enseñanza de lenguas neolatinas en la UGA sino solamente ilustrar la presencia en la formación de los estudiantes, como futuros profesores y profesionales de la enseñanza de lenguas. Así pues, en la siguiente sección presentaremos la implementación de la intercomprensión en el currículum del Master 1 en *Didactique des langues* dentro del programa DILIPEM (*Didactique des Langues et Ingénierie Pédagogique nuMérique*) y también en el programa de FLE/FLS (*Français Langue Étrangère/Français Langue Seconde*)¹⁰.

3.1 Curricularización de la IC en el Máster en *Didactique de langues*

La asignatura que presentaremos a continuación se llama oficialmente *Didactique des langues voisines romanes*, está dividida en doce encuentros de dos horas (totalizando 24 horas de clase que equivalen a 3 créditos) y se imparte habitualmente durante el primer semestre académico, de septiembre a diciembre. Cabe destacar que los alumnos pueden elegir también otra asignatura en el lugar de esta: *Didactique des langues voisines germaniques*. De acuerdo con la ficha pedagógica los elementos constitutivos de este curso son los siguientes:

Ce cours est consacré à une pédagogie de la comparaison et de l'alternance des langues. A travers des concepts, méthodes, outils et dispositifs de la didactique plurilingue des langues romanes, les participants de ce cours peuvent se construire une représentation des processus d'apprentissage des langues romanes par l'approche intercompréhensive, c'est-à-dire des activités langagières de compréhension et d'interaction entre ces langues. Le cours est articulé autour de divers matériels pédagogiques (Eurom4/5, Eurocom, Galatea, Galanet, etc.) et amène les étudiants à concevoir une séquence pédagogique selon les principes de l'intercompréhension.

Más allá de este breve resumen, la asignatura reflexiona sobre las especificidades relacionadas con la enseñanza de lenguas románicas. Así los alumnos matriculados deben ser capaces de analizar la metodología utilizada y categorizar aquellos recursos pedagógicos

⁹ Información disponible en www.univ-grenoble-alpes.fr/fr/grandes-missions/universite/ <consultado: 25/08/2018>

¹⁰ Información disponible en <http://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue/master-XB/arts-lettres-langues-ALL/master-didactique-des-langues-program-master-didactique-des-langues.html> <consultado: 03/09/2018>

que les permitan acceder a la ICLR. Se espera que, como tarea final, desarrollen una secuencia pedagógica que incorpore estrategias intercomprensivas para el aprendizaje plural de, al menos, dos lenguas románicas. Como hicimos anteriormente presentamos los datos de los alumnos matriculados y aprobados.

Tabla 4: Histórico de la asignatura en el Master 1 en Didactique des langues

Sem.	<i>Didactique des langues voisines romanes</i>
2016-01	Matriculados: 11 – Aprobados: 11
2017-01	Matriculados: 24 – Aprobados: 24
2018-01	Matriculados: 22 – Aprobados:
Total	Matriculados: 57– Aprobados: 35

Debemos explicar que solo tuvimos acceso al histórico de esta formación después de la fusión universitaria de 2016; sería interesante recuperar datos precedentes en futuros trabajos. Por otra parte, no disponemos del número de aprobados en 2018 en el momento en que escribimos estas páginas.

4. CONCLUSIONES

Como hemos mencionado en las primeras páginas, desde su surgimiento la ICLR ha atraído la atención de diversas universidades por ser una herramienta útil para la promoción de una sociedad plurilingüe y multicultural cuyos ciudadanos sean capaces de negociar diferentes modos de comunicación. A partir de este cuadro general, hemos tratado de presentar la trayectoria y la actualidad de la ICLR como elemento curricular del grado y/o del posgrado de dos universidades: una brasileña/lusófona y otra francesa/francófona; ambas inseridas en sociedades romanófonas. Más allá de las especificidades de cada una, hemos podido observar que ambas experiencias han formado equipos de docentes e investigadores locales. Además, han establecido colaboraciones con otras universidades integrándose, de este modo, en una red de investigación internacional. Tanto en la UFPR como en la UGA, nos encontramos ante una paradoja a la hora de impartir esta formación pues nuestros estudiantes ocupan la posición de aprendices de lenguas románicas, dentro del cuadro teórico metodológico de los abordajes plurales, y al mismo tiempo están preparándose como futuros formadores. Así pues, es un enorme reto procurar subsidios para presentar una metodología novedosa, desarrollar las competencias de intercomprensión escrita y oral (e inclusive una cierta interacción) y aun proponer metodologías de enseñanza. Todo ello con una carga horaria reducida, de entre 24 y 90 horas. En ese sentido, nuestra experiencia nos revela que aquellos estudiantes que partían con un bagaje lingüístico previo más amplio (conocían más de una lengua románica) demostraron mayor capacidad para asimilar los conocimientos y responder a las propuestas de trabajo del docente. Ciertamente los datos aportados podrían ampliarse mediante la comparación con los de otras universidades que también ofrecen formación en ICLR tanto en América Latina como en Europa para alcanzar una primera idea del estado en el que se encuentran estos estudios en la actualidad: si son ofrecidos cursos en los niveles de grado o de

postgrado, si son formaciones obligatorias u optativas, si están integradas en el currículum de algún curso específico, si hay trabajos o equipos de investigación que se relacionen directa o indirectamente con dichas acciones, etc. De este modo se ampliarían las bases empíricas de la ICLR dentro de los abordajes plurales.

Por otro lado, nos gustaría subrayar el número relativamente importante de estudiantes que, una vez concluida su formación universitaria – la carrera o el máster – trabajará como profesor. Nuestras alumnas y alumnos son potenciales *multiplicadores*, aumentando exponencialmente el número de personas que tendrán contacto con una formación en intercomprensión aplicada no solo a la enseñanza de lenguas extranjeras sino también relevante en la docencia de lengua materna. En ese sentido, consideramos que la capacitación de profesoras y profesores en activo que no tuvieron contacto con los abordajes plurales durante la carrera también debería ser contemplada; puesto que es en la escuela donde la ICLR tendría un verdadero efecto transformador. Así pues, se puede pensar en acciones de formación continuada – tales como talleres, cursos de corta duración o de especialización – para aumentar los repertorios plurilingües e interculturales de los docentes. Al mismo tiempo, pensamos que es necesario presentar la ICLR como una puerta de acceso a la capacitación lingüística del personal universitario. Los alumnos de otras áreas adyacentes que forman profesionales de la comunicación (por ejemplo, en las carreras de periodismo, traducción¹¹, interpretación, secretariado, relaciones internacionales etc.) serían los primeros interesados; no obstante, a nuestro juicio, el objetivo final debería ser integrar estudiantes de carreras técnicas y científicas, técnicos y docentes mostrándoles que podemos ofrecerles una formación eficiente para ampliar sus competencias profesionales y académicas.

La difusión de este tipo de formación interviene en las políticas lingüísticas tanto de las instituciones de enseñanza como de los poderes públicos. En este punto, experiencias como las nuestras pueden servir como un ejemplo sin pretender, en ningún modo, ser un modelo pues somos conscientes de que el éxito dependerá en buena medida de su adaptación a las especificidades etnolingüísticas y a las prioridades académicas de cada contexto de enseñanza. Igualmente, creemos necesario mostrar la eficacia de tales abordajes respondiendo así a la llamada de Metzeltin (2010) quien reivindicaba la vigencia de la lingüística románica como paradigma que contribuye con las ciencias del lenguaje y ayuda a construir una sociedad mejor. Por todo ello, la conclusión de estas páginas no representa un punto de llegada – un *terminus ad quem* – sino una pausa en la marcha para evaluar lo que fue construido hasta el momento y decidir las direcciones por las que nos gustaría avanzar.

BIBLIOGRAFÍA

- Blanche-Benveniste, C y Valli, A. (1997): *L'intercompréhension: le cas des langues romanes*. Paris: Hachette.
- Candelier, M. (Dir.) (2009): *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. Centre européen pour les langues vivantes. Disponible en: http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_Version3_F_20091019.pdf “consultado: 11/09/2018”
- Conti, V. y Grin, F. (Coords.) (2008): *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg éditeur.

¹¹ Sobre la relación entre ICLR y traducción como áreas adyacentes dentro de las humanidades puede consultarse Olmo (2015).

- Dabène, L. y Degache, C. (Dir.) (1996) : *Comprendre les langues voisines. Études de Linguistique Appliquée*, numéro spécial, n°104, octobre-décembre.
- Erazo Muñoz, A. M. (2016) : L'intercomprensión dans le contexte plurilingue de l'Université Fédérale de l'intégration Latino-Américaine (UNILA) : expériences, contact et interaction plurilingue. Tesis doctoral. Disponible en <http://www.theses.fr/2016GREAL001> "consultado 01/09/2018"
- Escudé, P. y Janin, P. (2010): *Le point sur l'intercomprensión, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Metzeltin, M. (2010): La linguistique romane hier et aujourd'hui quelques réflexions en Alen-Garabato, C; Alfonso Álvarez, X. y Brea, M. (Dir.), *Quelle linguistique romane au XXIe siècle ?* Paris, L'Harmattan. pp. 205-222.
- Olmo, F. J. C. (2012): "La Romania : ébauche d'un carrefour linguistique", *Mutatis Mutandis*, vol. 5, n. 2, pp. 391-409.
- Olmo, F. J. C. (2015): "Perspectivas y contribuciones para la traducción entre lenguas románicas", *Estudios de Traducción*, v. 5, pp. 27-42.
- Posner, R. (1998) : *Las lenguas romances*. Traducción Silvia Iglesias. Madrid, Cátedra.
- Puren, C. (2002): "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle", *Les Langues modernes*, n. 3, juillet-août-septembre, pp. 52-68.
- Renzi, L. y Andreose, A. (2007): *Manuale di linguistica e filologia romanza*. Bologna: Il Mulino.
- Teyssier, P. (2012): *Comprendre les langues romanes. Du français à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain: méthode d'intercomprensión*. Paris: Ed. Chandeigne.



3

Hezkuntza ondarea eta hizkuntzak
Patrimòni educatiu e lengas
Patrimonio educativo y lenguas
Patrimoine éducatif et langues
Educational heritage and languages

L'enseignement de l'occitan sifflé : bilan et perspectives

PHILIPPE BIU

Université de Pau et des Pays de l'Adour

philippe.biu@univ-pau.fr

Résumé

L'occitan présente la particularité d'être l'une des très rares langues sur la planète disposant d'une modalité sifflée, connue depuis la fin des années cinquante sous le terme de " langage sifflé d'Aas ".

Bien que la transmission de la technique permettant de siffler la parole ait été interrompue dans le courant du XX^e siècle et que la mort des derniers siffleurs béarnais ait pu laisser penser que la perte d'un patrimoine immatériel d'une telle valeur fût irrémédiable, un processus de revitalisation engagé conjointement depuis quelques années en vallée d'Ossau par des acteurs associatifs, universitaires et de l'enseignement primaire et secondaire permet d'envisager avec assez d'optimisme un renouveau durable de la version sifflée de l'occitan.

En effet, grâce d'une part aux travaux de René-Guy Busnel, qui ont mis en évidence l'extrême proximité des systèmes de transposition de la parole utilisés à Aas et sur l'île de la Gomera, et d'autre part à l'action décisive de Gérard Pucheu qui a réintroduit en Béarn la technique canarienne, une nouvelle génération de jeunes siffleurs ossalois est à nouveau capable de communiquer en sifflant.

Sur un plan scientifique, la découverte par Gérard Pucheu en 2013 de siffleurs dans l'Atlas marocain, qui a fortement étayé l'hypothèse d'une introduction du langage sifflé aux Canaries par des populations berbères, permet d'envisager une origine identique pour le langage sifflé d'Aas. Si c'était le cas, des recherches pourraient peut-être mettre au jour dans nos régions si ce n'est d'autres foyers de langue sifflée, du moins de possibles pratiques vestigiales.

Mots clés : langage, sifflé, Aas, occitan

Depuis 2013 est menée dans certains établissements scolaires du Béarn, essentiellement en vallée d'Ossau, une expérience d'enseignement unique, à tout le moins sur le continent européen. Elle concerne une pratique qui constitue un élément particulièrement précieux du patrimoine culturel occitan, intimement lié d'ailleurs à la langue, et que l'on avait cru il y a quelques années pour toujours disparu. Il s'agit de ce que l'on appelle couramment " le langage sifflé d'Aas ".

Pour rappel, à la fin des années 1950, il fut porté à la connaissance de la communauté scientifique que des habitants d'un petit village des Pyrénées béarnaises étaient capables de communiquer à grande distance, jusqu'à plusieurs kilomètres, grâce à des modulations sifflées. Un chercheur spécialisé en acoustique, René-Guy Busnel, entreprit alors un travail de caractérisation et d'étude de ce langage, sur place et dans son laboratoire à Paris, au moyen des techniques les plus modernes de l'époque. C'est grâce à lui que nous connaissons bien le langage sifflé d'Aas.

Car malheureusement, bien qu'ayant accédé depuis à une certaine notoriété, toutes les personnes capables d'utiliser ce moyen de communication sont mortes les unes après les autres sans qu'une quelconque transmission ait pu avoir lieu. Aussi, lorsqu'en 1999 mourut Anne Palas, la dernière siffleuse, on pouvait légitimement penser qu'avait disparu en même temps ce langage, qui s'en trouvait encore un peu plus auréolé de mystère. Or la suite montrera qu'il n'en était rien.

1. DÉFINITION DU LANGAGE SIFFLÉ

Pour comprendre comment cette renaissance, ou cette revitalisation, a été possible, il convient de préciser ce qu'est le " langage sifflé d'Aas ". Le terme de " langage ", qui peut prendre plusieurs acceptions, camoufle plus qu'il ne dévoile la simplicité de ce qu'il désigne ici. En fait, pour saisir en peu de mots en quoi consiste ce langage, on peut reprendre la comparaison très pédagogique que donne Julien Meyer, le grand spécialiste des langues sifflées : le langage sifflé se présente en fait comme une version, un aspect de la langue parlée, au même titre par exemple que le chuchotement¹. Chuchoter est une action intuitive, à la portée d'un petit enfant. Même si l'on n'en est pas toujours conscient, cela consiste simplement à parler sans solliciter les cordes vocales.

De la même manière, utiliser le langage sifflé d'Aas, c'est parler, mais en remplaçant la vibration des cordes vocales, qui servent à produire les voyelles, par des modulations sifflées bien déterminées. Il n'est donc pas nécessaire d'apprendre une langue véritable, avec une grammaire et un lexique propres, ce qui est souvent long et parfois ardu. Il suffit de maîtriser une technique qui permet de transposer les phonèmes de la langue parlée, en l'occurrence l'occitan, en sifflets.

2. LA RÉINTRODUCTION D'UNE TECHNIQUE PERDUE

On pourrait penser que c'est directement grâce aux travaux de René-Guy Busnel que l'on a retrouvé cette technique perdue. Et il est vrai qu'il n'est pas impossible que ses documents de collectage et sa description minutieuse auraient pu permettre un passage de la théorie à la pratique. Pourtant ce n'est pas ainsi que cela s'est passé. Cela a été plus simple encore, tout en nécessitant un long détour.

En fait, les travaux de René-Guy Busnel, confirmés plus récemment par Julien Meyer², avaient aussi permis de mettre en évidence que le système de transposition employé à Aas pour siffler la parole était très proche de celui qu'utilisent toujours aujourd'hui les siffleurs de l'île de la Gomera dans l'archipel des Canaries. Il n'y avait donc qu'à apprendre la technique utilisée là-bas pour siffler l'espagnol et l'appliquer ensuite de nouveau à l'occitan. Cette idée, très simple, surtout avec le recul à vrai dire, mais qui supposait que l'on pourrait trouver la solution à un problème béarnais sur une île de l'Atlantique à près de trois mille kilomètres de là, Gérard Pucheu, tout juste retraité de l'enseignement, l'a eue au début des années 2010 ; mieux encore, il l'a concrétisée. Ayant appris à siffler pour

¹ Julien Meyer, Description typologique et intelligibilité des langues sifflées, approche linguistique et bioacoustique, p. 1.

² Description typologique et intelligibilité des langues sifflée, opus cit., p. 280.

l'occasion, sans aucun soutien institutionnel, il est parti à La Gomera pour suivre les cours des meilleurs maîtres siffleurs canariens.

Après avoir vérifié qu'il était capable de reproduire les phrases sifflées autrefois par les bergers d'Aas contenues dans les documents de collectage, il a fondé l'association *Lo Siular d'Aas* et ouvert en 2011 dans les locaux de L'InOc Aquitaine à Billère, près de Pau, le tout premier cours pour adultes d'occitan sifflé, qui rassemblait une demi-douzaine d'élèves. C'est grâce à l'action opiniâtre de Gérard Pucheu que la récupération de la version sifflée de l'occitan a été possible.

3. L'ENSEIGNEMENT DU LANGAGE SIFFLÉ D'AAS

Par la suite, Sabine Cepeda, l'une des élèves du cours animé par Gérard Pucheu et Robert Minguez, fut le premier professeur de langue sifflée du continent européen à enseigner dans un cadre scolaire.

En 2013-2014, elle initia ses élèves des écoles Calandreta de Lys et de Béost en vallée d'Ossau, en tout une trentaine d'enfants du CP au CM2.

En 2014-2015, ayant été affectée à l'école Calandreta de Pau, elle y enseigna la langue sifflée tout en continuant de suivre les élèves de Lys et Béost dans le cadre d'un projet pédagogique réalisé lors de son année de stage en tant que professeur des écoles stagiaire³. Cette année-là, plus d'une soixantaine d'élèves étaient concernés.

Cette expérience n'eut malheureusement pas de véritable suite car le professeur obtint un poste dans une école maternelle près de Pau, où les élèves sont trop jeunes pour apprendre à siffler.

Néanmoins, l'action de Gérard Pucheu et du *Siular d'Aas* se poursuivait. Il fut proposé à plusieurs établissements d'enseignement primaire et secondaire, des voies générale et technologique, des interventions bénévoles de membres de l'association pour enseigner la langue sifflée aux élèves. Nina Roth, professeur d'occitan au collège public *Les Cinq Monts* à Laruns comprit l'intérêt linguistique, patrimonial et pédagogique que pouvaient constituer ce type de cours. À partir de janvier 2015, après avoir convaincu le chef d'établissement, elle proposa d'accueillir dans ses cours d'occitan un enseignement de langue sifflée, à raison d'une heure tous les quinze jours pour chacune de ses classes de sixième, cinquième et quatrième de section bilingue, soit une cinquantaine d'élèves. M'étant moi-même formé à la technique du langage sifflé, j'assure ces cours depuis lors ; Gérard Pucheu et Bernard Miqueu intervinrent aussi auprès d'une classe de troisième du même collège pendant l'année 2016-2017. L'objectif est, qu'à terme, Nina Roth puisse continuer seule l'enseignement de langue sifflée dans son établissement.

Le collège de Laruns abrite ainsi à l'heure actuelle l'expérience d'enseignement du langage sifflé d'Aas la plus suivie dans la durée. Elle a été renforcée à partir de 2017 par une correspondance établie entre les collégiens de Laruns et les élèves de Blaise Boulin et Laurence Le Bour, professeurs de français au collège d'Hermigua et au lycée de San Sebastian sur l'île de la Gomera. Au printemps 2018, un voyage scolaire d'une semaine a permis aux Ossalois d'aller rencontrer leurs correspondants aux Canaries et de suivre des cours de silbo gomero, auprès notamment de Francisco Correa, le coordinateur de cet enseignement sur l'île.

³ Le mémoire de stage *Lengatges siulats – presentacion e apròchi didactic* est consultable à cette adresse : http://maleta.occitanica.eu/talhier/lengatges-siulats_16842.html

En parallèle, des interventions parfois plus ponctuelles ont eu lieu dans d'autres établissements, ou sont toujours en cours :

- De 2015 à 2016, une heure tous les quinze jours à l'école publique de Bilhères-en-Ossau pour les élèves de CE2 au CM2 (une quinzaine d'élèves).
- Au troisième trimestre de l'année 2015-2016, une heure tous les quinze jours dans la classe de sixième du Collège Calandreta de Gasconha, à Pau (une dizaine d'élèves).
- Depuis 2016, Lysiane Massetat, membre du *Siular d'Aas* et professeur d'occitan en primaire, propose une initiation à ses élèves de l'école publique de Rébénacq.

Ces actions reposent sur la bonne volonté de chefs d'établissement et de professeurs qui accueillent des formateurs dans leurs classes, sur le bénévolat d'intervenants extérieurs ou sur la volonté propre d'enseignants qui se sont formés sur leur temps libre et font le choix de consacrer une partie des heures d'enseignement de l'occitan à sa modalité sifflée.

L'institution scolaire n'a pas encore pris à son compte l'enseignement de langue sifflée qui est toujours porté par l'association *Lo Siular d'Aas*.

L'intérêt le plus marqué vient de Calandreta et de son centre de formation Aprene, qui en 2016 a proposé un stage de formation à l'occitan sifflé à ses professeurs titulaires. Il a rassemblé une demi-douzaine de personnes à Pau. De plus, chaque année, les professeurs des écoles stagiaires bénéficient d'une sensibilisation à cette pratique.

Il existe aussi à l'Université de Pau et des Pays de l'Adour un cours de langue sifflée depuis la rentrée 2015. Initié dans le cadre d'un dispositif particulier permettant aux enseignants de proposer des projets originaux, il a pris pendant trois ans la forme d'un enseignement optionnel de douze heures annuelles, ouvert à tous, mais destiné plus particulièrement aux étudiants occitanistes.

À la rentrée 2018, une véritable option de 19,5 heures a été mise en place, permettant aux étudiants d'obtenir des crédits ECTS et des points pour valider une licence. Cet enseignement universitaire d'une langue sifflée est sans équivalent en Europe⁴.

4. ÉLÉMENTS DE PÉDAGOGIE

Le langage sifflé d'Aas étant simplement un aspect de la langue parlée, son apprentissage nécessite un volume horaire beaucoup plus faible que pour une langue à part entière, à deux conditions préalables toutefois.

La première est d'être occitanophone. En effet, si quelques heures peuvent suffire aux élèves les plus doués, enfants ou adultes, pour maîtriser assez correctement la technique permettant de transposer la parole, ils ne peuvent ensuite siffler de manière autonome que ce qu'ils sont capables de dire. De même, évidemment, on ne peut reconnaître, puis comprendre, un mot sifflé que si l'on connaît sa forme orale. C'est la raison pour laquelle l'essentiel des élèves sifflés suit ou a suivi un enseignement de l'occitan, très souvent en classe bilingue, voire même un enseignement de type immersif en Calandreta. Ce prérequis valorise la connaissance de l'occitan, ce qui est très positif pour une langue

⁴ L'Universidad de La Laguna à Tenerife a annoncé en juin 2018 la création d'une *Cátedra científico cultural sobre el Silbo Gomero* dont les responsables sont les professeurs Amador Guarro Pallás et Marcial Morera Pérez. L'objectif est de structurer la recherche sur le silbo gomero et de proposer une formation de formateurs.

marginalisée, mais d'autre part doit probablement limiter le public, surtout adulte, potentiellement intéressé par des cours. Ce problème ne se pose pas dans les autres pays voisins où se pratique une forme de langage sifflé puisque c'est la langue officielle qui sert de support : le grec au village d'Antia, l'espagnol aux Canaries, le turc dans la vallée de Kuskoy, le berbère dans l'Atlas marocain⁵.

La deuxième condition, évidente, est de savoir siffler. C'est en fait probablement la difficulté majeure, dans la mesure où l'on peut apprendre à siffler, mais où il est très difficile d'enseigner à siffler. Le pédagogue se trouve démuné car arriver à émettre un sifflement est une expérience personnelle, pour ainsi dire intime, pour certains un long cheminement, sur lequel un intervenant extérieur a peu de prise. Face à cette aptitude, les individus sont particulièrement inégaux : tel émettra un sifflement au tout premier essai, tel autre seulement après des mois ou des années d'efforts infructueux. Certains de nos jeunes élèves ont ainsi sifflé pour la première fois après deux voire trois ans de cours de langue sifflée. Cela ne les a pas empêchés, d'ailleurs, de devenir par la suite, et en très peu de temps, d'excellents siffleurs. On comprendra aisément qu'en dehors du cadre scolaire, l'élève se sera découragé et aura abandonné les cours bien avant.

Pour le débutant qui a surmonté l'obstacle de la capacité à siffler, le plus difficile paraît souvent d'articuler les phonèmes de base du langage sifflé et donc d'émettre un message compréhensible. Or, la compétence active peut s'acquérir en quelques séances. Il s'avère à la longue, que la difficulté principale réside dans la compétence passive permettant de comprendre les messages autres que stéréotypés. Cela demande probablement une familiarité avec la langue sifflée et une agilité cérébrale développée par l'immersion, naturelle aux siffleurs d'Aas mais que de nos jours il faut tenter de reproduire en milieu scolaire par un enseignement s'étendant sur plusieurs années.

Comme pour les langues à part entière, un apprentissage précoce est donc souhaitable. Même si l'écart avec les autres élèves tend à diminuer avec le nombre d'années d'apprentissage, les meilleurs siffleurs du collège de Laruns sont longtemps restés ceux qui avaient bénéficié d'un enseignement à l'école primaire, notamment en Calandreta.

Bien que cela paraisse un peu paradoxal, l'incapacité d'un élève à siffler n'empêche pas qu'il puisse suivre avec profit un tel enseignement. Grâce à des exercices appropriés, il est amené comme ses camarades à développer sa capacité de compréhension, et même à s'exercer à l'articulation des consonnes, puisqu'elles ne dépendent pas des modulations sifflées. Il est amusant de constater que certains des élèves les plus doués pour décoder un message sont parfaitement incapables d'émettre le moindre sifflement. La différence de niveau entre compétence active et compétence passive chez le même élève peut donc être très importante. Cela ne doit pas troubler le professeur, qui devra juste adapter sa pédagogie à cette particularité de la discipline.

Si une sensibilisation à la langue sifflée est tout à fait possible à l'école maternelle, il est difficile de faire siffler des enfants trop jeunes, en dessous de sept ou huit ans. L'adolescence, à partir de quatorze ou quinze ans, pose d'autres problèmes. Peut-être parce que siffler expose davantage que la parole, ou fait intervenir le corps d'une manière différente, on peut remarquer chez nombre d'élèves, surtout des garçons, une réticence nouvelle à s'exprimer à cet âge.

⁵ On peut noter que le silbo gomero avait primitivement pour support une langue berbère, celle que parlaient les populations autochtones avant la colonisation espagnole.

On notera aussi que parmi les élèves, les non-siffleurs sont en proportion plus nombreux chez les filles que chez les garçons, comme si une retenue plus ou moins inconsciente les empêchait de s'approprier une pratique perçue comme masculine. De même, il est rare qu'une fille sache siffler avant de suivre des cours. Cela n'empêche pas les siffleuses d'acquérir une technique aussi bonne que les garçons.

5. LA TECHNIQUE DE TRANSPOSITION ET SON ENSEIGNEMENT PRATIQUE

En s'appuyant notamment sur un ouvrage pédagogique édité en 2005 par la *Dirección general de ordenación e innovación educativa* du *Gobierno de Canarias*, intitulé *El silbo gomero, Materiales didácticos*⁶, et en l'adaptant à la phonétique de l'occitan, le *Siular d'Aas* a proposé dès ses débuts une méthode d'initiation au langage sifflé qui a ensuite été reprise par tous les formateurs.

Elle consiste, pour des raisons pédagogiques, à enseigner au débutant à moduler en sifflant quatre voyelles de base, et à articuler quatre consonnes de base, transposant ainsi les sept voyelles et les dix-huit consonnes principales du béarnais. Par la suite, les siffleurs confirmés peuvent distinguer plus finement certaines consonnes. Mais en raison des limitations articulatoires imposées à l'appareil phonatoire par la production de sons sifflés, il est impossible, même à un excellent siffleur, de réaliser distinctement chacune des dix-huit consonnes de la langue parlée. Voici sous forme de tableau ces phonèmes sifflés et les phonèmes oraux qu'ils représentent.

Phonèmes vocaliques langue parlée	Phonèmes vocaliques langue sifflée
/i/, /y/	I
/e/, /ɛ/	E
/a/	A
/ɔ/, /u/	O
Phonèmes consonantiques langue parlée	Phonèmes consonantiques langue sifflée
/t/, /ʃ/, /s/	TCH
/j/, /ʒ/, /d/, /n/, /ɲ/, /l/, /x/, /z/	Y
/k/, /p/, /f/	K
/g/, /b/, /m/	G

Si les phonèmes consonantiques sifflés ressemblent à des phonèmes consonantiques réalisés oralement, les phonèmes vocaliques oraux sont transposés par quatre modulations sifflées de hauteurs décroissantes, depuis /i/ et /y/ pour les plus hautes jusqu'à /ɔ/ et /u/ pour les plus basses, en passant par /e/ et /ɛ/ non distinguées et /a/. Comme le note Julien Meyer à propos du silbo gomero, " chaque voyelle n'a pas de fréquence fixe. Celle-ci dépend en premier lieu de la distance de communication et donc en partie de la technique de sifflement utilisée mais également des particularités anatomiques de chaque siffleur. De plus, pour une distance et pour un siffleur donné, chaque voyelle couvre un intervalle

⁶ R. Trujillo Carreño, M. Morera Pérez, A. Guarro Pallás, U. Padrón Brito, I. Ortiz Mendoza, R. Botanz Parra, E. Darias Darias, *El Silbo Gomero, Materiales didácticos*, Consejería de educación, cultura y deportes del gobierno de Canarias, Canarias, 2005

de valeurs fréquentielles qui permet au siffleur de rendre compte des subtilités accentuelles de la phrase ou d'adapter sa pratique afin de produire le sifflement le plus intelligible possible⁷. “

Pour des raisons pratiques liées à la disponibilité des formateurs et à la durée habituelle des séances de cours dans les établissements du secondaire, l'enseignement de langue sifflée prend la forme au collège de Laruns d'une séance de 55 minutes tous les quinze jours, soit environ une quinzaine d'heures par an. Comme expliqué ci-dessus, ce volume horaire réduit par rapport à celui d'un enseignement de langue classique s'est révélé toutefois suffisant pour former sur plusieurs années des siffleurs aux capacités prometteuses.

Pour ce que nous avons constaté, l'enseignement du silbo à la Gomera présente des volumes horaires très proches, mais se distingue par des séances plus fréquentes (une fois par semaine) et plus courtes (autour de trente minutes), plus en rapport avec la capacité d'attention des élèves dans une activité assez ludique mais qui entraîne rapidement une certaine fatigue en raison du niveau sonore élevé et des efforts que fournissent les débutants pour siffler. À Laruns, cette contrainte organisationnelle est palliée par une série d'exercices variés qui s'enchaînent de manière dynamique. La présence de deux professeurs aide aussi à maintenir un rythme soutenu tout le long du cours.

Dans les écoles primaires, on retrouve en général la même organisation qu'à La Gomera.

6. LE CONTENU DES COURS

Au primaire comme dans le secondaire, les cours sont conçus pour se rapprocher le plus possible de la transmission telle qu'elle a pu exister entre l'avant-dernière génération de siffleurs d'Aas et la dernière, née dans les années 1920⁸, sans passage par l'écrit et en privilégiant la répétition et l'imitation. S'y ajoutent bien sûr des exercices plus ludiques de transmission de consignes, de questions et de réponses pour notamment identifier des objets ou des personnes, le professeur s'effaçant au fur et à mesure que la capacité des élèves à s'exprimer augmente, avec la finalité de les amener à l'autonomie⁹.

Les exercices alternent émission (en groupe ou individuelle) et compréhension, apprentissage de mots et phrases nouvelles, réutilisation du vocabulaire travaillé et création de phrases personnelles, travail sur la précision d'articulation. Le binôme de professeurs permet souvent le travail en groupes, de niveau ou de tâche.

7. LE NIVEAU DES ÉLÈVES

Dès le début des cours au collège de Laruns, le choix avait été fait de ne pas noter les élèves, ni même de les soumettre à une véritable évaluation individuelle ou collective, afin que cet enseignement original, bien que dispensé dans un cours de langue occitane, soit le moins assujéti possible aux contraintes scolaires, qu'il apparaisse comme une irruption joyeuse et

⁷ Julien Meyer, Description typologique et intelligibilité des langues sifflées, approche linguistique et bioacoustique, p. 98.

⁸ René Arripe, *Les siffleurs d'Aas*, Editions René Arripe, 5^e éd. 2012, p. 76-77.

⁹ Pour une analyse plus précise du cours et les bénéfices attendus, voir l'article de Michèle Haensel, « Tressage des langues au collège des Cinq Monts à Laruns. Quand la transmission orale bouscule les pratiques », *Pratiques sociales et apprentissages*, juin 2017, Saint-Denis, France <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01696563>

parfois un peu exubérante de la culture populaire locale dans le cadre formaté de l'enseignement secondaire. Pour Nina Roth, il a toujours été évident que la langue sifflée était une voie d'accès supplémentaire et différente à l'occitan et présentait des avantages pédagogiques indéniables. Et il est vrai que, sans crainte d'être jugés, certains élèves, en difficulté dans les disciplines plus académiques, se sont découvert des aptitudes pour le langage sifflé et ont pu reprendre confiance en eux, améliorant leurs résultats généraux.

Néanmoins, après trois ans et demi (voire quatre ans et demi pour les élèves qui avaient pu bénéficier d'un enseignement de langue sifflée dès l'école primaire), nous disposons du recul suffisant pour établir un premier bilan du niveau atteint par la première cohorte des élèves siffleurs, au nombre d'une quinzaine.

Pour cela, nous pouvons nous référer aux critères d'évaluation par niveaux proposés par les pédagogues de La Gomera dans l'ouvrage déjà cité. Ils proposent ainsi cinq objectifs comportant chacun trois niveaux de compétences : débutant, intermédiaire, et avancé¹⁰ :

1. Reconnaître et apprécier le langage sifflé comme un fait culturel enrichissant.
2. Comprendre des messages sifflés se référant à sa vie quotidienne et à ses expériences.
3. Produire des messages sifflés pour exprimer des intentions concrètes de communication se référant à sa vie quotidienne et à ses expériences ; représenter sous forme écrite les messages au moyen du " système d'écriture " du langage sifflé.
4. Mener une réflexion sur l'usage du langage sifflé comme véhicule de possibles valeurs et préjugés de classe et sexistes.
5. Explorer les possibilités expressives du langage sifflé pour développer sa sensibilité esthétique.

Pour l'objectif 1¹¹, on peut considérer qu'une majorité des élèves remplit les critères du niveau avancé, notamment la participation à des démonstrations publiques contribuant à faire connaître le langage sifflé¹². On notera que les critères des niveaux débutant (localiser dans son environnement proche une personne capable de siffler) et intermédiaire (établir une relation d'apprentissage avec cette personne pour consolider les savoirs acquis en classe) sont sans objet en vallée d'Ossau. En revanche, le critère de niveau intermédiaire consistant à établir des communications sifflées simples entre camarades en dehors du cadre scolaire est souvent vérifié. Il est bien sûr doublement important en Béarn puisque les jeunes ne peuvent se référer à aucun usage social susceptible d'induire un effet mimétique. C'est un signe encourageant qui montre une réelle appropriation du langage sifflé.

Tous les élèves sont capables de reconnaître leur nom, celui de leurs camarades, et des ordres simples, attendus du niveau débutant en compréhension¹³, et de décoder des messages sifflés simples travaillés préalablement, comme demandé au niveau intermédiaire. La compréhension de messages sifflés en situation de communication réelle

¹⁰ El Silbo Gomero, Materiales didácticos, p. 57-60.

¹¹ El Silbo Gomero, Materiales didácticos, p. 58.

¹² Depuis trois ans, les collégiens présentent le langage sifflé à la Foire au fromage de Laruns au début du mois d'octobre. Ils ont été les invités du Festival des vallées à Oloron au printemps 2017 et ont participé à la Pastoral aussalesa de Laruns en juillet 2017. Il serait trop long de citer toutes leurs apparitions dans des émissions et des reportages radios ou télévisés.

¹³ El Silbo Gomero, Materiales didácticos, p. 58.

à distance, qui est une compétence de niveau avancé, n'a pas encore fait l'objet d'exercices spécifiques et ne peut donc être évaluée. En revanche les élèves sont en capacité de reconnaître les phonèmes caractéristiques du langage sifflé dans des mots et des phrases qui apparaissent dans un contexte habituel.

En ce qui concerne l'émission de messages¹⁴, quasiment tous les élèves sont capables de produire les voyelles et les consonnes du langage sifflé. La plupart sont en mesure d'établir une relation entre les phonèmes du langage sifflé et les phonèmes de la langue orale, même si cette compétence n'a pas été véritablement travaillée et relève plutôt d'une appropriation intuitive. Ils peuvent ainsi siffler en autonomie des mots dont ils n'ont jamais entendu la version sifflée.

Mémoriser et émettre des phrases modèles correctement est acquis. Mais il est vrai qu'un bon tiers des élèves manquent encore de la puissance adéquate car l'essentiel des cours a lieu en classe, et malgré les encouragements à siffler puissamment, l'absence d'une nécessité d'être entendu à grande distance, ainsi probablement que l'habitude prise par l'élève de modérer le niveau sonore de sa voix dans le cadre d'un cours, doivent induire une limitation plus ou moins inconsciente. La représentation écrite de la langue sifflée n'ayant pas été enseignée, cette compétence de niveau intermédiaire n'est pas maîtrisée.

S'agissant du niveau avancé, les élèves sont capables de reproduire avec précision des mots ou phrases sifflés, de produire des phrases pour se présenter, identifier, donner et demander des informations, décrire, etc. Comme au niveau intermédiaire, la représentation écrite de messages sifflés est une compétence non maîtrisée car non travaillée.

Le langage sifflé n'étant plus en usage en vallée d'Ossau depuis des dizaines d'années et ne pouvant donc plus guère véhiculer de préjugé d'aucune sorte, à supposer que cela ait jamais été le cas, il n'a pas été mené de réflexion sur ce thème avec les élèves¹⁵.

Enfin, si les élèves ont été encouragés à essayer de siffler de différentes façons, et si effectivement certains ont d'eux-mêmes voulu adopter la position des doigts qu'utilisaient les anciens sifflleurs d'Aas sur des documents, les compétences de l'objectif 5 n'ont pas été développées.

Cette évaluation faisant état d'un bon niveau global des élèves, voire pour certains d'un très bon niveau, s'est trouvée confirmée lors du voyage scolaire organisé par Nina Roth aux îles Canaries en avril 2018. Dans les cours de silbo, mêlés à leurs camarades canariens, les jeunes sifflleurs ossalois ont participé aux jeux et exercices et, sans aucune préparation, ont été capables de siffler et de comprendre des phrases en espagnol, langue qu'ils étudient en classe mais qui reste une langue étrangère, ne se contentant pas d'imiter mais improvisant questions et réponses, le tout sous l'œil d'une soixantaine d'élèves et devant l'objectif de la caméra de journalistes venus réaliser un documentaire.

8. CONCLUSIONS

Les diverses expériences d'enseignement menées en Béarn depuis 2013 ont montré qu'il était possible de former de nouveaux sifflleurs. Même si ceux-ci auront encore besoin d'années de pratique avant d'espérer égaler les anciens sifflleurs d'Aas ou les autres sifflleurs confirmés du pourtour méditerranéen, les résultats sont encourageants.

¹⁴ El Silbo Gomero, Materiales didácticos, p. 59.

¹⁵ El Silbo Gomero, Materiales didácticos, p. 60.

Néanmoins, les structures mises en place sont fragiles ; elles reposent essentiellement sur le bénévolat et peinent à se développer par manque de formateurs. Ainsi, il est pour l'instant impossible d'offrir aux élèves qui le souhaiteraient des cours de langue sifflée au lycée. C'est désormais à l'Éducation nationale et aux collectivités locales de dégager des moyens, modestes, pour pérenniser cette action.

Cette présentation en forme de bilan est aussi l'occasion de rappeler et de porter à la connaissance du plus grand nombre la découverte capitale effectuée en 2013 par Gérard Pucheu. C'est lui en effet qui a mis au jour un foyer très important de siffleurs dans l'Atlas marocain¹⁶ dont l'existence était postulée depuis longtemps par l'hypothèse déjà assez largement admise d'une introduction du langage sifflé aux Canaries par des populations berbères. Cette théorie s'est trouvée du même coup fortement étayée.

Or, si le langage sifflé canarien a une origine exogène très ancienne, il est permis de supposer qu'il en est de même pour le langage sifflé d'Aas, en rappelant par exemple que le Béarn s'est trouvé pendant des siècles au contact des Berbères ayant conquis la péninsule ibérique à partir du VIII^e siècle. Et si le langage sifflé d'Aas est issu d'un emprunt ancien, direct ou indirect, effectué auprès de populations ou d'éléments berbères (ce n'est pas la seule hypothèse évidemment), peut-être est-il encore possible de trouver, sous la forme d'ordres sifflés stéréotypés pouvant transposer des syllabes orales, des vestiges d'un langage sifflé utilisé autrefois sur un plus vaste espace, notamment au sud des Pyrénées. Peut-être aussi certaines chroniques anciennes font-elles état, sous une forme peu explicite, de l'utilisation du langage sifflé et pourraient fournir des indices, à condition qu'on les cherche.

De manière un peu étonnante pour qui s'intéresse au silbo gomero, version sifflée de l'espagnol, il y a donc peut-être des découvertes à faire sur ce sujet dans la péninsule ibérique elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

- Arripe, R. (2012) : *Les siffleurs d'Aas*, Andoain, Éditions René Arripe, 5e éd..
- Busnel, R-G, Siegfried J. R. (1990) : *Parole, langages et langues sifflées*, Paris, SFRS.
- Busnel, R.-G., Moles, A. A., Vallancien, B. (1962) : “ Un cas de langue sifflée dans les Pyrénées françaises “, *Logos*, 5, (2), pp. 76-91.
- Busnel, R.-G., Moles, A.A., Vallancien, B. (1962) : “ Sur l'aspect phonétique d'une langue sifflée dans les Pyrénées françaises “, *Proceedings of the International Congress of Phonetic Sciences*, pp. 533-546.
- Cepeda, S. (2015) : *Lengatges siulats – presentacion e apròchi didactic*, mémoire de stage, http://maleta.occitanica.eu/talhier/lengatges-siulats_16842.html
- Classe, A. (1956) : “ Phonetics of the Silbo Gomero “, *Achivum linguisticum*, 9, pp. 44-61.
- Classe, A. (1957) : “ The whistle language of La Gomera “, *Scientific American*, 196, (4), pp. 111-124.
- Classe, A. (1963) : “ Les langues sifflées, squelettes informatifs du langage “, dans Moles, A. A. et Vallancien, B. (Eds.) : *Communication et langage*, Paris, Gauthier-Villars, pp. 129-139.
- Haensel, M. (2017) : “ Tressage des langues au collège des Cinq Monts à Laruns. Quand la transmission orale bouscule les pratiques “, *Pratiques sociales et apprentissages*, Saint-Denis, France <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01696563>

¹⁶ Gérard Pucheu, « Notes sur la parole sifflée en usage dans le Haut-Atlas marocain. Premières observations », *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, 10, pp. 51-64

- Meyer, J. (2005) : Description typologique et intelligibilité des langues sifflées, approche linguistique et bioacoustique, thèse, Sciences cognitives, option linguistique, Université Lyon 2.
- Meyer, J. (2005) : “ Whistled speech: a natural phonetic description of languages adapted to human perception and to the natural environment “, *Proceedings of Interspeech*, pp. 49-52.
- Plasencia Martín, M. (2006) : “ El silbo gomero, patrimonio cultural de Canarias y de la humanidad, Institutum Canarium “, *Almogaren*, 37, pp. 219-229.
- Pucheu G. (2015), “ Notes sur la parole sifflée en usage dans le Haut-Atlas marocain. Premières observations “, *Revue de l'Institut Royal de la Culture Amazighe*, 10, pp. 51-64.
- Rialland, A. (2005) : “ Phonological and phonetic aspects of whistled languages “, *Phonology*, 22, pp. 237-271.
- Trujillo R. (1978) : *El Silbo Gomero: analisis linguistico*, Tenerife: Ed. I. Canaria-I. Andres Bello.
- Trujillo Carreño, R., Morera Pérez, M., Guarro Pallás A., Padrón Brito, U., Ortiz Mendoza I., Botanz Parra R., Darías Darías E. (2005) : *El Silbo Gomero, Materiales didácticos*, Canarias: Consejería de educación, cultura y deportes del gobierno de Canarias.

La matérialisation comme dernier rempart de la socialisation

VINCENT RIVIÈRE

Congrès Permanent de la Lengua Occitana

Université Toulouse Jean Jaurès

Equipe de Recherche en Syntaxe e Sémantique (CLLE-ERSS UMR 5263)

v.riviere@locongres.org

Résumé

Entre développement économique lié à la proximité de Toulouse et identité culturelle, la petite ville de L'Isle-Jourdain 32600 (8500 habitants en 2015) essaye de trouver son équilibre en s'appuyant à la fois sur le tissu associatif et son réseau institutionnel.

Les toponymes font partie du patrimoine historique, culturel et linguistique d'un pays, comme le rappelle le Conseil de l'Europe qui préconise « *l'adoption progressive, le cas échéant conjointement avec la dénomination devenue usuelle, des formes correctes de la toponymie, à partir des langages originels de chaque territoire* ».

En me basant sur un questionnaire et une enquête de terrain, j'aurai l'occasion d'établir quel lien la population locale entretient avec les toponymes, et dans quelle mesure la matérialisation permet de maintenir un certain lien avec la langue régionale concernée : l'occitan.

Se dégageront ainsi quatre classes :

- Les citoyens qui pensent que cette signalétique est inutile et qui sont en général hostiles à la transmission de cette langue
- Les locuteurs occitans natifs et actifs pour qui les noms de lieux ont une importance majeure du fait du référent et de la langue du référent, qui témoignent à la fois d'une mémoire collective et individuelle
- Les locuteurs occitans qui n'ont pas eu une transmission de la langue familiale pour qui ces noms ont une importance relative du fait que le référent ne soit pas forcément compris, mais pour qui la langue du référent reste importante
- Les locuteurs non occitans, notamment les locuteurs francophones arrivés récemment dans la commune pour des raisons professionnelles, pour qui le référent est inconnu, mais qui voient dans la valorisation du référent un facteur de lien social.

Cette reconnaissance pour les uns et valorisation pour les autres, soit 80% de la population, a engendré une matérialisation importante, de différents types, des toponymes urbains et ruraux, soit par la mise en place de panneaux sur la voie publique et les établissements scolaires, soit par la réalisation de cartes interactives documentées de la commune, grâce aux services du Congrès Permanent de la Lengua Occitana.

1. CONTEXTE GÉOGRAPHIQUE ET GÉOLINGUISTIQUE

Le territoire sur lequel porte l'étude se trouve en France, en Occitanie linguistique et administrative, dans le Département du Gers, à quelques trente kilomètres à l'ouest de Toulouse. Celle-ci a pour périmètre principal la commune de L'Isle-Jourdain, et plus largement l'intercommunalité de la Gascogne Toulousaine telle que la définit Mireille Mousnier (1997) dans « La Gascogne Toulousaine aux XII^{ème} et XIII^{ème} siècles », qui en est aujourd'hui le nom officiel. Il est intéressant de relever que les traits historico-linguistiques ont aujourd'hui un écho sur la représentation administrative actuelle, tant au niveau local que régional. Ce territoire, anciennement rural et essentiellement agricole est aujourd'hui une zone périurbaine en plein essor économique. Cette expansion est liée à la proximité de l'industrie aéronautique de la métropole toulousaine. Certaines grandes entreprises ont fait le choix d'y implanter une partie de leur production. C'est le cas de Equip'aero Industrie qui compte 155 salariés, Air Cost Control qui en compte 58, Lauak avec 200 salariés ou encore Air Support et ses 75 salariés. D'autres entreprises européennes s'y étaient implantées avant même l'arrivée de l'aéronautique, notamment Abrisud et Ecocert qui emploient respectivement 180 employés chacune.

Cet essor économique a engendré un accroissement démographique conséquent, la population ayant été multipliée par trois en 70 ans. En 1950, L'Isle-Jourdain était un village gersois avec 3000 habitants selon l'Insee. La petite ville gersoise est désormais peuplée de 9500 citoyens provenant de territoires variés. Les effectifs scolaires ont suivi cette courbe avec 2195 élèves en 2006, contre 3245 en 2018. Un nouveau collège vient d'être construit pour pouvoir accueillir cette augmentation. La commune compte ainsi trois maternelles, quatre primaires, trois collèges et un lycée.

Cette commune a la particularité d'être dotée d'une signalétique bilingue très développée, allant des noms de rues, jusqu'aux panneaux internes de plusieurs établissements scolaires, en passant par les panneaux directionnels, le site internet de l'Office du tourisme, ou encore la carte interactive documentée de la collectivité récemment réalisée en collaboration avec le Congrès Permanent de la Lengua Occitana. Dans un souci de développement pérenne de ces supports, le conseil municipal a voté en décembre 2017, soit quasiment dix après le début de la mise en place des premiers panneaux, le bilinguisme pour tout nouveau panneau de voie, lors de la création ou de la refaçon de ces derniers. 450 élèves font de l'occitan toutes les semaines, dont 170 à parité horaire en section bilingue. Tous les ans, depuis trente ans, un citoyen de cette collectivité a fait de l'occitan son métier. Trois associations proposent des animations, des spectacles, des interventions dans les écoles et touchent environ 7000 personnes sur l'année, élèves et adultes confondus. 93,3% des sondés indiquent connaître l'association Escota é Minja, contre 80,6% pour le Carnaval Gascon. 81,2% ont déjà assisté à un événement de la première association et 66,1% pour la seconde. Une charte communale de développement de l'occitan est en cours de rédaction pour pérenniser toutes ces démarches. La gare SNCF sera également la première de la Région Occitania dotée d'une signalétique bilingue, comme l'indiquait Patrick Roux, conseiller régional en charge de la culture occitane, le 30 juin 2018 au moment du festival Escota é Minja.

Malgré un développement démographique et économique très rapide, ce territoire tâche de mener à la même vitesse son développement culturel.

2. ENQUÊTE

J'ai mené un long collectage sur ce territoire avec différents objectifs : phonologiques, morphologiques, toponymiques. Au fil de mes enquêtes, de la réaction des locuteurs, et des confidences de ces derniers, j'ai également envisagé d'étudier les pratiques et la perception de la langue. La signalétique bilingue étant une matérialisation de celle-ci sur l'espace public, et étant la commune de la Région Occitanie qui en est le plus largement dotée, toute proportion gardée, j'ai décidé de m'attarder précisément sur cette dernière. C'est Le Congrès Permanent de la Lengua Occitana (CPLO) qui a finalement été le déclencheur, en me confiant le projet de carte bilingue documentée de cette commune. Suite à une proposition de M. Mélac, sigiste – cartographe, en licence à l'Université de Clermont-Ferrand, le CPLO, en partenariat avec l'association Escota é Minja et la commune de L'Isle-Jourdain, a accepté d'encadrer M. Mélac pour la réalisation de ce projet, sous ma responsabilité. De fait, compte tenu de cet élément, j'ai décidé d'évaluer, à posteriori, la portée d'un tel projet tant au niveau qualitatif que quantitatif.

Christian Lagarde (2012) décrit la situation suivante : « L'aliénation enserme donc la société occitane dans son ensemble, et la connexion entre une élite intellectuelle en recherche d'une issue et le peuple, qui en est la principale victime, ne s'établit pas. » Je démontrerai, au long de cette communication que les relations sociétales décrites par C. Lagarde ne sont en aucun cas le reflet de la situation actuelle dans la zone étudiée.

Pour décrire la perception que la population a de cette langue maternelle pour certains, quasi inconnue pour d'autres, je me suis appuyé sur un questionnaire en 28 points. Ce questionnaire a une partie relativement similaire avec l'étude de Marina Rouchard (2010), concernant la présentation des locuteurs, leur pratique linguistique. La partie concernant la présence de la langue dans la société y est plus développée, notamment la présence physique.

En effet, les noms de lieux font partie du patrimoine linguistique historique et culturel comme le rappelle le Conseil de l'Europe qui préconise « *l'adoption progressive des formes correctes de la toponymie, à partir des langages originels de chaque territoire* ».

L'étude sociolinguistique menée par la Région Midi-Pyrénées en 2010 concernant la « présence, pratiques et perceptions de la langue occitane en Midi-Pyrénées » en collaboration avec certains départements dont celui du Gers me sera grandement utile. En effet, cette dernière porte sur un nombre important de sondés ce qui la rend d'autant plus probante. Ceci étant, ma connaissance du terrain viendra parfois remettre en cause certains résultats.

2.1. Les enquêtés

Cette enquête a été réalisée auprès de 165 personnes demeurant dans la commune de L'Isle-Jourdain ou de la Communauté de Communes de la Gascogne Toulousaine, soit 1,73% de la population à l'échelle de la commune, 0,68% à l'échelle de l'intercommunalité. L'étude sociolinguistique menée par la Région en 2010 portait sur 1000 citoyens gersois, soit 0,52% de la population du département. Je tiens à préciser, que ce questionnaire n'est pas financé, contrairement à celui de la Région, et que de fait, vu le temps imparti (un mois), la participation est satisfaisante. Celui-ci a été transmis par le réseau social de la plus grosse association culturelle de la commune, Escota é Minja, ainsi que par le journal la Dépêche, et également relayé auprès de toutes les associations et élus du territoire par la

mairie et l'Office du Tourisme. Le questionnaire est volontairement anonyme afin que chacun puisse donner son avis librement, notamment les citoyens qui ne sont pas en faveur de la transmission de cette culture. Néanmoins, certaines données font défaut, comme le sexe ou la catégorie professionnelle des participants.

2.2. Le questionnaire

Le questionnaire comporte 28 questions pour lesquelles il est laissé différents niveaux de choix et la possibilité de commenter lorsque nécessaire. Une expérimentation est également proposée entre les questions 12 et 13, formulée comme suit :

“ Carte interactive documentée : Avec le lien suivant - <http://u.osmfr.org/m/211415> - (à copier/coller), vous allez pouvoir naviguer sur la carte interactive bilingue documentée de la commune de L'Isle-Jourdain qui sera mise en ligne officiellement avant fin 2018. La Place Gambetta se situe au centre de la carte, à proximité du nom L'Isle-Jourdain, matérialisée par le P de Parking. La Place Saint-Bertrand se situe à l'Ouest de la Place Gambetta, au bout de l'Avenue du Commandant Parisot. “

Voici le questionnaire détaillé :

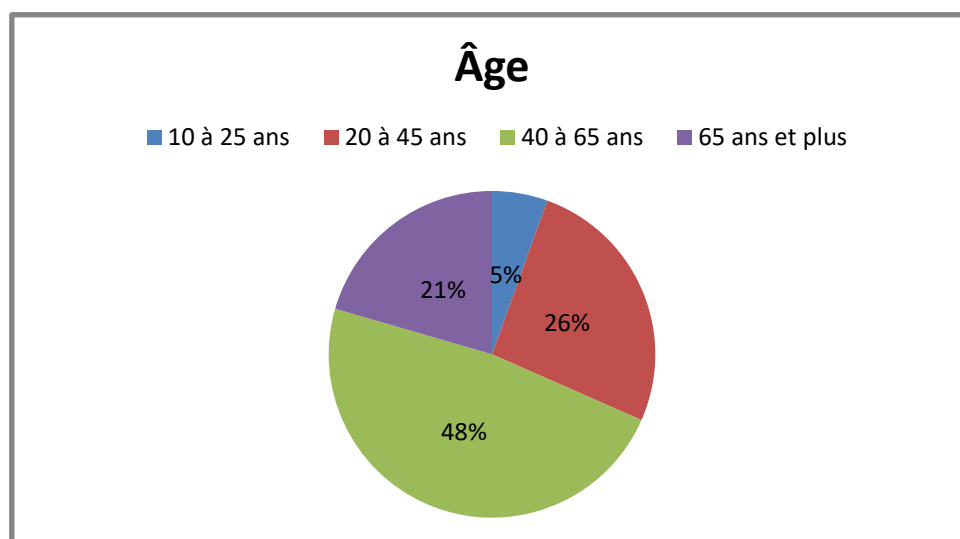
1. Quel âge avez-vous ?
2. Depuis combien de temps vivez-vous à L'Isle-Jourdain ou ses environs ?
3. Dans quel(s) cadre(s) avez-vous été en contact avec l'occitan ?
4. Quel est votre niveau de compréhension de l'occitan ?
5. Quelle est votre capacité à parler en occitan ?
6. Sans accès à internet ou à un dictionnaire, savez-vous ce que veut dire Place Gambetta ?
7. Sans accès à internet ou à un dictionnaire, savez-vous ce que veut dire “ Plaça deu Jardinatge “ ?
8. Sans accès à internet ou à un dictionnaire, savez-vous ce que veut dire Place Saint-Bertrand ?
9. Sans accès à internet ou à un dictionnaire, savez-vous ce que veut dire “ Plaça de la Poralha “ ?
10. Avant ce questionnaire, saviez-vous quelles étaient les langues présentes sur les panneaux rouges et jaunes des voies urbaines ?
11. Savez-vous lire les indications en occitan ?
12. Trouvez-vous cette signalétique utile ?
13. La carte vous a-t-elle apporté des connaissances sur le nom des places en français ?
14. La carte vous a-t-elle apporté des connaissances sur le nom des places en occitan ?
15. Diriez-vous que cette carte est complémentaire de la signalétique en place dans la commune ?

16. Pensez-vous que cette carte peut être utile aux citoyens adultes du territoire ?
17. Pensez-vous que cette carte peut être utile aux citoyens mineurs du territoire ?
18. Pensez-vous que cette carte peut être utile aux touristes ?
19. Savez-vous qu'environ 450 élèves de la commune de L'Isle-Jourdain suivent des cours d'occitan ?
20. Comment qualifieriez-vous ce nombre ?
21. Savez-vous qu'un élu est délégué à la culture occitane, au-delà de l'élu à la culture ?
22. Comment qualifieriez-vous la mission de délégué à la culture occitane ?
23. Savez-vous que la gare SNCF de L'Isle-Jourdain sera la première de la Région Occitanie dotée d'une signalétique bilingue ?
24. Comment qualifieriez-vous cette signalétique ?
25. Connaissez-vous l'association Escota é Minja ?
26. Avez-vous déjà assisté à un événement organisé par cette structure ?
27. Connaissez-vous l'association Carnaval Gascon ?
28. Avez-vous déjà assisté à un événement organisé par cette structure ?

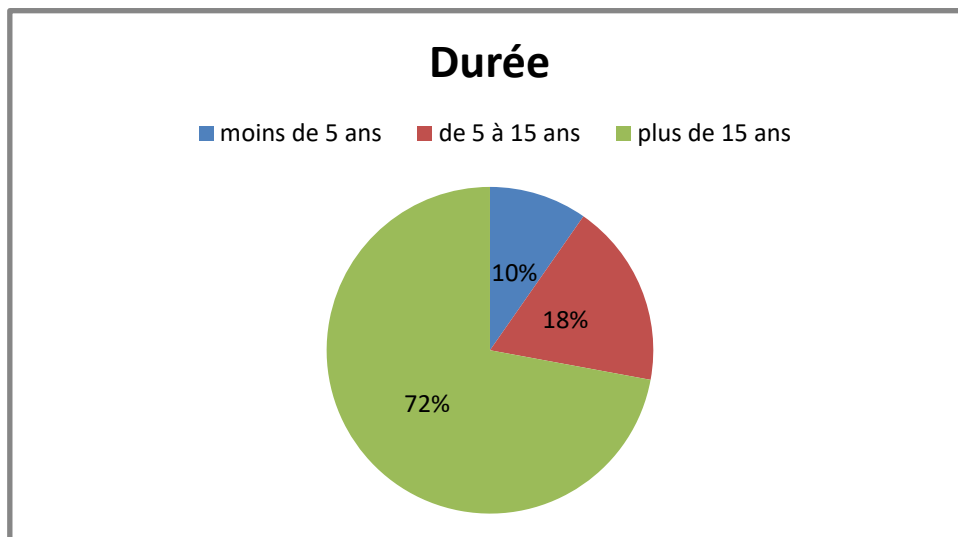
3. RÉSULTATS

Tout d'abord, il convient de présenter les grandes caractéristiques de la population interrogée qui permet de mieux comprendre le contexte de ce territoire.

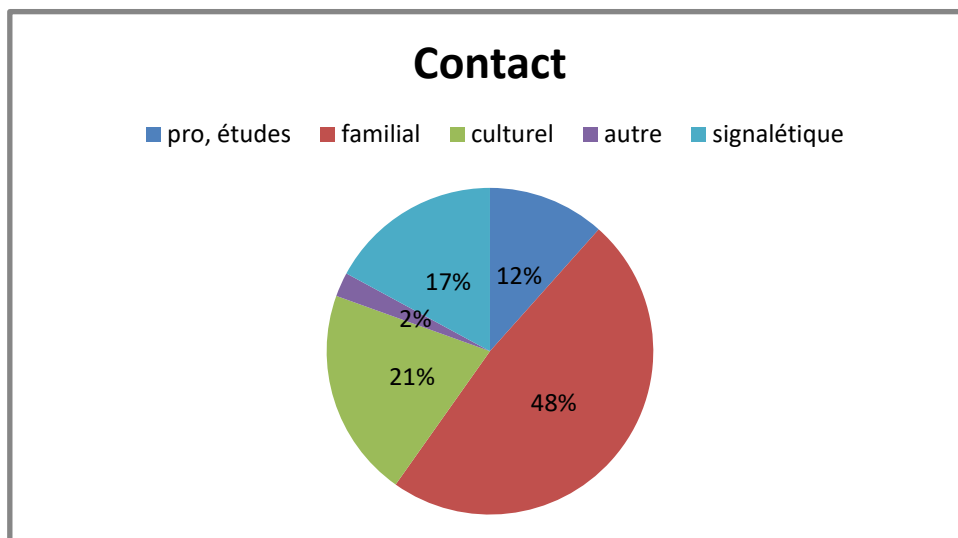
3.1. Age des participants



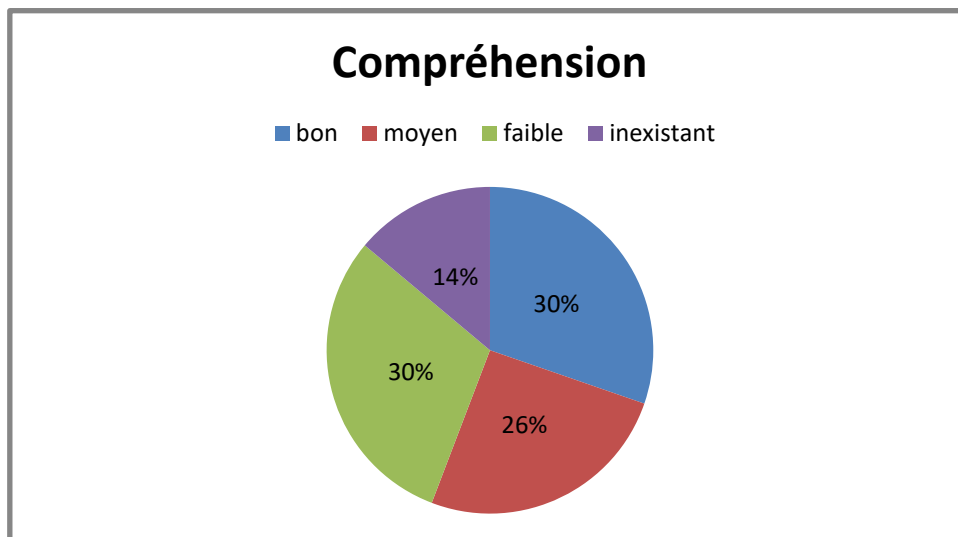
3.2. Durée résidence



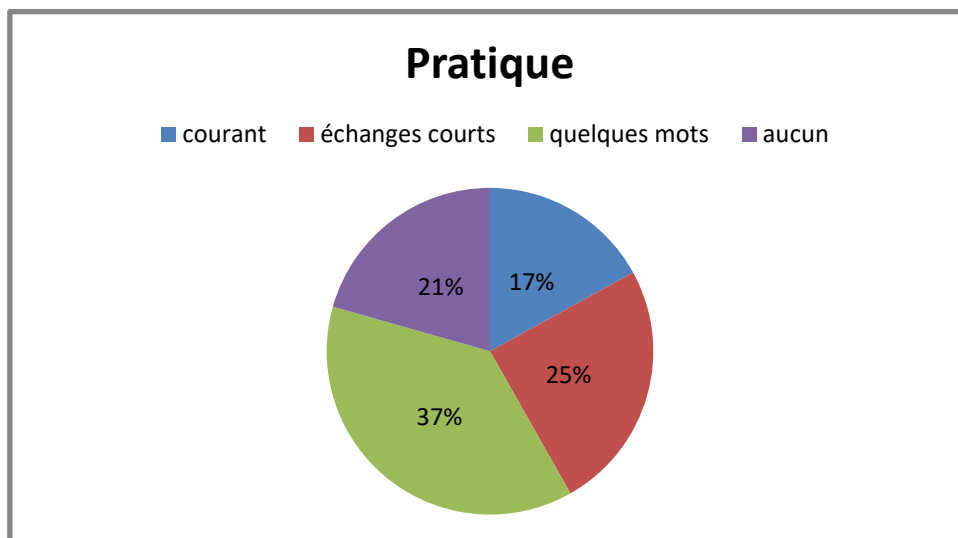
3.3. Contact avec l'occitan



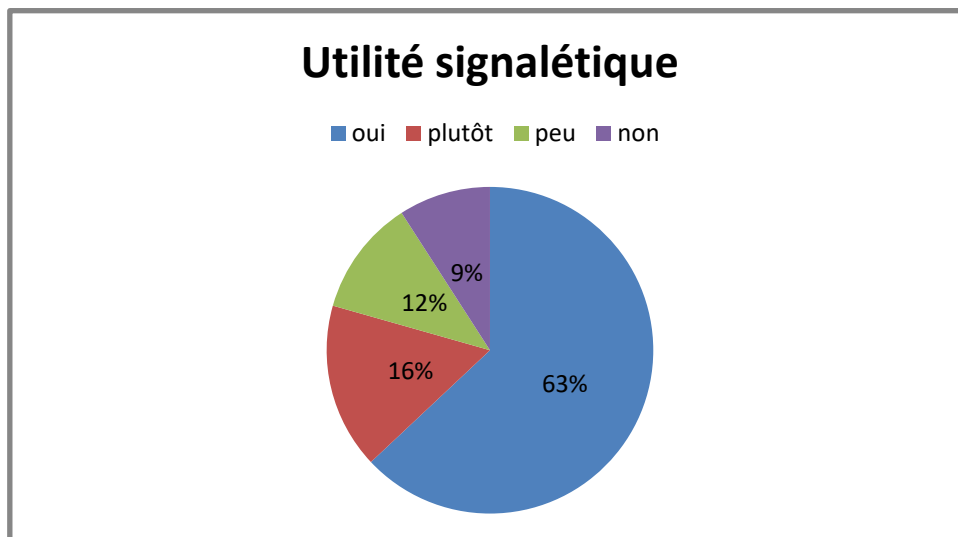
3.4. Compréhension



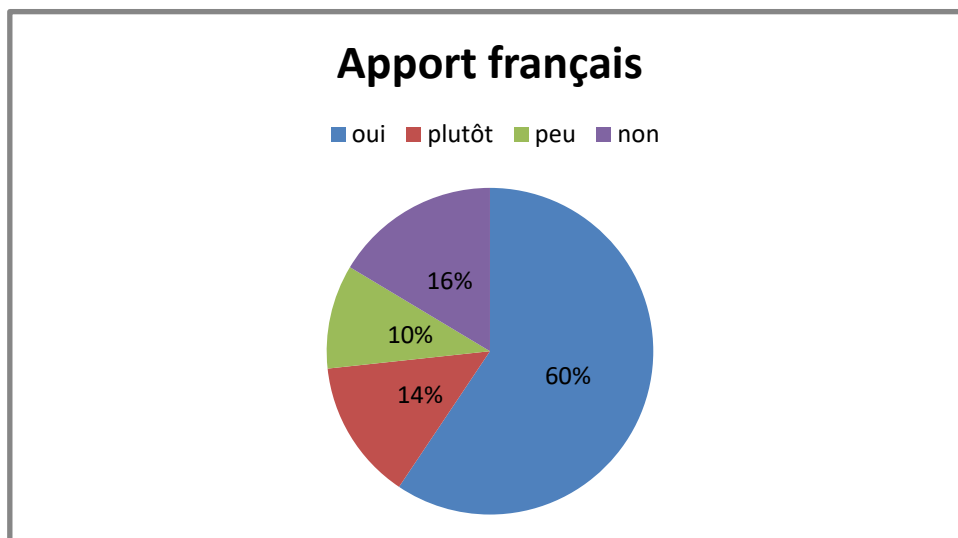
3.5. Capacité à parler



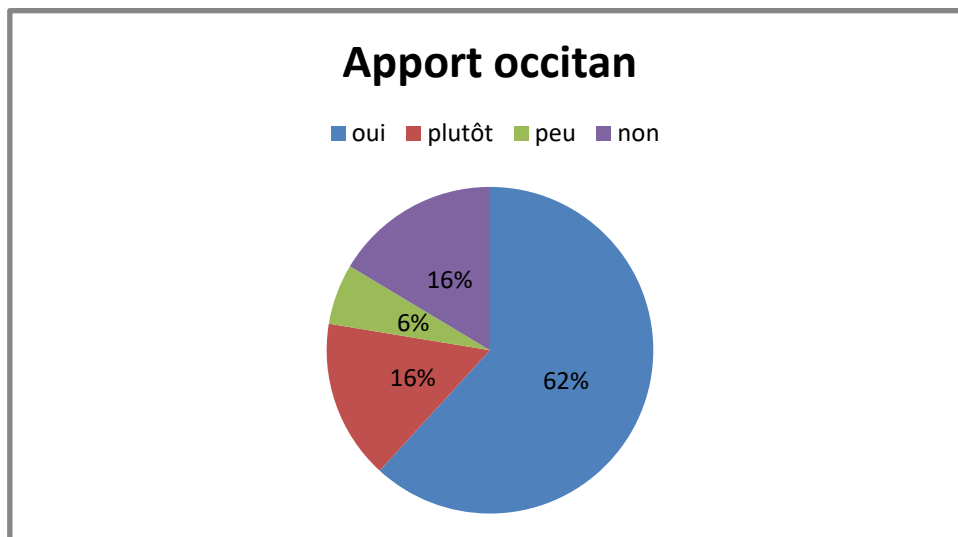
3.6. Utilité de la signalétique



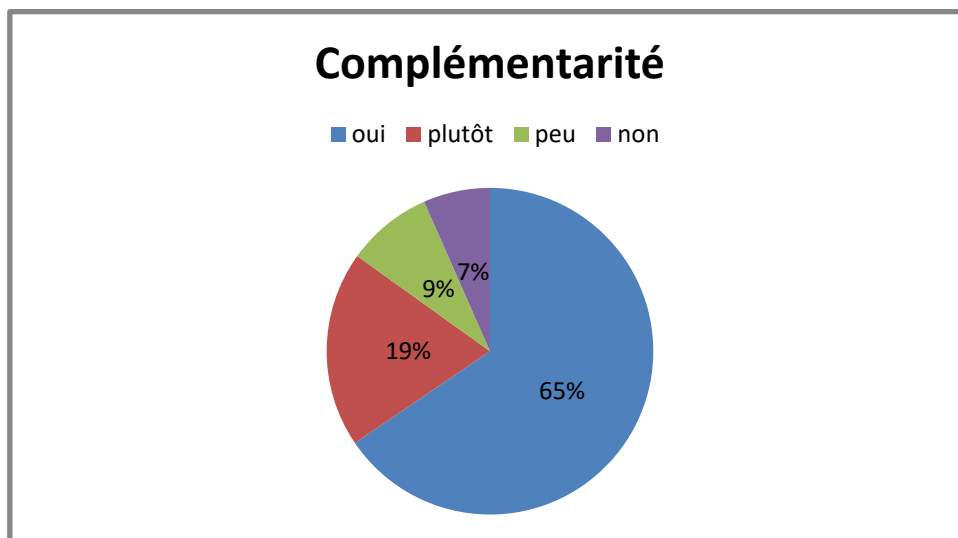
3.7. Carte: apport en français



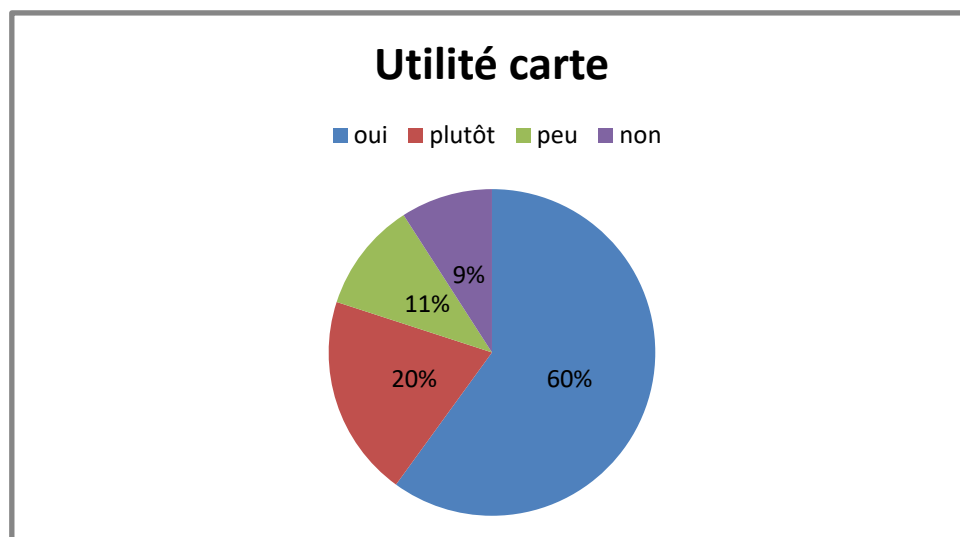
3.8. Carte: apport en occitan



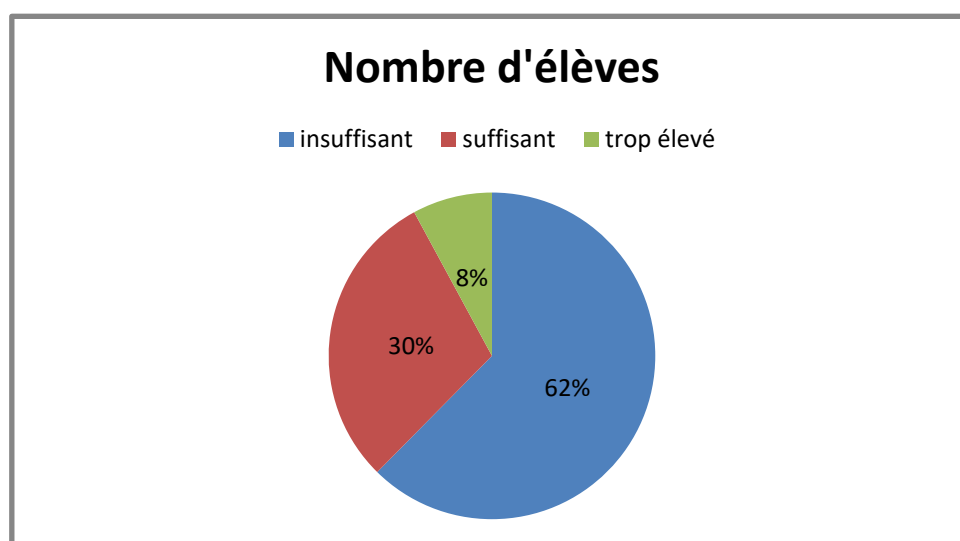
3.9. Complémentarité signalétique – carte



3.10. Utilité carte



3.11. Nombre d'élèves



Nous pouvons tirer plusieurs indications importantes des ces résultats. Le niveau de compréhension et de pratique, toute proportion gardée, est largement supérieur à la tendance départementale. Pour le département du Gers (p. 30), sont avancés les chiffres suivants :

- Occitanophone très bon niveau à bilingue : 5%
- Occitanophone niveau moyen : 15%
- Occitanophone Faible niveau à peu de notions : 31%
- Non occitanophone : 49%

Le premier contact avec cette langue se fait très majoritairement en famille, avec 48%, mais le restant se répartit de la façon suivante : 20,7% par le biais culturel, ce qui confirme une action conséquente des associations culturelles occitanes ; 17,1% par la signalétique, ce qui confirme une présence importante de cette dernière ; 11,6% par le professionnel et les études, ce qui nous informe d'une proposition de formation scolaire dans le domaine non négligeable.

79% de la population trouve la signalétique bilingue utile ou plutôt utile et la tendance est la même concernant la complémentarité entre la carte interactive et la signalétique. Il faut ajouter à cela que la proportion est légèrement plus faible concernant l'apport de connaissances de la carte, mais reste néanmoins très conséquent avec 74% pour l'apport sur le nom français et 78 pour le nom occitan. Il faut apporter une nuance à cette donnée. Volontairement, les deux places ont été choisies en fonction de deux critères : le premier critère est la renommée du nom d'homme en français, Léon Gambetta étant, à priori, nationalement connu, alors que Saint-Bertrand est une figure plutôt locale. Cet élément aurait pu permettre de différencier les connaissances des nouveaux arrivants des personnes présentes sur le territoire depuis longtemps. D'autre part, la version occitane compare un nom relativement transparent – jardinatge (jardinage) – à un nom qui l'est beaucoup moins – poralha (volaille) – ce qui pourrait mettre en exergue la différence de compréhension entre des locuteurs occitans natifs ou qui ont appris cette langue, et ceux dont ce n'est pas le cas. Nous étudierons donc précisément ces éléments dans le chapitre suivant.

84% des répondants trouvent que la carte interactive réalisée par le CPLO est complémentaire, aussi bien pour l'odonyme français qu'occitan, de la signalétique des places concernées qui servent d'échantillon au reste de la signalétique matérielle, et 80% la trouvent utile. Le CPLO a ainsi pleinement atteint son objectif qui est de contribuer à la vitalité et au développement de l'occitan. Il a également parfaitement rempli une de ses missions principales : la recherche scientifique appliquée - la recherche qui est menée dans le but de répondre aux besoins concrets des locuteurs et des usagers.

Enfin 62% juge le nombre d'élèves suivant des cours d'occitan (170 bilingue et 280 options) insuffisant, quand 8% le trouve trop élevé, et 30% suffisant, ce qui renforce une nouvelle fois l'importance que ces citoyens attachent à la transmission de cette culture.

Au-delà des résultats chiffrés du questionnaire, les commentaires et précisions fournis dans ce dernier et l'enquête qualitative de terrain sur le sujet amèneront des nuances et des précisions complémentaires.

Il convient toutefois, de conclure, d'ores et déjà, que le contexte de cette commune est très favorable à l'occitan, tant par son niveau de compréhension de cette langue, que par sa volonté à la transmettre.

4. MISE EN RELIEF DE L'ÉTUDE

4.1. Etude sociolinguistique de la Région Midi-Pyrénées

Deux points méritent d'être éclaircis concernant l'étude de la Région.

Premièrement, la dénomination de la langue cible est largement détaillée en fonction du degré de connaissance de la langue occitane notamment, dans l'étude concernée : « En début de questionnaire, le terme " occitan " est la dénomination-phare de la langue parlée ou connue en Midi-Pyrénées pour 64% des répondants. Mais si ce taux s'élève à 81% au sein

des non-locuteurs, il n'est que de 47% chez ceux qui ont au moins quelques notions. » (Etude Midi-Pyrénées, p. 13, 2010). Les locuteurs qui ont eu pour langue maternelle la langue cible ont grandi avec le terme " patois " correspondant à la langue qu'ils pratiquaient. Le terme d'occitan correspondant à cette même langue ne s'est imposé réellement que dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle. De fait, la grande majorité des sexagénaires et plus sont habitués au terme de patois, ne renvoyant pas au statut de langue. Mais le terme occitan a ceci étant été accepté au cours des années du fait de sa diffusion dans la presse notamment. Cette acceptation a largement progressé entre le début et la fin de mes enquêtes.

Deuxièmement, les chiffres font apparaître un faible niveau en occitan de l'ensemble des répondants, et bien qu'ayant lu en détail la réalisation de cette enquête qui s'est faite par téléphone, ce qui ne facilite pas, à mon sens, la qualité de l'échange, ces chiffres semblent faibles. Ces résultats peuvent en partie s'expliquer par le fait que le Gers soit un département rural en très grande majorité en perte d'habitants régulière hormis depuis 10 ans, mais je pense que la méthode peut également être un facteur. La commune de L'Isle-Jourdain, a au contraire une démographie excédentaire depuis la moitié du XX^{ème} siècle du fait de la proximité de Toulouse, comme nous l'avons déjà vu. De fait, la population augmente, mais le nombre de locuteurs bilingue par transmission familiale baisse étant donné qu'il s'agit au moins de sexagénaires en grande partie et que la transmission familiale n'est plus assurée. Ce cas est relativement similaire au cas du breton dans des proportions moindres, comme nous l'indique Broudic (2009) : « Ce que révèlent aussi le sondage de 1997 et l'enquête de l'INSEE, c'est que les jeunes ne savent pratiquement plus le breton et que ce sont surtout les personnes âgées qui le parlent. », ce qui mériterait également d'être nuancé.

4.2. Analyse des résultats

L'analyse des résultats de mon étude met en valeur des nuances en fonction de deux critères principaux : l'âge des répondants d'une part, la durée d'habitation sur le territoire concerné d'autre part. Elle montre également qu'une partie de la population est opposée au développement de la culture occitane.

4.2.1. 20% de la population opposée à la culture occitane

Le choix de l'anonymat a largement été motivé par le fait de laisser la parole libre à tous, notamment aux opposants au développement de la culture occitane. En effet, si quelques années en arrière, certains de nos anciens, comme j'ai souvent pu le collecter, avaient eu interdiction de parler « patois » à l'école, et que publiquement certains représentants politiques n'hésitaient pas à dévaloriser les langues de France, il en est tout autre aujourd'hui. De fait, il me semblait important de laisser un espace de parole à tous, et je me suis engagé à respecter ces avis, bien qu'ils ne soient pas l'objet premier de cette étude. Je vais donc donner la parole aux 20,6% qui trouvent la signalétique peu ou pas utile, en prenant soin d'amener quelques corrections d'ordre orthographique afin que notre belle langue française ne s'en trouve pas davantage écorchée :

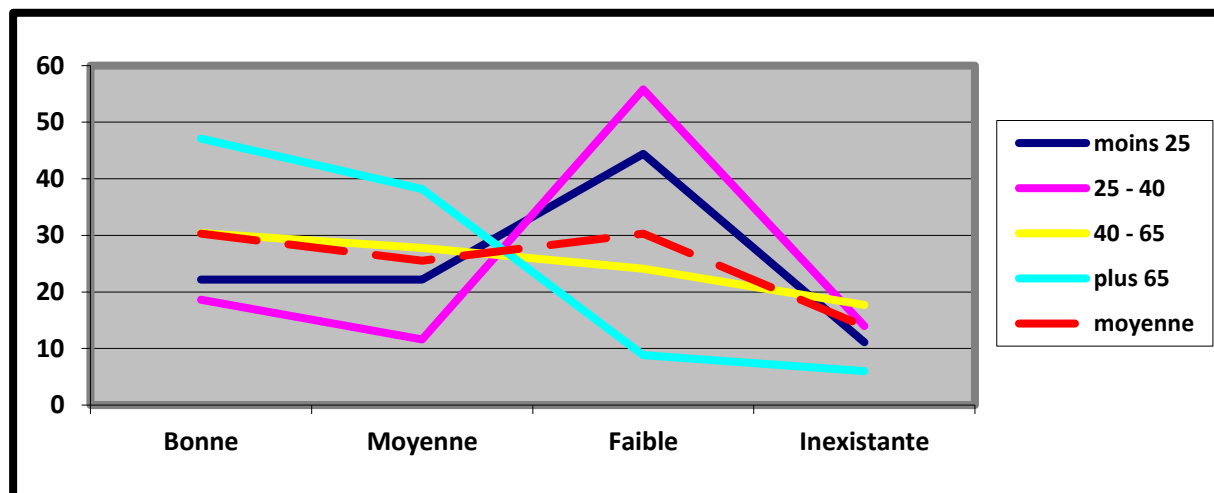
- Louis-Philippe nous indique : « Et je préférerais ne jamais les voir, nous sommes en France, parlons français. » « Les touristes viennent pour voir la beauté et la grandeur de la France, pourquoi les forcer à assister à ce repli sur soi et à ce folklore patoisant qui n'intéresse pas les gens de culture ? ».

- JCB : « Les noms en occitan ne présentent aucun intérêt. »
- CC : « C'est bien pour les gens du coin ou ceux du sud en général qui parle occitan, peut être les touristes hispanophones, mais sûrement que ça n'intéressera pas ceux qui ne parle pas l'occitan et a plus forte raison les touristes anglophones. »
- David : « Le folklore n'est pas du domaine de l'utile mais de la culture. »
- Azerty(2) : « N'a d'intérêt que pour ceux qui ont de l'intérêt pour l'occitan et l'histoire locale. Pour moi c'est une démarche passéiste. »
- Marco : « Les touristes n'arrivent déjà pas à trouver les lieux fréquents : salle polyvalente, stade de rugby, stade de foot, office de tourisme, musées, hôtels et chambres d'hôte ou écoles, ni les livreurs et professionnels les zones d'activité. L'occitan n'est pas une aide ou alors il faudrait le penser globalement (veut on faire "joli" ou "être utile") et refondre toute la signalétique de la ville et au delà de la communauté de communes où chaque village applique sa propre norme, d'autant que la lisibilité des panneaux rouge et jaune est très mauvaise - Mettez vous en voiture dans la situation de quelqu'un qui ne connaît pas la ville, et comparez un panneau bleu et blanc avec le panneau oc. A la limite en centre ville (à pied), pourquoi pas, mais à l'extérieur du centre ville, il y a des priorités plus urgentes me semble-t-il. »
- Lutingersois : « La graphie alibertine qu'aucun touriste ne connaîtra, va leur faire prononcer comme un ersatz d'espagnol, donc loin du gascon du pays. »
- Michèle : « Commençons d'abord par bien savoir lire les plaques de rues en français. On croit toujours trouver mieux avec autre chose. »

De fait, au-delà de la double signalétique, peu importe le support, ces commentaires mettent en exergue le refus d'une double culture, et l'importance primordiale de la place de la langue française. Je vais maintenant tâcher de dresser le portrait du rapport à la langue occitane pour les 80% restant.

4.2.2. Une classe creuse dans la compréhension : les 25-40 ans

Compréhension en fonction de l'âge

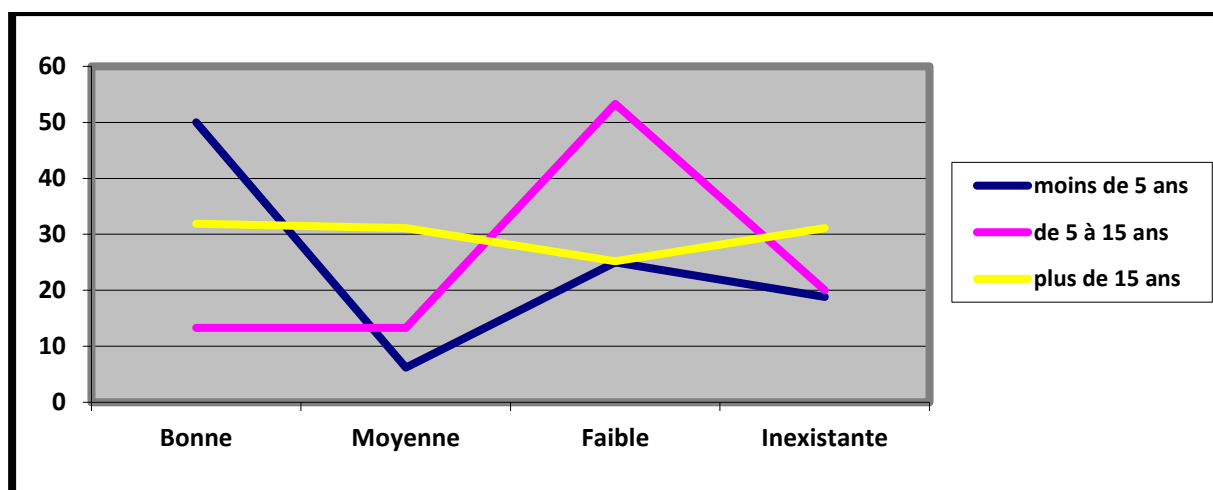


Contrairement à ce que l'on aurait pu attendre, ce n'est pas la classe des -25 ans qui a la plus mauvaise compréhension, mais celle des 25-40 ans. Ceci peut s'expliquer en partie par une amélioration de la compréhension des -25 ans liée au nombre important d'élèves apprenant l'occitan sur la commune (environ 450). Il faut ajouter à cela que 11,6% des répondants ont signalé qu'ils étaient en contact avec l'occitan par le biais de leur scolarité, et 6% ont ajouté qu'ils étaient également, au-delà de leur contact familial. Le questionnaire présente le défaut de ne pas laisser plusieurs choix, de fait, certaines finesses échappent à ce dernier.

Ceci-étant, plus la population est âgée, mieux elle pratique l'occitan, avec des proportions un peu plus faibles que celles de la compréhension et qui reprend le fait que les -25 ans pratiquent plus facilement que les 25-40 ans

Comparés au niveau de compréhension en fonction du temps de résidence sur le territoire, ces résultats peuvent être nuancés.

Compréhension en fonction du temps passé sur le territoire



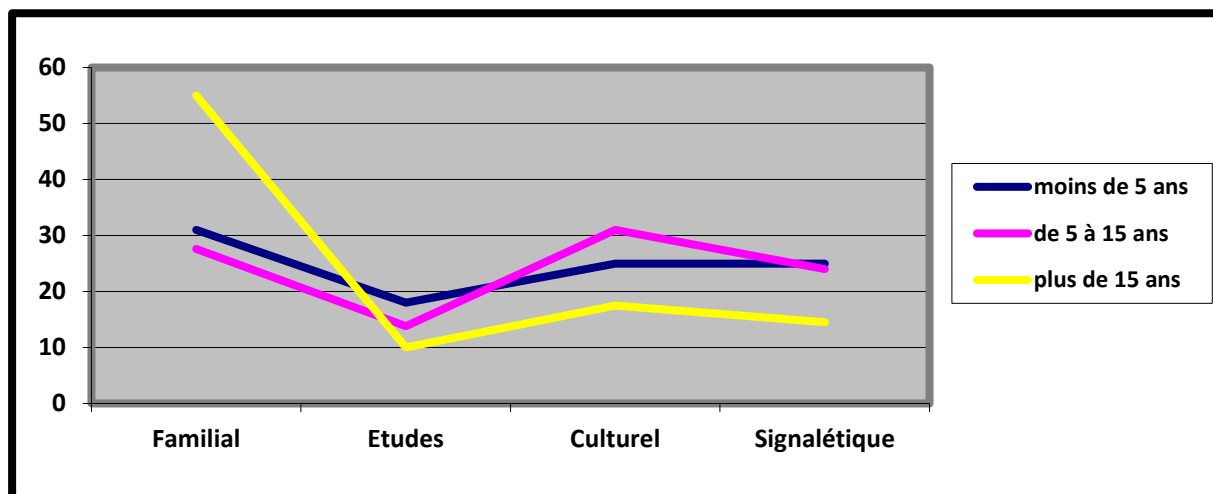
L'âge n'est donc pas le seul facteur de compréhension. Il semble que les derniers arrivants aient une meilleure compréhension que les 5-15 ans. Ceci peut également s'expliquer par la récente création de la section bilingue, et l'engouement qu'elle suscite auprès des familles, mais d'autres hypothèses que je développerai plus tard peuvent également entrer en jeu.

Le type de contact avec cette culture peut, notamment, amener des éléments d'explication.

4.2.3. Le contact avec l'occitan en fonction du temps passé sur le territoire

Voici le graphique comparatif des types de contact en fonction du temps passé sur le territoire.

Type de contact en fonction du temps passé sur le territoire



Deux facteurs apparaissent clairement ici. Les nouveaux arrivants sont bien moins en contact avec cette culture dans le milieu familial, environ la moitié moins que les résidents les plus anciens. Il est à noter que 6,6% des personnes qui ont indiqué familial, ont précisé qu'ils entendaient par famille leurs enfants, même si ce n'est pas exclusif. Cette partie de la population est répartie à 2/3 chez les « plus de 15 ans » et 1/3 chez les « 5 à 15 ans ». C'est une donnée que je n'avais pas envisagée, et qui montre une nouvelle dynamique quand mon questionnaire montre également ses limites. Alors que je n'envisageais qu'une transmission culturelle descendante, cette partie de la population, aussi minime soit-elle, indique qu'une transmission ascendante commence à s'opérer.

Le second facteur le plus flagrant est l'importance de la signalétique qui double entre les plus anciens et les nouveaux habitants, indiquant, de fait, que la signalétique bilingue est un facteur déterminant pour une partie de la population, celle-là même qui n'a pas forcément de contact familial. Bien que moins marquée, une différence se fait également sentir au niveau culturel et au niveau des études pour lesquels il y a entre 5 et 10% de différence à la faveur des nouveaux arrivants, ce qui dénote un intérêt particulier pour la langue et la culture occitane.

4.2.4. Trois types de rapport à la culture occitane

Nous venons d'identifier que les habitants les plus anciens sont en contact plutôt familial, quand les nouveaux arrivants ont un contact qui s'équilibre entre famille, culture et signalétique.

La compréhension des différents contenus signalétiques inhérents à une odonymie, tantôt nationale, tantôt locale pour le français, tantôt transparente, tantôt étymologique pour l'occitan, va permettre d'amener une notion supplémentaire entre langue référente et objet référé.

Que ce soit une figure nationale, Léon Gambetta, ou plutôt locale, Saint-Bertrand, il n'y a pas de différence majeure entre les deux catégories citées, ce qui peut s'expliquer de deux façons : soit Saint-Bertrand est directement assimilé à Saint-Bertrand de Comminges, soit les nouveaux arrivants s'intéressent rapidement à l'histoire locale, la première étant la plus probable. De façon logique, ces deux odonymes sont bien moins bien connus des

personnes les plus jeunes (22%) et très bien connus des personnes les plus âgées (88%). Par ailleurs, il y a des différences très importantes de compréhension entre les formes occitanes des deux places, l'une étant transparente, la seconde très peu.

Les nouveaux arrivants comprennent assez bien la forme occitane transparente “Jardinatge” (50%), mais beaucoup moins “Poralha” (30%), alors que les résidents de plus de 15 ans les comprennent respectivement à 75% et 45%.

Par ailleurs les 25-45 ans les comprennent à 51% et 25% quand les plus âgés les comprennent à 88% et 76,5%.

Se dégageront ainsi trois catégories. Je ne retraiterai pas ici la quatrième catégorie représentant les personnes défavorables à la signalétique.

5. INTERPRÉTATION

Les propositions qui suivent se basent sur les commentaires fournis par les répondants et par l'enquête de terrain que j'ai pu réaliser, notamment au moment du tournage du film « Usage des noms de lieux en Midi-Pyrénées : l'exemple de L'Isle-Jourdain » (2010).

5.1. Synthèse témoignages

Voici une brève synthèse des impressions et commentaires recueillis :

Plus de 65 ans : Les lieux ont un nom d'usage qui vient de l'histoire du lieu. On nomme les lieux, en occitan, en fonction de ce qui se déroulait dans ce lieu, en fonction de la topographie qu'il incarne ou en fonction des gens qui l'ont habité. Ce n'est pas le cas en français, et de fait on préfère les dénommer en occitan quitte à franciser le nom occitan.

25 – 45 ans : Les panneaux sont esthétiques. Cette langue est un patrimoine ancien, un reflet de notre identité même si nous parlons peu l'occitan. La culture ne se réduit pas à la langue. La solidarité, la gastronomie, le partage en font pleinement partie également. Les panneaux sont là pour longtemps et nous apprenons des éléments de notre histoire grâce à ces derniers. C'est un élément officiel qui restera.

Nouveaux arrivants : Cette signalétique est un moyen de découvrir la culture locale. Elle est un signe de richesse, ne serait-ce que par le fait d'avoir deux langues. C'est aussi un prétexte pour pouvoir échanger avec les personnes habitant là depuis longtemps qui sont parfois en mesure d'expliquer ce que veulent dire ces noms et d'où ils viennent. Les différentes inaugurations et fêtes qui les suivent sont un moyen de rencontrer du monde également.

5.2. Analyse

L'implantation de la signalétique bilingue français-occitan en toute petite proportion à son départ dans cette commune date de 2006. C'est la première commune du département à s'être dotée d'une signalétique bilingue de voie. Celle-ci a été impulsée par la création d'une association culturelle sur une idée originale d'un quadragénaire, René Ortéga, souhaitant que la culture soit proposée à tous, qu'il s'établisse « la connexion entre une élite intellectuelle en recherche d'une issue et le peuple, qui en est la principale victime »

(Lagarde, 2012). Néanmoins, dans ce contexte substratique rural, l'élite culturelle des quinquagénaires à laquelle il est fait allusion n'est pas occitanophone pour deux raisons. C'est une des premières générations pour laquelle la famille a décidé, sous l'impulsion de la pression scolaire, entre autres, de ne pas transmettre leur langue. Deuxièmement, la génération concernée a délibérément reniée sa culture synonyme à son sens d'entrave à l'ascenseur social.

De fait, l'élite intellectuelle dont parle Lagarde (2012) n'existe pas. C'est un des éléments fondamentaux qui va conditionner l'évolution du lien que la population a avec sa langue à travers ses noms matérialisés. Cette élite, au sens de force de proposition culturelle, va se structurer autour de ce nouveau projet : intergénérationnalité, peuple porteur de culture, institution comme garant de sa pérennité (« Escota é Minja » – Le Film (2009), Médialabproduction, 01'21-02'10)

Certains membres de la génération des 25-65 ans qui ont une sensibilité pour la culture occitane, qu'ils soient occitanophones ou non, ont donc pris l'initiative de rétablir ce lien culturel et de proposer des supports accessibles à tous, d'où la signalétique bilingue. Il est important de préciser que de nouveaux arrivants composent également cette équipe.

Le panneau bilingue garant d'une restitution primordiale

Le rôle de la matérialisation du nom occitan d'un lieu est double pour la génération des plus de 65 ans. En effet, celle-ci comporte deux éléments majeurs. La langue du référent appelée patois pour une majorité, dont la dénomination occitane est connue de tous est par ce biais visible de tous quotidiennement. C'est, au moment de la mise en place du premier panneau, la seule trace visible pérenne d'une langue qui a été transmise au sein de leur famille depuis plusieurs siècles et qu'ils n'ont pas transmise, pour la plupart, à leur descendance pour des raisons souvent regrettées. En dix ans, ces locuteurs sont passés d'une attitude réticente voire agressive concernant la pratique de leur langue maternelle à celle de fierté de leur bilinguisme. Ce sentiment diamétralement opposé en dix ans a été renforcé par le fait d'être associé au projet de signalétique bilingue. Ils sont en effet systématiquement consultés lors des études toponymiques et invités aux inaugurations.

Dans ce sens, le référent toujours actif dans la mémoire de cette génération et également par le référent occitan prend toute sa place dans la société du fait de panneaux officiels suggérés par l'association culturelle, validés, fabriqués et posés par la municipalité, puis enregistrés par le cadastre. Ce référent est pour eux le témoignage d'une société où l'usage faisait le lieu. De fait, ils sont les témoins privilégiés d'usages et coutumes que la signalétique va permettre de transmettre.

Le panneau bilingue gage de sauvegarde

Comme nous l'avons vu, la génération des 25-40 ans pratique très peu l'occitan. Dans ce cadre, l'importance de la langue matérialisée n'est pas la même pour tous, bien qu'utile pour une majorité. En effet, même si cette génération est peu occitanophone, elle a grandi dans un contexte où cette culture était présente, d'où une compréhension de la langue qui reste relativement importante comparée à la pratique. Cette génération qui incarne finalement une élite intellectuelle populaire est à l'initiative de ce changement sociétal ces dix dernières années. Celle-ci a pour objectif de réussir à concilier identité culturelle, développement économique et expansion démographique. Dans ce sens, la signalétique bilingue dont le référent n'est plus pour eux évident devient un gage de sauvegarde de la

langue du référent par l'institution et un lien intergénérationnel dans la mesure où il y aura un référent occitan commun visible par tous. Celle-ci est également, selon eux, un atout touristique d'une part et une invitation à la découverte d'une nouvelle culture pour les nouveaux arrivants.

Le panneau bilingue vecteur d'intégration sociale

Pour les nombreux nouveaux arrivants, étrangers ou non, le référent est forcément inconnu. La matérialisation de la langue est généralement, par contre, une invitation à la découverte et à l'échange. Le référent est en effet un marqueur culturel important vecteur de lien social dans la mesure où il suscite un échange avec les plus anciens notamment. Le référent devient pour lors un marqueur purement historique du fait qu'il renvoie à des usages définitivement passés. De fait, pour la municipalité soucieuse de maintenir le bon vivre au sein de commune malgré une démographie croissante, la mixité culturelle proposée par la signalétique bilingue est un atout.

6. CONCLUSION

Cette commune a été la première de son département à entamer un processus de bilinguisme matérialisé pour les voies. Elle compte deux collèges et un établissement du premier degré entièrement doté d'une signalétique bilingue interne. Tous les établissements scolaires sont également dotés d'une signalétique bilingue externe. Il y a quatre ans, le premier panneau directionnel sur voie départementale de l'ancienne Région Midi-Pyrénées a été posé, sous l'autorité du Conseil Départemental du Gers. Celui-ci a lancé un programme de signalétique bilingue ambitieux qui continue d'être développé. Bien qu'à peine un habitant sur deux ne le sache, ce développement est, en partie, lié à la création, aux dernières élections municipales, de la délégation à la culture occitane dédiée à un conseiller municipal.

Alors que les locuteurs de langue maternelle par transmission familiale s'en vont peu à peu, le nombre de locuteurs croît. Le nombre d'élèves ayant accès à l'occitan de façon hebdomadaire est passé de 200 à 450 en cinq ans, dont 170 ont la moitié des enseignements quotidiens en occitan. Phénomène propre aux zones urbaines, cette commune voit son nombre d'élèves en section bilingue exploser avec une mixité sociale importante. La moitié des élèves sont des enfants de nouveaux arrivants. Phénomène propre aux zones rurales, l'identité culturelle est cultivée et largement développée.

Phénomène propre à ce microcosme, la signalétique bilingue est un des ciments de la pérennité de cette culture par la matérialisation de sa langue vectrice de nouveaux projets, tel que la section bilingue. Il faut ajouter à cela que les associations culturelles et l'éducation nationale jouent un rôle majeur à l'heure où la transmission familiale descendante est de moins en moins assurée. Dans une démarche commune, ces différentes structures ont fait de la matérialisation de la signalétique bilingue le dernier rempart de la socialisation de la langue occitane.

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques. Fayard. Paris

- Broudic F. (2009). *Parler breton au XXI^e siècle*. Le nouveau sondage de TMO Régions. – Brest. 208 p. ISBN : 978-2-911210-91-3
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Coll. QSJ n° 2731. Paris. PUF, 8^e édition.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. L'Harmattan – Université de la Réunion. Paris.
- Hagège, C. (1985). *L'homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*. Fayard. Paris.
- Lafont, R. (1984). “ Pour retrouver la diglossie “. In R. Lafont, Ed., *Quarante ans de sociolinguistique à la périphérie*, p. 9 - 122. L'Harmattan. Paris.
- Massot, B. et Rowlett, P. (2013). “ Le débat sur la diglossie en France : aspects scientifiques et politiques “. *Journal of French Language Studies*, 23(1), 1-16.
- Lagarde, C. (2012). Le “ Colonialisme intérieur “ : d'une manière de dire la nomination à l'émergence d'une “ sociolinguistique périphérique “ occitane, Perpignan, *Revue de sociolinguistique en ligne* n° 20, ISSN : 1769-7425
- Rouchard, M. (2010). *Etude socio-linguistique de la langue occitane : Evolution du rôle de la famille dans la transmission de la langue dans un village des Hautes-Pyrénées*, Pau, Master 1 sous la direction de Jean-Yves Casanova, Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Simonin, J. et Wharton, S. (2013). “ Diglossie “. In *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, p. 223-244. ENS Editions. Lyon.

FILMOGRAPHIE

- Dascon, J. (2009). *Escota é Minja – Le Film*. Medialabproduction
- Riviere, V. (2010). *Usatge deus noms de lòcs en Miègjorn-Pirenèus : l'exemple de L'Isla de Baish*. CROM.

El euskara como eje vertebrador del Museo de la Educación del País Vasco (UPV/EHU)

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
aintzane.rodiguez@ehu.eus

LOREA DORRONSORO ZIGANDA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
lorea.dorronsororo@ehu.eus

Resumen

En los últimos años, las investigaciones sobre la Historia de la Educación se han centrado mayoritariamente en el desarrollo de los centros educativos y en el estudio del euskara. En este sentido, la Historia de la Educación y la lengua, son dos cuestiones inseparables en el caso del País Vasco, puesto que es inconcebible entender el patrimonio Histórico-Educativo de este territorio sin tener en cuenta la influencia de la lengua en él. En esta comunicación pretendemos exponer la importancia del euskara en el discurso del Museo de la Educación de la UPV/EHU. Para ello, hemos utilizado una metodología cualitativa, haciendo uso de distintas técnicas como la observación y el análisis de distintas fuentes de información. Nos hemos adentrado en este campo haciendo uso de la técnica de la observación en cinco visitas guiadas en las que se recogen notas de campo. Además, hemos llevado a cabo un análisis documental de los paneles que se muestran en el Museo de la Educación de la UPV/EHU. Entre los resultados se constata, por una parte, la importancia del euskara en la Historia de la Educación y, por otra parte, se afirma que esta lengua es el eje de la narración museística del Museo de la Educación de la UPV/EHU.

Palabras Clave: Historia de la Educación, euskara, narración museística.

1. EL EUSKARA Y EL MUSEO DE LA EDUCACIÓN DEL PAÍS VASCO, UPV/EHU

El objetivo principal de esta comunicación es el de exponer la importancia que tiene el euskara en el discurso del Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (MEUPV/EHUHM). Por tanto, la importancia de este estudio reside en exponer qué papel juega el euskara en la narrativa del museo y en última instancia, esclarecer que esta lengua es el eje principal de la narración museística del MEUPV/EHUHM.

Para ello, en primer lugar, se describen algunos factores teóricos necesarios para poder contextualizar el estudio, así como, qué son y qué función tienen *Los Museos de la Educación*, una descripción acerca del *Museo de la Educación del País Vasco de la UPV/EHU*, y la relación entre el *Euskara y la Historia de la Educación del País Vasco*. En segundo lugar, se expone la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio, con el fin de que el lector sea informado de las técnicas utilizadas y fines alcanzados. En tercer lugar, se da a conocer el análisis de información y resultados obtenidos a través de este estudio, y, por último, y no por ello menos importante, algunas conclusiones extraídas del mismo.

1.1. Los Museos de la Educación

En los últimos años, concretamente desde los 80, los museos del patrimonio educativo han proliferado significativamente tanto en Europa como fuera del continente (Brunelli, 2016). En el caso de Europa y de España, se hace difícil hablar de un número específico de museos de la educación, debido a una falta de recursos en la que se sistematice sus registros. El tipo de creación puede ser uno de los factores que dificulta este trabajo, es decir, en función de la vía de creación se pueden distinguir diversas clases de museos: 1) creación oficial por Comunidades; 2) los de creación paraoficial por Universidades; 3) de creación por Centros de Recursos y Profesorado; 4) de creación por los municipios; 5) de creación por el profesorado; 6) de iniciativa y sostenimiento particulares; 7) asociaciones culturales; 8) fundaciones privadas; 9) de creación interna dentro de algunos museos etnográficos, etc. En resumen, debido a la diversidad de recursos en los que se encuentran enmarcados los museos, la tarea de sistematizarlos y registrarlos se hace difícil. Asimismo, puede parecer que la era de la informática facilita este quehacer, y es verdad que muchos museos poseen su propia página web que facilita su visibilidad y su posible registro, pero muchos otros hacen uso de la página web del pueblo, villa o ciudad lo cual dificulta a priori su encuentro (Ruiz, 2006).

No obstante, en la página web “Patrimonio educativo”¹ encontramos un mapa que facilita, mediante enlaces y por provincias, la localización de los museos pedagógicos existentes, aclarándonos de cierto modo el panorama de los Museos de la Educación en España. Este recurso, nos permite observar el crecimiento de la museística pedagógica en los últimos años (Ruiz, 2006; Brunelli, 2016; Dávila y Naya, 2016). Además, cabe destacar que la transformación no ha sido solo cuantitativa, sino también cualitativa, debido a los cambios que han iniciado estos museos en sus enfoques, planteamientos, nuevas actividades, etc. (Ruiz, 2006). Por ello, aunque los actuales Museos de la Educación compartan un objetivo común, preservar el patrimonio educativo, se presentan con una amplia variedad de iniciativas con resultados diferentes, dando lugar a diferentes tipologías de Museos de la Educación (Brunelli, 2016).

Estos museos constituyen para las y los historiadores un depósito de fuentes valiosas para poder investigar sobre la Historia de la Educación (Brunelli, 2016). No obstante, los Museos de la Educación deben tener una transferencia a la sociedad. En este sentido, Hernández (2011) habla sobre la importancia que tiene la comunicación dentro del ámbito museístico. Según el autor, los museos deben comunicar de manera adecuada el mensaje que quieren transmitir a la sociedad, deben difundir el contenido eficazmente para que este no se quede en mera información. En efecto, es de vital importancia que los museos sean una buena herramienta de comunicación de las experiencias del pasado, para que sean capaces de clarificar su significado y así puedan ser un medio de desarrollo social para el futuro. Si los museos no son capaces de comunicar significados válidos para la sociedad, dejarán de tener sentido para la mayoría de la población.

1.2. El Museo de la Educación del País Vasco de la UPV/EHU

Uno de los Museos de la Educación, de creación reciente y objeto de nuestra investigación, es el Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (MUPV/EHUHM) situado

¹Página web de “Patrimonio educativo”: <http://www.patrimonioeducativo.es/2011/12/centros-de-patrimonio-educativo-espanol.html>

en Donostia. En palabras de Dávila y Naya (2014:135), directores de este museo: “*el objetivo principal del MEUPV/EHUHM es el de recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria, además de los habituales usos y objetivos de los museos pedagógicos (la catalogación y conservación del patrimonio histórico-educativo), en este caso a estos objetivos se les añaden el estudio e investigación y el del uso didáctico*”.

El MEUPV/EHUHM construye un espacio de formación sobre las instituciones educativas y las prácticas escolares de la historia contemporánea de Euskal Herria. Además de ser un espacio dirigido a los centros docentes del País Vasco, escuelas de Magisterio, pedagogía, etc., también está abierto al público en general. Así pues, da respuesta a la necesidad de estudiar, preservar y difundir el patrimonio y la memoria histórico-educativa de Euskal Herria (Dávila y Naya, 2014).

Como anteriormente se ha mencionado, este museo también tiene entre sus cometidos transmitir una información valiosa y comprensible para la sociedad, comunicar significados relevantes para la sociedad con el fin de realizar una transferencia a la misma. Por ello, se hace uso de un relato museístico concreto que ayuda a comprender la realidad y el pasado educativo del País Vasco. Este relato comienza en la propia entrada del museo, una sala abierta y amplia de unos 50 m², donde se expone de manera implícita la narración museística que pretendemos analizar y prosigue en la primera sala, considerada el corazón del museo, nombrada “Euskararen Mundua eta Hezkuntza” (Dávila y Naya, 2016).

El MEUPV/EHUHM se divide en tres áreas, la primera titulada *El mundo del euskera y la educación*, que engloba la primera sala que se ha mencionado, y otros dos espacios que permiten al visitante hacer un recorrido de lo acontecido en el País Vasco en la educación formal desde los comienzos del siglo XIX hasta hoy en día. La segunda área, denominado *Espacio Escolar*, es una reconstrucción de dos aulas, una del periodo franquista en los años 50-60 y la otra correspondiente a la reforma educativa de los años 70. La tercera área, *Espacio de Enseñanzas y Aprendizaje*, ocupa dos salas en las que se exponen materiales utilizados en la enseñanza de distintas disciplinas como química, física, geografía, ciencias naturales, etc. (Dávila y Naya, 2017). El estudio que se plasma en esta comunicación se centra en análisis de todo el museo, pero sobre todo en el análisis del discurso que realizan los profesionales en la primera área y en el estudio de los paneles que se encuentran en ella.

1.3. El Euskara y la Historia de la Educación del País Vasco

En la primera sala que se ha mencionado en el epígrafe anterior, “Euskararen Mundua eta Hezkuntza” enmarcada en la primera área, se presenta una narrativa con la cual se pretende transmitir que el euskara es el motor que ha hecho mover la enseñanza, la política, la cultura y las instituciones educativas del País Vasco (Dávila y Naya, 2016). En ella, se exponen cuatro paneles, “Euskal Herria”, “Euskara”, “Euskararen erabilpenak (I)”, “Euskararen erabilpenak (II)”, en los cuales se explica la cultura del territorio, subrayando la importancia de la lengua, el euskera, y los usos que tiene y ha tenido. El acceder al museo por esta primera sala tiene como fin que el visitante “lea” el museo desde la clave de la lengua, puesto que, en las siguientes salas, de manera transversal, este referente cultural va a estar presente y será la clave para entender la educación en Euskal Herria (Dávila y Naya, 2016).

La importancia que se le da al Euskara en la narración de este museo tiene su razón de ser: es inconcebible entender el patrimonio histórico-educativo del País Vasco sin tener en cuenta la influencia del euskara en él (Rekalde, 2001).

En ese sentido, muchas investigaciones han explicado la innegable unión entre Lengua y Escuela. Históricamente las manifestaciones en el ámbito de la enseñanza han venido habitualmente de la mano de reivindicaciones en torno a la defensa de una Escuela vasca, es decir, a la utilización del euskara en la enseñanza. En resumen, la escuela y el euskara han tenido una trayectoria común. De ahí que, la historia de la educación en este territorio es la historia de la lengua en la que se deseaba basar la educación (Rekalde, 2001). Con todo ello, se entiende el porqué de la narración museística entorno a la lengua vasca en el MUPV/EHUHM. Además, la historia de los dos últimos siglos de este territorio, la historia en términos generales, tampoco se puede entender sin tener en cuenta el papel del euskara. En la historia de este territorio se distinguen dos ejes aglutinadores de la identidad vasca. Un primer periodo donde se defiende Euskadi para los euskotarras, en el cual el discurso se articula sobre la etnia. Un segundo periodo, en la década de los sesenta del siglo XX, donde el discurso sobre la identidad vasca cambia, y centra su mirada en la lengua como clave principal de esta identidad (Dávila, 2008). En definitiva, en palabras de Dávila (2008:220) “*Euskal Herria no es ni puede llegar a ser, si no es por su lengua*”.

Siendo el MUPV/EHUHM un recurso para *recuperar, salvaguardar y dar a conocer la memoria histórica de la educación en Euskal Herria* (Dávila y Naya, 2014:135), la narración que se lleva a cabo ayuda a comprender el pasado y el presente educativo del País Vasco, siendo la lengua el “corazón” y la base de la narración museística de este museo (Dávila y Naya, 2014).

2. METODOLOGÍA

Como se ha mencionado con anterioridad, esta comunicación pretende exponer la importancia del euskara en el discurso del MUPV/EHUHM. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, haciendo uso de distintas técnicas como la observación y el análisis de distintas fuentes de información, con el objetivo de obtener información pertinente entorno al objeto de estudio.

Con la finalidad de obtener información válida y significativa sobre el objeto de estudio, se ha optado por utilizar la técnica de la observación en cinco visitas guiadas en las que se utilizaron notas de campo para poder recoger datos pertinentes para el estudio. Se ha observado y analizado la narración museística que exponen los miembros del grupo de de investigación de Estudios Históricos y Comparados en Educación-GARAIAN, los cuales llevan a cabo las visitas guiadas por el museo. Esta observación y el análisis del discurso se han realizado en un contexto determinado (MUPV/EHUHM), es decir, en el lugar donde habitualmente se realizan las visitas con la finalidad de observar in situ (Bisquerria, 2004).

En el caso del análisis de las fuentes de información, se han analizado todos los paneles expuestos en el MUPV/EHUHM, con el objeto de captar, seleccionar, catalogar y evaluar los mensajes subyacentes que pudiera haber a través de sus significados. En este sentido, el estudio se ha basado en el análisis interno de los paneles, intentando subrayar su sentido y aspectos fundamentales (López, 2002).

3. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y RESULTADOS

Como se ha mencionado con anterioridad, se han analizado los discursos de los profesionales del grupo de investigación GARAIAN en cinco visitas guiadas por el museo, recogiendo notas de campo. Asimismo, se han estudiado los paneles expuestos en las

distintas áreas del MEUPV/EHUHM, poniendo especial énfasis en la primera área denominada *El mundo del euskera y la educación*.

3.1. Análisis de la información

Para poder realizar el análisis de los datos obtenidos a lo largo del estudio de manera óptima, y con la finalidad de realizar una clasificación adecuada, se ha optado por elaborar un sistema de categorías (Victoria, 2002), con el que se pretende reducir y ordenar los datos cualitativos obtenidos. Expuesto lo anterior, se ha realizado la categorización dividiendo la información en dos dimensiones. La primera, referida a los discursos de los profesionales, y la segunda a la información transmitida por los paneles.

La triangulación se ha realizado a partir de la información obtenida tanto de las distintas fuentes de información de esta comunicación, de los discursos de profesionales y de los paneles, como de distintas afirmaciones obtenidas de otras investigaciones.

DIMENSIONES		
DISCURSOS DE LOS PROFESIONALES		PANELES EXPUESTOS EN EL MEUPV/EHUHM
Euskararik gabe museo hau ez zen existituko eta guk hori azpimarratu nahi dugu toki guztietan.	(...) como contrasta Euskal Herria reivindicando el euskara, creando eskolas en euskara, cantando, haciendo revistas en euskara.	(...) donde se legisló sobre la enseñanza, cuyos rasgos más destacados eran la enseñanza del euskara y la religión.

3.2. Resultados del estudio

En referencia a los resultados, y comenzado por la dimensión de los discursos de los profesionales, se destacan dos citas que revelan con exactitud lo que se está intentando afirmar con esta comunicación:

“Orduan guretzat museoaren bihotza hemen dago, euskararik gabe museo hau ez zen existituko, eta hau da, guk hori azpimarratu nahi dugu toki guztietan. Eta hau da gure narrazioaren ardatz-nagusia, euskararen inguruan egindako narrazioa. Gero ikusiko duzue, euskararekin edo euskara gabe aldi berean, zer nolako hezkuntza mugimenduak egon diren euskara kontuan hartuta edo hartu gabe, eta hau da orain ikusiko duguna”.

“Ikusten duzue hezkuntzaren historiara sartu aurretik, hemen bereizgarri bat hizkuntza dela, badaukagu, beraz, bereiziki hau azpimarratu nahi izan dugu prozesu honetan. Orain datozen bi narrazioek, bereizgarri bat daukate, guk egindakoa, gure ikerketa buruak eta museoko zuzendariren eta geure artean narrazio bat sortu dugu, geuk asmatutakoa, euskara ardatz duena...”

En estas explicaciones ofrecidas por diferentes profesionales del grupo investigación GARAIAN, responsables de las visitas guiadas del museo, queda claro que el euskara es una de las bases que da cimiento al discurso que se quiere transmitir en el MEUPV/EHUHM. Asimismo, durante todo el discurso en general también queda claro este aspecto, con afirmaciones de carácter transversal:

“España va construyendo el sistema educativo, va construyendo escuelas, institutos, forma a los maestros... y esto es todo lo que hace España para imponer el sistema educativo español, en contra de la reivindicación de la lengua vasca”

“Aquí explicamos cómo hay un momento a partir de los años 70-75 que se está luchando por hacer una escuela pública vasca, escuelas nuevas, etc. Un momento importante de la historia del País Vasco es la consecuencia que tiene la aprobación de la constitución de 1978, que da vía libre al euskara, que recoge toda esa lucha por recuperar y dar valor a esta lengua en la educación, y queda recogida por el Gobierno Vasco”

En referencia a la segunda dimensión, se destacan a continuación algunos de los paneles que se encuentran en las primeras salas del museo.

Así, en primer lugar destacar el discurso de uno de los paneles situado en la primera sala del museo, en el que se puede leer la frase “*Herria da gorputza, hizkuntza bihotza*” (el pueblo es el cuerpo, la lengua es el corazón). En ese sentido, se ve que explícitamente este hace referencia a la lengua como clave del país.

En la misma dirección, se destaca la información expuesta en los cuatro paneles que se encuentran en la primera sala de la primera área, denominados *Euskal Herria*, *Euskara*, *Euskararen erabilpenak (I)*, *Euskararen erabilpenak (II)*:

“Todos los pueblos tienen rasgos propios de lengua y cultura. En Euskal Herria el euskara marca la diferencia de un rico patrimonio cultural que se ha desarrollado a lo largo de los siglos, con tradiciones muy arraigadas en el País, La lengua vasca se habla en Euskal Herria”; “Alrededor de 900.000 personas conocen el euskara en el País Vasco”; “La vitalidad de una lengua se muestra en la diversidad de espacios que ocupa, tanto literarios como sociales. De ahí, la importancia que tiene el destacar los usos del euskara, no solo en la educación, sino en todos los ámbitos de la vida”.

En los ejemplos anteriores se puede ver la relevancia del euskara no sólo en la cultura del País Vasco, sino también en el ámbito educativo y literario de este territorio. Así pues, la narrativa museística del MEUPV/EHUHM comienza exponiendo los rasgos más característicos de Euskal Herria y subrayando la importancia del euskara, constatando así que el euskara es la base fundamental del discurso de los profesionales, puesto que es lo que se expone en los paneles que dan entrada al museo.

En referencia a los otros paneles de las siguientes salas que hacen alusión, en rasgos generales, a la historia de la educación en el País Vasco desde el siglo XVIII hasta hoy en día, se puede observar un panel expuesto denominado “*Construyendo el euskara y la educación*”, el cual resalta el vínculo innegable de la lengua y la educación. Además, en la mayoría de paneles que se encuentran en estas dos salas, se expone la construcción del sistema educativo desde la perspectiva de la lengua, en efecto, se hace mención tanto a la creación de institutos, a la inspección educativa, la legislación, a la represión lingüística en el franquismo y su influencia en la alfabetización, al desarrollo de las “*auzo eskolas*”, “*etxe eskolas*” y “*ikastolas*”, a la creación de la universidad pública del País Vasco etc., teniendo en cuenta siempre la lengua de este territorio.

“Algunos inspectores ejercieron de auténticos censores del uso del euskara en las escuelas”; “El uso del euskara en las escuelas era habitual a pesar de las recomendaciones



en contra. El anillo escolar era el instrumento para sancionar a los que utilizaban el euskara” (frases de paneles del primer espacio); “Desde el surgimiento de las primeras ikastolas hasta los años 50-80 del siglo XX se produce una paulatina concienciación de que el euskara no solo debe conservarse sino recuperarse” “Las andereños fueron un motor para la innovación pedagógica y la lucha por el euskara” “La UPV ha contribuido, desde su creación en 1980, a ampliar el uso del euskara en la investigación, docencia...”.

Todo ello, afirma la hipótesis que plantea esta comunicación, además de confirmar lo expuesto en estudios científicos anteriores por Dávila y Naya (2016). Como se ha mencionado, estos constatan que en la primera sala del museo se presenta una narrativa con la que se quiere transmitir que el euskara es el motor que ha hecho mover la enseñanza. Del mismo modo, el acceder al museo por aquí tiene como fin que el visitante “lea” el museo desde la clave de la lengua, puesto que, en todas las salas, este referente cultural va a estar presente y será la clave para entender la educación en Euskal Herria.

4. CONCLUSIONES

Con todo lo mencionado anteriormente, se puede afirmar que tanto en los paneles expuestos en el MEUPV/EHUM, como en los discursos de los profesionales que llevan a cabo las visitas guiadas a este museo y las investigaciones analizadas en este estudio, se subraya el papel trascendental que ha tenido y tiene el euskara en la historia de la educación en el País Vasco, y en consecuencia, en la narrativa museística de este museo.

En epígrafe de los resultados, se ha podido confirmar que el euskara tiene un papel primordial en este museo. Si bien, se ha obtenido información que transversalmente constata esta hipótesis (mayoritariamente en los paneles), también se ha constatado por medio de las expresiones explícitas de los profesionales la innegable relación entre la escuela y la lengua, y, por consiguiente, la importancia del euskara en este museo de la educación.

En resumen, la hipótesis de este estudio ha sido afirmada por diferentes fuentes de información, concretamente, a través de la observación y el análisis documental. De ahí que, podemos afirmar que el euskara es el eje vertebrador de la narración museística del MEUPV/EHUM.

Por último, reflejar que este estudio trabaja todos los cuatro ejes que se pretenden analizar y estudiar en esta conferencia: *Lenguas; Educación y lenguas; Patrimonio educativo y lenguas; Identidad.*

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brunelli, M. (2016): La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en la transformación. En (Ed.). Dávila, P. y Naya, L.M (Coords). Espacios y patrimonio histórico-educativo. 79-87.
- Dávila, P. (2008): Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad vasca. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1613/1676>
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2014): *Proceso de construcción y avances realizados en el museo de la educación de la Universidad del País Vasco*. En (Ed.). Badanelli, A. M y Rodríguez, C (Coords.). Pedagogía museística. Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo. 25-33.

- Dávila, P., y Naya, L. M. (2014): El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco. *Cabas* (12), 134-144.
- Dávila, P., y Naya, L. M. (2016): *El Museo de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*. En (Ed.) Álvarez. P. Los Museos Pedagógicos en España. 243-260.
- Elinor, M. (2004): Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Scielo*, 12 (2). La Habana.
- Hernández, F. (2011): *El museo como espacio comunicación*. Gijón: Ediciones Trea.
- López, F. (2002): El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- Rekalde, I. (2001): *Escuela, educación e infancia durante la guerra civil en Euskadi* (Tesis doctoral). Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

La presencia del euskara en los cuadernos escolares de Elbira Zipitria

LOREA DORRONSORO ZIGANDA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
lorea.dorronsor@ehu.eus

AINTZANE RODRÍGUEZ POZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
aintzane.rodriquez@ehu.eus

Resumen

Durante la primera etapa del franquismo surgió una experiencia escolar diferenciada a manos de la pedagoga nacionalista Elbira Zipitria, impulsora de las *etxe eskolak* (1946-1960). Esta experiencia educativa tenía como objetivo alfabetizar principalmente en la lengua del euskara a vascoparlantes y, en menor medida, a castellanoparlantes. Debido a la situación de restricción y prohibición en el que se encontraba el euskara en aquella época, esta experiencia educativa fue una actividad clandestina, enmarcada en lo que se denomina como alfabetización restringida. Esta comunicación tiene como finalidad estudiar el papel de la alfabetización en euskara en la *etxe eskola* de Elbira Zipitria, y analizar la identidad nacionalista vasca que se quería construir mediante la misma. Para ello, hemos acudido a los cuadernos escolares del alumnado de Elbira Zipitria facilitados por el Museo de la Educación de la UPV/EHU. El análisis de los cuadernos nos sugiere que Elbira Zipitria fue una importante figura para la transmisión de un mensaje de nacionalismo vasco y alfabetización en euskara dentro de su *etxe eskola*.

Palabras Clave: Euskara, alfabetización, identidad nacionalista vasca, Elbira Zipitria.

1. EL EUSKARA Y LOS CUADERNOS ESCOLARES DE ELBIRA ZIPITRIA

*Txori bakoitzak bere abestia,
Herri bakoitzak bere hizkera:
Euskaldunok euskera!
Guk ahal ditugun
hizkuntza gehienak
ikasiko ditugu:
buruan hiru...edo,
bihotzean bakarra:
gurea!*

El objetivo principal de esta comunicación es el de estudiar el papel que tuvo la alfabetización en euskara en la *etxe eskola* de Elbira Zipitria, y analizar la identidad nacionalista vasca que se quería construir mediante la misma. Para ello, en primer lugar, se describen algunos factores teóricos necesarios para poder contextualizar el estudio, así como, el contexto social en el que surgió la experiencia de la *etxe eskola* de Elbira y, cuestiones más relacionadas con la maestra y su pensamiento y quehacer pedagógico. En

segundo lugar, se expone la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio, con el fin de que el lector sea informado de la técnica utilizada. En tercer lugar, se da a conocer el análisis de información y resultados obtenidos a través de este estudio y, por último, y no por ello menos importante, algunas conclusiones extraídas del mismo.

2. CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

En los siguientes años de la guerra civil, en un país dividido entre vencedores y vencidos, se vivía una situación dura en general, pero en especial para las mujeres, que tras el espejismo de libertad vivida en la II República y en la Guerra Civil, con la llegada de la dictadura franquista, se vieron abnegadas “a la vuelta al hogar” (Ballarín, 2001). En el franquismo, se restauraron los viejos valores que la II República quiso transformar, y con ello, las mujeres que se habían convertido en única fuente de recursos, que ocuparon el espacio público, y que demostraron su utilidad social durante la guerra, pasaron al olvido y fueron llamadas a retirarse al espacio doméstico en los años posteriores (Folguera, 1997). Este nuevo estado se basó en la violencia: muerte, exilio y encarcelación constituyeron la cotidianidad de los primeros años de la dictadura, en donde las mujeres sufrieron además una forma de represión específica (Ballarín, 2001).

En Euskal Herria se añadió una forma de represión más, la persecución por ser Vasco/a, y por ello, la anulación de las señas de identidades propias como el euskera, los símbolos nacionalistas, ciertas fiestas populares, etc. Por dichas prohibiciones y persecución, la lengua y otras señas de identidad vascas se refugiaron en el hogar, fortaleciendo un vínculo entre estas y la labor de la lucha de las mujeres (Barcenilla, 2001). En esta línea se destaca una experiencia surgida a partir de la década de los 40. La experiencia creada durante la II República y la Guerra Civil respecto a Eusko Ikastola Batza, fomentada por la institución de Emakume Abertzale Batza (EAB), tuvo su reducida y clandestina continuación principalmente de la mano de una maestra nacionalista: Elbira Zipitria (Rekalde, 2012), tal y como se expone a continuación.

Elbira Zipitria, al igual que muchas maestras de carácter nacionalista de la época, pertenecía a la institución de EAB, institución de mujeres del partido nacionalista vasco (Martínez, 2010). Aunque EBA se fundó en los años 20, fue en la república donde se consolidó como una entidad propia. En 1933, se concedió la afiliación femenina dentro del partido nacionalista en igualdad de condiciones, y por ello, en esta fecha el número de afiliadas llegó a superar la cifra 20.000. Estas mujeres, estuvieron desde el principio subordinadas a los hombres de su mismo partido en casi todas las prácticas políticas, con excepción de llevar a cabo algunas tareas como; prácticas pedagógicas, transmisión de la escuela nacionalista y la enseñanza de la religión, cursillos de euskara, concina, taquígrafía y beneficencia (Barcenilla, 2001; Rekalde, 2012).

En un contexto donde el gobierno central de la república fomentó la educación laica y donde el profesorado no aplicaba la enseñanza en vasco, la alarma en la sociedad vasca se disparó, sobre todo en los sectores más ligados al partido nacionalista. En este sentido, tenemos que destacar la labor educativa que llevó la asociación que estamos mencionando, Emakume Abertzale Batza, puesto que empezó a dar respuesta a ese malestar. Después de la derogación de la Constitución de 1931 y en consecuencia, la implantación del sistema educativo descrito en él, EBA comenzó a fomentar un proceso de creación de escuelas que respondían a las necesidades del movimiento nacionalista y a las necesidades religiosas;

Eusko Eskolak (coordinadas mediante Eusko Ikastola Batzak). El curriculum de estas escuelas, en comparación con las escuelas oficiales se diferenciaba en la implantación de la religión, el euskara, la geografía e historia vasca, canto y música. A finales de 1933, existían 21 escuelas con un total de 1.250 alumnos y alumnas. La dirección y los puestos de responsabilidad de Eusko Ikastola Batzak los llevaron los hombres del partido nacionalista, sin embargo, la responsabilidad significativa de la práctica del día a día de estas escuelas quedó en manos casi únicamente de las mujeres de EBA (Rekalde, 2015). Estas escuelas, además de plantear una enseñanza en la lengua materna del alumnado, planteaban pedagogías renovadoras, e insistían en la importancia de un método global y pedagogías activas (Fernández, 2003).

Estos avances hacia una escuela vasca se frenaron en seco con la llegada de la dictadura franquista. En ese sentido, y como se ha mencionado, las experiencias creadas de la mano de EAB en la II República tuvieron una reducida y clandestina continuidad en los primeros años del franquismo a manos principalmente de la maestra Elbira Zipitria y su *etxe eskola*.

3. ELBIRA ZIPITRIA Y SU ETXE ESKOLA

La experiencia de las *etxe eskolak* fue muy reducida, desde que Elbira Zipitria comenzará con ello en 1946 hasta el año 1960 se crearon en el País Vasco unas 8 *etxe eskolak*. En ellas, se llevó cabo una enseñanza en euskera con niños y niñas menores de 9 años, en donde el tipo de método (pedagogías activas) y el curriculum que se impartía estaba muy unido a lo que plantearon sus predecesoras de EBA con Eusko Ikastola Batza. La enseñanza que se impartió fue del ámbito formal, aunque el espacio en donde se llevaba a cabo en las propias casas de las maestras; un espacio privado, afectivo, un espacio de mujeres, de ahí la denominación que obtuvieron de *etxe-eskolak* (Fernández, 2012). Esta comunicación se centra en la *etxe eskola* de Elbira Zipitria, situada en la misma casa de la parte vieja de Donostia de la maestra (Abasoro, Lopez de Munain y Urbe, 2004).

Elbira Zipitria nació en 1902 en Guipúzcoa (Zumaia), y fue la impulsora de la mayoría de las *etxe eskolak*. En 1922 estudio en la Escuela Normal de Maestras de Guipúzcoa, y en 1926 comenzó a trabajar en aulas de 6 años en Andre Mariaren Ikastetxea en Donostia. Fue miembro y secretaria, en 1934, de EAB, Euskaltzaleak y Eusko Ikaskuntza. Durante la Guerra Civil se refugió en Lapurdi, en donde tuvo contacto con pedagogías renovadoras. En 1946 empezó a impartir la docencia en euskera, basada en pedagogías activas, en la clandestinidad de su casa de la parte vieja de Donostia, con 10 alumnos y alumnas (Abasoro, Lopez de Munain y Urbe, 2004; Rekalde, 2012). Esta experiencia educativa, por tanto, se sitúa en lo que Dávila y Naya (2015) han denominado como alfabetización restringida, puesto que, fue una alfabetización en euskara dirigida a los vascoparlantes en un medio clandestino. Además, cabe señalar que Elbira Zipitria formó a la mayoría de las maestras que prosiguieron con su práctica, impulsó, por tanto, el que luego fuera el amplio movimiento de las Ikastolas (Abasoro, Lopez de Munain y Urbe, 2004; Rekalde, 2012).

En cuanto a su pedagogía, cabe mencionar Elbira Zipitria no escribió ningún texto pedagógico que reflejaba sus planteamientos metodológicos. No obstante, sus seguidoras y aprendices han dejado un legado con información biográfica y pedagógica que sirve para entender con mayor exactitud su planteamiento. Su enseñanza giraba en torno a dos ejes principales, las matemáticas y el euskara. Tal y como se ha mencionado, gracias a la época vivida en el exilio en donde estuvo en contacto con pedagogías renovadoras, sus referentes

pedagógicos a la hora de impartir la enseñanza fueron Montessori, Déclory, Freinet o Piaget: salían al entorno, recogían material de la naturaleza, etc. Además, en la biblioteca de su casa diferentes investigadores han reconocido ejemplares pedagógicos de planteamiento de la nueva escuela. Cabe destacar, que el libro de Ixaka Lopez Mendizabal *Xabiartxo* era utilizado habitualmente en sus clases, así como materiales manipulables como las canicas, palillos, lápices, etc. (Dávila y Naya, 2015). Al finalizar sus estudios en la *etxe eskola*, a los nueve años de edad, su alumnado debía superar una prueba en castellano para ingresar en centros educativos, en los que se impartía la enseñanza en castellano, para proseguir su itinerario educativo (Abasolo, Lopez de Munian y Urbe, 2004).

4. METODOLOGÍA

Esta comunicación pretende, por un lado, estudiar el papel de la alfabetización en euskara en la *etxe eskola* de Elbira Zipitria y, por otro lado, analizar la identidad nacionalista vasca que se quería construir mediante la misma. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa, haciendo uso de la técnica análisis documental con el objetivo de obtener información pertinente entorno al objeto de estudio. En este sentido, se han analizado algunos cuadernos escolares del alumnado de Elbira Zipitria y diversas publicaciones acerca de esta maestra y sus métodos pedagógicos.

Con la finalidad de obtener información significativa sobre el objeto de estudio, se ha optado por realizar un análisis exhaustivo de 20 cuadernos del alumnado de la *etxe eskola* de Elbira Zipitria, estudiando tanto la iconografía como los textos escritos en los mismos. Estos cuadernos, son propiedad del grupo de investigación GARAIAN que dirige el Museo de la Educación de la UPV/EHU, puesto que, en su momento fueron donados por una ex alumna de Elbira al mismo.

Los cuadernos escolares a los que se está haciendo referencia pertenecen a un alumno y alumna con edades comprendidas entre 6 y 9 años, y corresponden a los primeros años de la década de los sesenta. No son cuadernos escolares al uso que se utilizaban en aquella época, como Rubio o similares, sino que son cuadernos destinados a realizar dibujo lineal o dibujo libre. En referencia al material de escritura, hacían uso de lápices bicolor, azul y rojo, típicos de la época, aunque en algunos casos, en los cuadernos más recientes, el alumnado utilizó bolígrafos azules y lápices de color negro.

Con la finalidad de realizar un estudio rico en información se ha optado por analizar investigaciones realizadas sobre este objeto de estudio. En ese sentido, cabe subrayar la investigación llevada a cabo por Dávila y Naya (2015), titulada “*Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera ikastola (década de los sesenta del siglo XX)*”, la cual ha servido para obtener información relevante sobre el tema, y más aún, para crear las dimensiones que se han utilizado para llevar a cabo el análisis de la información.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Como anteriormente se ha mencionado, las dimensiones que se han utilizado para llevar a cabo el análisis de la información en este estudio se basan en la investigación de Dávila y Naya (2015). Así pues, tras adaptar las dimensiones expuestas por estos autores a la realidad de los cuadernos analizados en esta investigación, se destacan tres dimensiones: 1) euskara 2) identidad vasca y 3) religión y catecismo.

Primeramente, en la dimensión de “euskara” se analizan los elementos que exponen la importancia que se le daba a esta lengua en la *etxe eskola* de Elbira Zipitria. Seguidamente, en la segunda dimensión de “identidad vasca” se estudian los valores nacionalistas vascos que Elbira quería transmitir a través de su enseñanza. En última instancia, en la dimensión de “religión y catecismo”, se muestra el peso de la religión en la metodología pedagógica utilizada por la maestra.

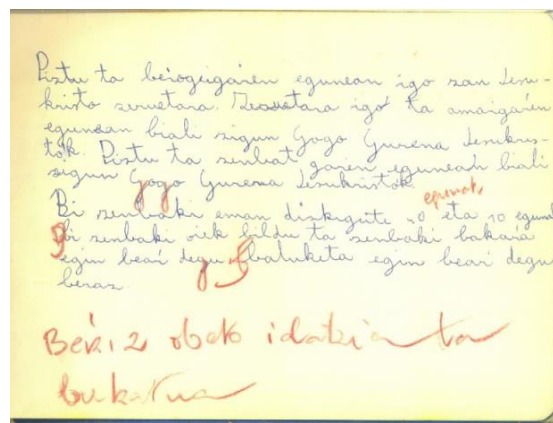
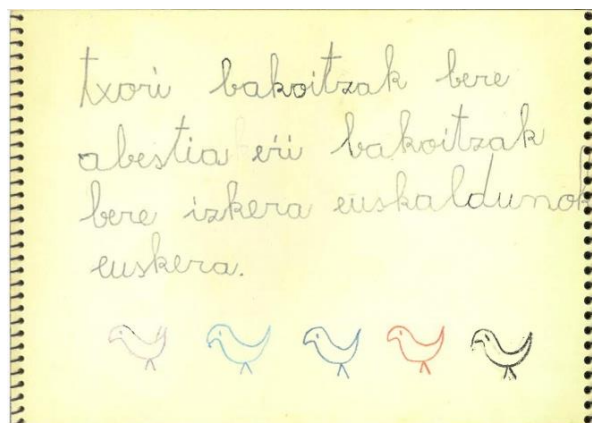
5.1. Euskara

En primer lugar, cabe mencionar que la mayoría de los cuadernos analizados están escritos en euskara, aspecto poco común en aquella época debido a que la dictadura franquista prohibía el uso de la misma. Aunque el uso de esta lengua estuviera prohibida, esta maestra luchaba en clandestinidad para que su alumnado se alfabetizara en la misma, factor que hace denotar la importancia que le daba Elbira Zipitria al euskara. No obstante, y al contrario de lo que se piensa, no sólo se aprendía en y el euskara, ya que como se aprecia en varios cuadernos, en menor cuantía, se daban lecciones de castellano y francés.

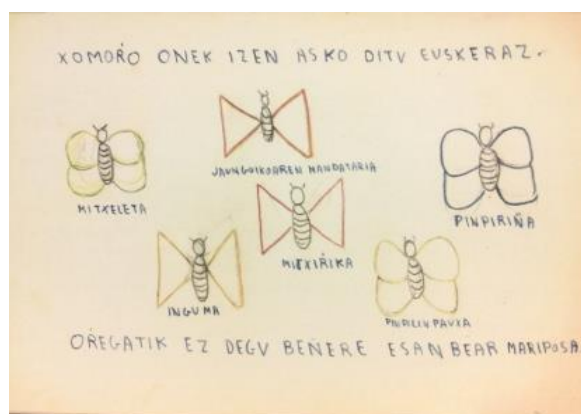
En segundo lugar, se destaca la importancia que le daba Elbira al correcto uso del euskara, es decir, a la importancia que le daba a que su alumnado se alfabetizara en euskera, pero haciendo uso de una correcta gramática. En la mayoría de los cuadernos estudiados se encuentran ejercicios destinados a desarrollar esta competencia.



Cabe subrayar que Elbira Zipitria no estaba a favor del euskara batua (Abasolo, Lopez de Munain y Urbe, 2004), y que, por ello, y debido a que todavía no estaba consolidado y no existía el euskara batua como hoy, todos los escritos del alumnado se encuentran escritos en euskalki.



“Txori bakoitzak bere abestia eri bakoitzak bere izkera euskaldunok euskera”



5.2 Identidad Vasca

En los cuadernos escolares de Elbira Zipitria se observa que su enseñanza tenía una doble finalidad, por un lado, deseaba transmitir un mensaje de identidad vasca y, por otro lado, generar un recurso pedagógico para el aprendizaje de diversas materias. Así, con la finalidad de realizar un análisis significativo de esta dimensión ha sido imprescindible crear subcategorías. Para ello, como anteriormente se ha mencionado, estas subcategorías, aunque no sean idénticas, se basan en el estudio llevado a cabo por Dávila y Naya (2015): 1) euzkadi representada como territorio; 2) folclore y; 3) símbolos

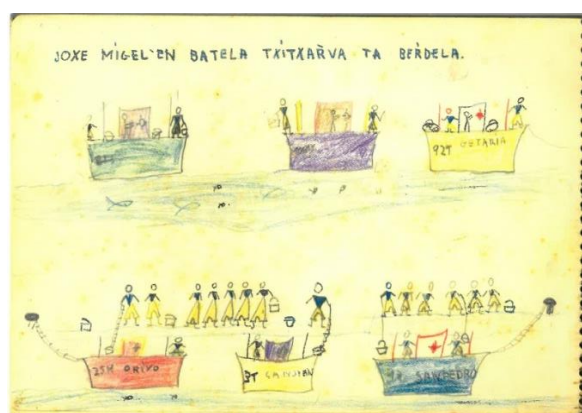
5.2.1 Euzkadi como territorio

En los cuadernos escolares se repite el término “Euzkadi” para hacer referencia a lo que hoy se comprende como Euskal Herria. La palabra “Euzkadi” fue acuñada por Sabino Arana en el año 1896 dentro del proyecto “nacionalismo vasco”, es decir, “*Euzkadi no era un territorio ni una gente -como sí lo era el País Vasco, Euskal Herria-, sino el nombre que una determinada opción política, la más vasquista, daba a su utopía*” (Atxaga, 1995). En este sentido, se confirma que Elbira Zipitria transmitía a su alumnado una identidad vasca siguiendo los criterios y perspectiva de Sabino Arana.



5.2.2 Folklore

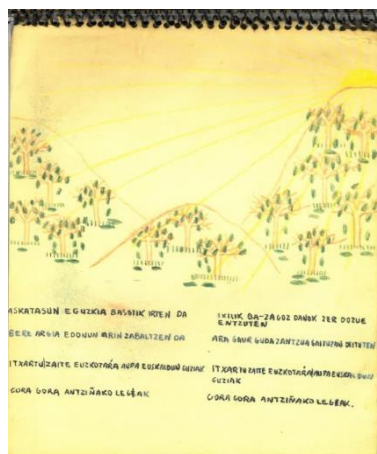
En lo que respecta al folklore, y las fiestas tradicionales, aunque en algún momento se prohibiesen, en los cuadernos escolares se recogen ilustraciones de celebraciones, como por ejemplo las estropadas (regatas de traineras), la tamborrada de Donostia, la danza del auresku, etc. Mediante esta transmisión de folklore vasco se puede entrever que Elbira pretendía inculcar a su alumnado la “cultura vasca” como elemento para fomentar la de identidad vasca.



5.2.3. Símbolos

Siguiendo con el análisis de los cuadernos escolares, y haciendo referencia a los símbolos relacionados con la identidad nacionalista vasca, se pueden destacar tres elementos claves que se repiten en diversos cuadernos. Por un lado, se rescata un escrito que hace alusión a un lema propio de los fundadores del Partido Nacionalista Vasco (PNV) “*Antzinako legeak*”.

*Askatasun eguzkia basotik irten da
Bere argia edonun arin zabaltzen da
Itxartu zaite euzkotara aupa euskaldun guziak
Gora gora antzinako legeak
Ixilik ba-zagoz danok zer dozue entzuten
Ara gaur guda zantzua gairuzan deituten
Itxartu zaite euzkotara aupa euskadun guziak
Gora gora antzinako legea*



Los hermanos Arana, fundadores del PNV, crearon el lema “Jaungoikoa eta Lagi zarra”, procedente del discurso fuerista de las provincias pertenecientes a Euskal Herria. La expresión “Lagi zarra” (Ley Vieja) hace alusión a los fueros vasco-navarros, el cual se utilizó para remplazar el término español fueros (foruak). Por lo tanto, se puede apreciar que de manera explícita Elbira Zipitria hacía alusión este término para transmitir este concepto ligado al nacionalismo vasco a su alumnado: “*Gora gora antzinako legeak*”.

Por otro lado, y siguiendo en la misma línea, se pueden encontrar dibujos sobre el “Aberri Eguna” (día de la patria vasca), que tal y como dicen Dávila y Naya (2015: 123) al recoger en la parte inferior del dibujo el año y el lugar de la convocatoria Elbira pretendía “*convocar a la asistencia al día máximo de la celebración del nacionalismo vasco (el Domingo de Resurrección, siguiendo la propuesta de Sabino Arana)*”. El Aberri Eguna es una celebración festival creada por el PNV, por tanto, la dirigente de esta *etxe eskola* transmite, una vez más, una idea de reivindicación nacionalista vasca a su alumnado.



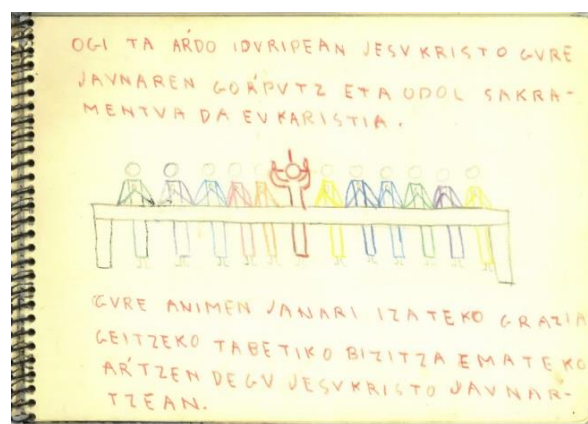
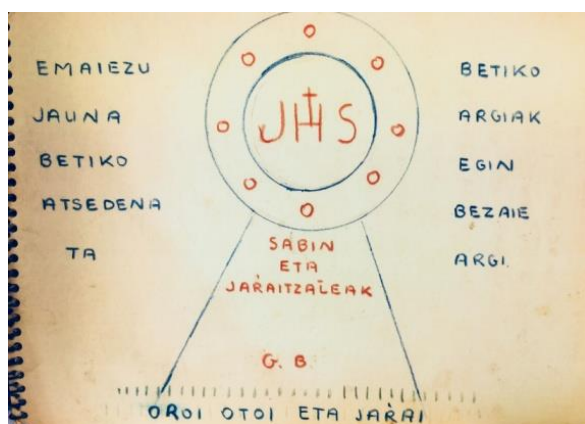
Por último, y no menos importante, cabe destacar un elemento clave que hace referencia directa a la identidad nacionalista que transmitía Elbira a sus alumnos y alumnas, las estelas funerarias con el nombre de personajes nacionalistas vascos, como Sabino Arana; lehendakari Agirre, etc.

Asimismo, estas imágenes hacen referencia a la importancia que le daba a la religión en su enseñanza, la cual se analiza en la última dimensión de este estudio.

5.3 Religión y catecismo

Como se ha mencionado, la religión jugó un papel importantísimo en la enseñanza que ofrecía Elbira Zipitria, puesto que, ésta conoció el nacionalismo de la postguerra y compartía la perspectiva sabiniaria sobre el nacionalismo. De ahí que, los contenidos de naturaleza religiosa tuvieran una enorme presencia en la *etxe-eskola* que dirigía. En ese sentido, cabe destacar la oración que presenta en la primera página de casi todos los cuadernos de su alumnado: “*Aitaren eta semearen eta espiritu santuaren izenean. Aintza aitati eta semeari eta espiritu santuari asieran zan bezelaxe orain eta beti gizadi eta gizadietan*”. Comenzar la mayoría de los cuadernos con esta oración deja evidencia de la relevancia de la religión en el currículum y método pedagógico.

Asimismo, en los cuadernos que se están analizando se han encontrado gran cantidad de dibujos que hacen referencia a esta dimensión. Evidenciando, una vez más, que en el pensamiento y la ideología de Elbira Zipitria la religión era el elemento nuclear.



Para concluir con este subapartado, cabría rescatar la afirmación de Dávila y Naya (2015), que demuestran que la mayoría de los dibujos religiosos tenían como fuente el libro de Quinet, *Catecismo para el uso de las diócesis de Francia*. El uso de los dibujos estaba justificado por Elbira, puesto que, la misma señalaba que mediante dibujos se facilitaba la comprensión de catecismo a los niños que no sabían leer. Se puede decir que los dibujos que utilizaba tenían una gran capacidad didáctica y muy útil para formar a los niños y niñas menores de 6 años en el catecismo.

6. CONCLUSIONES

Con todo ello, se afirma la hipótesis de que Elbira Zipitria hizo especial hincapié en promover la alfabetización en euskara en su *etxe eskola*, tal y como han venido planteando diferentes autores como Abasolo, Lopez de Munain y Urbe, (2004), Dávila y Naya, (2015), Fernández, (2012), Rekalde, (2012).

No obstante, se ha de mencionar que tal y como se ha expuesto en el epígrafe de los resultados, en los cuadernos del alumnado de Elbira Zipitria se han encontrado varias enseñanzas dirigidas a instruir en la lengua del castellano y francés, aspecto que no se contemplaba al principio del estudio. Este hecho podría estar influenciado por un factor; el alumnado de Elbira Zipitria debía superar un examen, que estaba en castellano, al

cumplir los 9 años para proseguir con sus estudios en otro centro educativo. Sin embargo, que también impartiera la enseñanza del francés hace entrever que la maestra tuviera un interés que fuera más allá de que sus estudiantes superaran dicha prueba, nos permite pensar que Elbira pretendía que su alumnado tuviera una instrucción integral que le permitiera a posteriori desenvolverse en la vida de la mejor manera posible.

Por otro lado, queda claro que la segunda hipótesis de la que se partía, la transmisión del nacionalismo vasco en la *etxe eskola* de Elbira, se confirma con todos los resultados obtenidos. Este factor queda latente por la abundante información obtenida en los apartados de *identidad vasca*, y *religión y catecismo*, en donde se expone de manera clara como los símbolos identitarios vascos, la religión ligada al sentimiento nacionalista, y la ubicación de Euzkadi como territorio aparte del español y francés, ocupan la mayor parte de la enseñanza que transmitía la maestra al alumnado.

En resumen, las hipótesis de este estudio han sido confirmadas por las diferentes fuentes de información, los 20 cuadernos escolares analizados y el estudio de Dávila y Naya (2015). De ahí que, podemos decir que la enseñanza del euskara y en euskara fue uno de los ejes vertebrales de la pedagogía de Elbira Zipitria, junto con la transmisión de la identidad nacionalista vasca.

BIBLIOGRAFÍA

- Abasolo, R., Lopez De Munain, J. y Urbe, A. (2004): *Ilunetik argira: Elvira Zipitria*. Donostia: Xangorin.
- Ballarín, P. (2001): La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Barcenilla, M.A. (2001): Historia contemporánea de las mujeres en Euskal Herria. En Agirrezabala, M., y Amuriza, X. (Ed), *La mujer en Euskal Herria, Hacia un feminismo propio* (pp.7-65). Donostia: Basandere Argitaletxea.
- Dávila, P. y Naya, L.M. (2015): Iconografía y representación nacionalista en los cuadernos escolares de la primera Ikastola (década de los sesenta del siglo XX). *Actas del XVIII Coloquio de Historia de la Educación: Arte, literatura y educación, 1*, 118-131.
- Fernández, I. (2003): La renovación pedagógica del País Vasco. En Dávila, P. (Ed), *Enseñanza y educación en el País Vasco contemporáneo* (pp. 79-129). Donostia: Erein Argitaletxea.
- Fernández, I. (2012): *Etxe eskolak: emakumeek burututako biziraupen hezkuntza. Auñamendi Eusko Entziklopeia* [versión electrónica]. Usurbil: Euskomedia publikoa.
- Folguera, P. (1997): Las mujeres en la España contemporánea. En Garrido, E., Folguera, P., Ortega, M., y Segura, C. (Ed), *Historia de las mujeres en España* (pp. 417-572). España: Síntesis.
- Martínez, A. (2010): Mujer: Historia: moderna y contemporánea: Acceso a la política. *Auñamendi Eusko Entziklopeia* [versión electrónica]. Usurbil: Euskomedia publikoa, <http://www.euskomedia.org/aunamendi/82757/56907>
- Rekalde, I. (2012): Emakumeak abertzaletasunean giltzarri: Emakume Abertzale Batza bere ibilbidea aztergai. En Bilbao, B., Ezkudía, G., Pérez, K., y Chueca, J. (Ed), *Emakumeak Hitza eta Bizitza* (pp. 21-45). Bilbo: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.
- Rekalde, I. (2015): Historia y memoria de mujeres sobre la educación, actividades educativo-culturales de las mujeres republicanas en el País Vasco. En Bujan, K., y Maceira, L. (Ed), *Educación, memoria e historia de las mujeres vascas, lecturas feministas* (pp. 23-50). Oñati: Intxorta 1937 kultur elkartea.

La revendication pour les langues de France à l'école : un éternel recommencement?

YAN LESPOUX
Université Paul Valéry Montpellier 3
yan.lespoux@univ-montp3.fr

Résumé

À la fin de 1949 et au début de 1950, alors que le rapport du député Maurice Deixonne en faveur d'une loi sur l'enseignement des « langues et dialectes régionaux » vient d'être adopté à l'Assemblée nationale, Pierre-Louis Berthaud, militant occitan et syndic de la presse parlementaire, envoie à Max Rouquette, secrétaire général de l'Institut d'études occitanes, trois lettres. Dans ces courriers inédits Berthaud expose sans ambages et parfois même crûment les dessous de ce vote, la tactique mise en place par les Bretons et Occitans de Paris pour faire voter le texte, et aussi ce qu'il juge être les faiblesses intrinsèques de l'occitanisme face à un nécessaire pragmatisme politique.

Ces courriers nous éclairent sur les coulisses de la loi Deixonne, seul texte législatif jamais voté en France en faveur de l'enseignement des langues régionales. Mais ils nous montrent aussi, pour peu qu'on les mette en regard avec ce que l'on sait de la manière dont la revendication en faveur de l'enseignement de ces langues en France a été menée depuis, que, d'une certaine manière, cette revendication peine à sortir du schéma mis en place à l'époque et se heurte constamment à des obstacles qui n'ont finalement que peu changé. Deux questions se posent alors : quels sont ces obstacles ? Et, en fin de compte, le combat législatif est-il la seule voie possible ? C'est à partir de l'étude de ces trois courriers que nous nous proposons d'apporter si ce n'est des réponses, à tout le moins des pistes de réflexion.

1. PRÉSENTATION DES DOCUMENTS

1.1. Les lettres

Il s'agit de trois lettres issues d'un dossier appartenant à Jean Lesaffre. Militant occitaniste, dirigeant à Montpellier dans les années 1930, avec Roger Barthe et Max Rouquette du Nouveau Languedoc, association étudiante promouvant la langue d'oc, Lesaffre est aussi dans ces mêmes années, membre d'*Occitania*, mouvement fédéraliste de la jeunesse occitane. Installé à Paris, à la fin des années 1930, il est en 1949 l'un des membres actifs de l'école félibréenne Les Amis de la Langue d'Oc Paris, et membre de l'Institut d'études occitanes (IEO). Guilhem Lesaffre, fils de Jean, nous a confié ce dossier, qui contient un certain nombre de copies de lettres adressées par Pierre-Louis Berthaud, dont Lesaffre était proche, à divers correspondants, dont Max Rouquette. Celles qui nous intéressent ici sont datées du 31 décembre 1949, et des 4 et 7 janvier 1950, elles sont respectivement constituées de six, trois et quatre pages sur copies carbonées de format 21 × 27 cm.

Divers sujets sont abordés, mais la question de la loi Deixonne et du fonctionnement, dans le cadre de la revendication en faveur de cette loi, des diverses associations composant le mouvement d'oc y occupe une place prépondérante. C'est à celle-ci que nous nous intéressons ici.

1.2. Le contexte

La proposition de loi Deixonne sur l'enseignement des langues et dialectes régionaux tire son origine de plusieurs textes – propositions de résolutions ou de lois – déposés par des députés et sénateurs bretons et catalans entre 1946 et 1948, qu'il a été décidé de fondre en un seul texte au début de l'année 1949¹.

À la fin de l'année 1949, le texte de cette proposition de loi portée par le député socialiste Maurice Deixonne est bien avancé mais s'est heurté à deux obstacles majeurs.

D'abord un avis défavorable de la part du ministère des Finances à propos de l'article 12 qui prévoyait la création de chaires dans les universités de Rennes, Paris, Bordeaux, Toulouse, Aix-en-Provence et Montpellier.

Ensuite une opposition du Conseil supérieur de l'éducation nationale à l'article 9 instaurant une épreuve facultative de langue régionale au baccalauréat dont les points obtenus par les candidats auraient compté pour l'admission.

En accord avec Léon Toulemont, représentant à Paris de l'UDB (Unvaniez difennourien ar Brezonneg – Union pour la défense de la langue bretonne), Deixonne a retiré l'article 12 et fourni une nouvelle rédaction de l'article 9 validée par le Gouvernement qui, en échange, accepte que le vote de la loi ait lieu sans débat. Ainsi les points au-dessus de la moyenne obtenue lors de l'épreuve de langue régionale au baccalauréat ne compteraient plus que pour l'obtention d'une mention autre que passable.

Ce compromis apparaît comme une reculade aux yeux de beaucoup de militants et même comme le coup de grâce porté à un texte dont ils estimaient déjà qu'il était bien peu ambitieux. “ Votre projet, sans l'article 9, c'est zéro. “ écrit ainsi Max Rouquette à Maurice Deixonne le 21 décembre 1949².

C'est dans ce contexte tendu que Pierre-Louis Berthaud écrit les lettres qui nous intéressent à Max Rouquette. Mais qui sont au juste ces deux hommes ?

1.3. Les protagonistes

Pierre-Louis Berthaud est né à Bordeaux en 1899. Élevé dans une famille de la classe moyenne – ses parents sont enseignants – il a suivi des études de Lettres et de Droit. Ayant appris jeune l'occitan, langue utilisée dans le Médoc où vivaient ses grands-parents, il s'est dès les années 1920 intéressé au mouvement d'oc dont il est devenu un acteur de second plan dans les années 1930. Il s'y est imposé de manière plus active dans les années 1940 et surtout après 1945 quand, de retour de Dachau où il a été déporté en 1944 pour faits de résistance il a trouvé un emploi de journaliste. En 1947, il est devenu majoral du Félibrige – l'association créée en 1854 par, entre autres, Frédéric Mistral pour soutenir la renaissance d'oc – et, par ailleurs, syndic de la presse parlementaire. Au moment des débats autour de la proposition de loi Deixonne, il demeure donc à Paris, bénéficie d'un accès privilégié au Palais Bourbon, et est une figure certes peu connue mais néanmoins influente du mouvement d'oc. Membre actif de l'école félibréenne parisienne Les Amis de la langue d'oc Paris, qui a la particularité d'accueillir aussi bien félibres qu'occitanistes, il s'est peu à peu imposé comme un relai incontournable pour les militants d'oc lorsqu'il s'agit de

¹ Pour plus d'informations sur ce processus, voir Lespoux, 2016.

² Office Universitaire de Recherches Socialistes, archives de Maurice Deixonne, 1 APO 37 (Travail parlementaire. Langues régionales, 1947-1953).

toucher les lieux de pouvoir parisiens. En 1949, il commence à tisser des liens avec Léon Toulemont, de l'UDB, qui joue un rôle de lobbyiste pour les militants bretons et se trouve lui aussi très bien introduit dans les lieux de pouvoir, le mouvement breton ayant réussi, bien plus que le mouvement d'oc, à s'assurer du soutien de ses représentants politiques de tous bords, prêts à s'unir lorsqu'il est question de défendre la langue bretonne.

Né à Argelliers, dans l'Hérault, en 1908, Max Rouquette est médecin. Durant ses études de médecine à Montpellier, il a milité au Nouveau Languedoc et, dans les années 1930 était un membre actif d'Occitania, mouvement de la jeunesse fédéraliste occitane auquel Berthaud a lui aussi participé bien qu'il semble que les deux hommes ne se sont alors pas croisés. En 1949, Rouquette est depuis deux ans secrétaire général de l'encore jeune Institut d'études occitanes (IEO). Si l'IEO a eu à sa création en 1945 un recrutement d'autant plus large pour former son conseil d'administration et son conseil d'études qu'il avait besoin de la caution d'intellectuels d'envergure nationale et de personnes issues de la Résistance (on y trouve ainsi Tristan Tzara, Jean Cassou, Joe Bousquet ou encore Philippe Wolff), ses chevilles ouvrières, dont fait partie Max Rouquette, sont des militants qui vivent en province : Ismaël Girard, fondateur, demeure à Toulouse, René Nelli à Carcassonne, Robert Lafont à Nîmes, Max Rouquette à Montpellier.

Si Berthaud et Rouquette n'ont que neuf ans de différence, les lettres de Berthaud laissent à croire que Berthaud considère Rouquette comme quelqu'un de bien plus jeune encore et il adopte parfois un ton presque paternaliste : « Nous différons d'âge, peut-être, et c'est tout, pas de tempérament (je fus moi aussi un intransigeant) » [lettre du 4 janvier 1950] et n'hésite pas à donner à son correspondant quelques leçons de vie : « Mais la vie est plus souple et diverse que vous ne pouvez croire ! » ; « Réfléchissez, mon ami, ne soyez pas ce garçon impulsif qui se souvient d'avoir eu des 20 ans magnifiques d'ardeur » [Lettre du 4 janvier 1950]. Par ailleurs, Berthaud fait montre d'une certaine condescendance – peut-être pas dénuée de raison – vis-à-vis des militants de province dont Rouquette fait partie, écrivant, toujours dans cette lettre du 4 janvier 1950 : « ce que vous nommez “la politique de l'I.E.O.”, avec plus de poésie que d'exactitude, c'était une vue de l'esprit arrêtée à Montpellier, sur des choses qui se passaient à Paris. Je n'en dirai pas plus. ». La manière dont Berthaud, dans ces lettres, semble considérer Max Rouquette et plus généralement l'IEO et les militants occitans de l'espace d'oc, fait néanmoins pour nous tout l'intérêt de ces lettres. En effet, soucieux de faire la leçon à Rouquette et aux autres, il va détailler ce qu'il considère être la marche à suivre pour permettre le vote de la loi Deixonne, expliquer comment et pourquoi des concessions ont dû être faites, et dresser un tableau de ce qu'il considère être les faiblesses de l'occitanisme.

2. LES FREINS À LA LOI

Dans ses trois lettres, Berthaud insiste sur les différents freins et blocage au vote de la loi Deixonne. Ils sont majoritairement institutionnels et politiques, mais relèvent aussi parfois de problèmes liés à l'organisation – ou à la désorganisation – du mouvement d'oc.

2.1. Les blocages institutionnels

Le frein politique est peu abordé par Pierre-Louis Berthaud même s'il est incontestable qu'il existe comme l'a montré Philippe Martel [Martel, 2007, 136]. En effet, lorsque, en juin

1947, la commission de l'Éducation nationale de l'Assemblée nationale se réunit pour désigner un rapporteur sur la proposition de résolution communiste à propos de l'enseignement de la langue bretonne à l'origine de ce qui deviendra la loi dite Deixonne, le socialiste Maurice Deixonne est élu rapporteur contre un candidat breton et communiste, Marcel Hamon, dans le but avoué de couler la proposition. Il faut dire que quelques semaines auparavant, en pleine crise gouvernementale, le Président du Conseil, Paul Ramadier, socialiste, a exclu les ministres communistes de son gouvernement. Et si Berthaud, dans sa lettre du 31 décembre 1949, semble réduire l'affrontement régulier entre Maurice Deixonne et le communiste Roger Garaudy, lui aussi membre de la commission de l'Éducation nationale et député du Tarn, à un pathétique jeu de joutes dicté par des intérêts locaux et personnels, on ne peut ignorer ce contexte de politique nationale.

D'une manière générale, Berthaud exprime toute la méfiance que lui comme le breton Léon Toulemont éprouvent vis-à-vis du personnel politique et justifie ainsi les concessions faites entre les différents rapports présentés par Maurice Deixonne afin que la loi soit votée sans débat. « Il suffit de savoir comment se fait certain travail parlementaire pour imaginer la suite. Tout s'y fait avec une légèreté dont vous n'avez pas idée. » [lettre du 31 décembre 1949] écrit Berthaud qui entend donc « éviter un débat public dangereux vous voyez pourquoi ; faire passer la loi en douce, comme d'autres qu'on expédie en 5 minutes, à une séance du matin, devant 12 députés somnolents ou lisant leur journal qui n'y prêtent aucune attention parce qu'on a convenu qu'il n'y aurait pas débat. » [lettre du 31 décembre 1949]. Le risque étant qu'un débat puisse « faire surgir un démagogue jacobin contre parce que le rapport Deixonne est trop à ses yeux, et un autre démagogue contre parce que le rapport Deixonne est trop peu » [lettre du 4 janvier 1950]

Mais si certains parlementaires peuvent pour diverses raisons faire capoter le projet, il convient surtout de louvoyer entre les obstacles que représentent l'administration de l'Éducation nationale et une instance comme le Conseil supérieur de l'éducation nationale (CSEN).

Le procès-verbal du CSEN dont parle Pierre-Louis Berthaud dans sa lettre du 31 décembre 1949 met d'ailleurs très bien en lumière l'opposition de cette instance à l'enseignement des langues régionales. Réuni le 5 décembre 1949, le CSEN doit notamment, suite à la réception par les préfets de plusieurs vœux émanant de communes, Conseils généraux ou universités, aborder la question de l'introduction d'une épreuve de provençal, de basque et de breton au baccalauréat. Malgré une intervention plutôt favorable du ministre de l'Éducation nationale Yvon Delbos, en début de séance, dans laquelle il rappelle qu'une telle disposition est prévue dans le projet loi sur lequel Maurice Deixonne rapporte, le CSEN marque clairement sa réticence. Aristide Beslais, directeur général de l'enseignement du premier degré, Albert Bayet, président de la Ligue de l'Enseignement, s'opposent fermement à un tel dispositif et sont suivis par les autres membres du CSEN. À tel point que, d'après Léon Toulemont et Maurice Deixonne, le ministre aurait envisagé de retirer purement et simplement l'article 9, portant sur le baccalauréat, de la proposition de loi Deixonne [Lespoux, 2016, 168].

Cette opposition nette des services à l'introduction des langues régionales au baccalauréat est confirmée à Max Rouquette le 4 janvier 1950 lorsqu'il rapporte ce que lui a dit Léon Toulemont de ses rencontres avec Maurice Deixonne et avec divers fonctionnaires du Ministère dont Jean-Baptiste Piobetta, inspecteur général de l'enseignement : « Toulemon (*sic*) n'a pas été plus content que vous. Il a cherché à convaincre Deixonne, qui lui a dit : rien à obtenir de plus de la rue de Grenelle. Toulemon (*sic*) a été rue de Grenelle ; il a vu Piobetta et les autres pontes, qui ont manifesté leurs

vues réelles, et exprimé l'espoir que même ce que demandait Deixonne en second lieu serait repoussé. ».

C'est toute une mécanique de blocage du processus lancé par Deixonne qui se met en place du côté de la rue de Grenelle et du CSEN, quand bien même Yvon Delbos peut se montrer favorable à la proposition Deixonne. C'est pourquoi il est nécessaire de composer avec le ministère et d'éviter de faire des vagues, en s'assurant notamment d'un vote sans débat. Or, cela implique, comme l'explique Berthaud à Rouquette, de faire des concessions. Concessions qui risquent bien entendu – et la réaction de Max Rouquette l'illustre telle qu'elle est décrite par Berthaud dans ses lettres le montre – d'être vues d'un mauvais œil par les militants.

2.2. Le problème de la coordination du mouvement d'oc

« Ceux qui comme moi, militent depuis trente ans pour la cause de l'enseignement du breton, comprendront sans peine mes hésitations et ma rancœur. Je me suis rangé à l'avis unanime des parlementaires bretons et de M. Deixonne. En donnant mon accord, je dis à ce dernier :

- “Qu'est-ce que je vais me faire eng...ler !”
- “Et moi donc, me dit-il”.

Cela n'a pas raté. » explique Léon Toulemont dans un article publié le 13 janvier 1950 dans *La Bretagne à Paris* et intitulé « Le combat pour la langue bretonne. Premier vote “sans débat” mais non sans peine ». C'est aussi, d'évidence, le cas de Pierre-Louis Berthaud, qui en a vu d'autres et se montre peu impressionné mais qui s'emploie à répondre aussi précisément et franchement que possible à Max Rouquette. Rouquette considère qu'il y a une trahison de la part de Deixonne, une reculade des députés de la commission de l'enseignement et une défection de la part des militants se trouvant sur place. Berthaud, lui, incrimine à la fois les fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale et un personnel politique qu'il juge versatile et trop porté sur les effets de tribune, mais il n'épargne pas non plus les militants d'oc.

Pierre-Louis Berthaud pointe d'abord l'extrême fragilité d'un mouvement d'oc qui manque cruellement de militants. L'exemple de l'IEO est pour lui symptomatique, dont le secrétaire général doit lui-même écrire les adresses et poster des centaines de courriers pour assurer l'action de l'organisme. Même chose à Paris, où les militants d'oc actifs se comptent selon Berthaud sur les doigts des deux mains. De fait, écrit-il dans sa lettre du 4 janvier 1950, cette carence en hommes (et femmes !) pour assurer les tâches matérielles nécessaires entraîne aussi un manque du point de vue doctrinal : « Et la politique de l'I.E.O. ! Nous pourrions en parler à perte de vue. Je n'en dirai que ceci : puisse-t-il en avoir une ! ». Constat cruel et peut-être un peu injuste, mais qui reflète tout de même une part de réalité : l'Institut d'études occitanes, peut-il réellement mettre en place une quelconque politique et surtout penser cette politique avec des effectifs aussi réduits et surtout éparpillés ? C'est aussi ce qu'exprime Berthaud dans ce même courrier du 4 janvier lorsqu'il écrit : « ce que vous nommez “la politique de l'I.E.O.”, avec plus de poésie que d'exactitude, c'était une vue de l'esprit arrêtée à Montpellier, sur des choses qui se passaient à Paris ».

Du point de vue du socle militant, explique Berthaud dans sa lettre du 31 décembre 1949, les Bretons ne sont pas mieux lotis : « (...) ici [à Paris], le mouvement breton est en tout et pour tout UN homme, qui se nomme d'ailleurs M. Toulemon (*sic*) ». mais, ajoute-t-il, « Seulement, par derrière, ils ont su au moins sur le papier (pas sur le carnet de chèques !) grouper tout, le vert et le sec, les folkloristes, régionalistes, amateurs de coiffes, danseurs etc... PLUS le clergé, les instituteurs, et les hommes politiques. »

Le problème du mouvement d'oc, pour Berthaud, ainsi qu'il l'explique dans sa lettre du 4 janvier 1950, ce sont cette incapacité à fédérer derrière lui, et ses divisions qui poussent à la méfiance entre les hommes qui le mènent. C'est ce qui ressort de la manière dont il répond à Max Rouquette qui lui a demandé au nom de quel organisme le recul sur l'article 9 de la proposition Deixonne a été accepté : « Au nom de quel organisme ? Et que viennent foutre ici des organismes qui n'existent que sur le papier ? au nom de l'esprit pratique, tout simplement, au nom du sens des réalités et de l'action efficace. Et ça suffit. »

Certes, tout le monde peut ne pas être d'accord, et certains ne se privent pas pour agir seuls, comme Jørgi Reboul à Marseille, auquel Berthaud fait plusieurs fois référence. Néanmoins, il s'agit de s'entendre sur un minimum acceptable et de montrer un front uni face à l'administration et aux politiques. C'est tout l'intérêt du Cartel dont l'idée germe alors et dont Max Rouquette est à l'origine [Lespoux, 2016, 171]. Il s'agit de regrouper des représentants de diverses associations et de diverses langues et dialectes dans un Cartel de défense des langues dialectales françaises afin de soutenir la proposition Deixonne. Prévu au départ pour regrouper des associations représentant les diverses variantes dialectales de l'occitan, le breton, le basque et le catalan, il apparaît très vite que ce Cartel se limitera aux Occitans et aux Bretons. Et que ce sont Léon Toulemon et Pierre-Louis Berthaud qui en seront les délégués parisiens. De cette idée lancée au début du mois de décembre 1949 par Max Rouquette, Berthaud, dans sa lettre du 7 janvier 1951, expose la stratégie à suivre. Il s'agit donc, d'un côté, de peser sur les institutions en présentant un groupement large d'associations, et de l'autre de laisser assez de latitude à ces associations en Province afin qu'elles puissent servir d'aiguillon par des revendications qui iraient au-delà de ce sur quoi le Cartel aurait à négocier : « l'extrémisme » des provinciaux (ce mot, sans aucune mauvaise part) peut éventuellement aiguillonner l'opportunisme des Parigots », écrit Berthaud avant d'ajouter : « Mais il faut que chacun garde son autonomie plus ou moins apparente, et sa liberté d'action dans ses propres manifestations. C'est ainsi qu'il est fort compréhensible que le "Comité Reboul" (pour le provençal au baccalauréat) manifeste son dépit devant le peu qui lui est accordé. N'empêche qu'à Paris, les dirigeants du Cartel, tout en étant d'accord avec le comité Reboul sur le fond, peuvent considérer qu'il est habile d'accepter le peu qu'on nous offre et peut-être même de dire merci. »

Au passage, on le voit, Pierre-Louis Berthaud fait main-basse sur le Cartel et pose clairement les choses un peu plus loin dans sa lettre à Max Rouquette : « Encore une fois, si cette conception prévaut dans l'esprit de nos amis, elle ne peut fonctionner utilement qu'à deux conditions : 1° les délégués parisiens de nos amis ont leur pleine confiance et, en tout cas, les concessions ou attitudes assouplies qu'ils croiront devoir adopter ne pourront donner lieu ni à un désaveu public ni à des soupçons débilants ; 2° les délégués occitanistes parisiens conserveront la majeure partie des leviers effectifs de commande du Cartel. »

En imposant ainsi sa vision du Cartel, il en devient en fait plus que le délégué, le stratège aux côtés de Léon Toulemon. La suite montrera que cette manière d'envisager les choses est payante. Disposant d'une latitude certaine, les deux hommes pourront négocier âprement dans les couloirs du Luxembourg au moment de débats parlementaires

houleux et permettront ainsi de limiter considérablement les modifications voulues par le sénateur Georges Lamoussé désireux de couler la proposition Deixonne.

Et si, en fin de compte la loi votée en séance du matin le 22 décembre 1950 et promulguée le 11 janvier 1951 peut apparaître décevante et d'une portée extrêmement limitée, il n'en demeure pas moins que, pour la première et pour la seule fois jusqu'à aujourd'hui une loi en faveur de l'enseignement des langues régionales est votée. Des leçons en ont-elles été tirées et la situation a-t-elle foncièrement changé depuis ? Un verrou a-t-il réellement sauté du côté de l'institution ? Rien n'est moins sûr.

3. LA REVENDICATION EN FAVEUR DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE D'OC DEPUIS 1951

Pour beaucoup de militants, et ce dès que Maurice Deixonne commence à rapporter sur sa proposition, cette loi ne peut-être qu'un préalable et doit annoncer d'autres textes à venir dès que l'on aura su tirer tout ce qu'il est possible de la loi Deixonne. C'est en substance ce que dit Berthaud à Rouquette le 7 janvier 1950 : « Personnellement, je crois qu'à Paris on sera d'autant plus fort pour réclamer davantage que, sur place, les cas d'application de la maigre loi auront été plus nombreux. Il ne faut pas essayer d'avoir les "mandarins" avec des arguments idéologiques (égalité, justice, etc...), mais avec des faits : que l'application de la loi Deixonne donne lieu à des succès sur tous les points et voilà un argument de fait pour peser sur les parlementaires et les mandarins pour obtenir davantage. »

3.1. La persistance des freins institutionnels

Ce « davantage », pourtant, ne sera obtenu qu'au prix de luttes souvent âpres. Surtout il ne le sera jamais plus par la voie législative. À notre connaissance, ce ne sont pas moins de 51 propositions de lois portant sur l'enseignement des langues régionales qui ont été déposées par des parlementaires après la loi Deixonne. Seulement huit d'entre elles ont donné lieu à la nomination d'un rapporteur pour un total de cinq rapports. Une seule, celle de Bruno Le Roux en 2016, a été adoptée en première lecture à l'Assemblée nationale et au Sénat. Mais, renvoyée à la commission de la culture, de l'éducation et de la communication peu avant la fin des travaux parlementaires précédant la campagne des élections présidentielles de 2017, elle est tombée aux oubliettes.

Si des propositions de loi sont régulièrement présentées par des parlementaires, souvent rédigées en collaboration avec des militants des différentes langues régionales, elles se heurtent presque toujours à une fin de non-recevoir des services de l'État : et il est parlant de voir que lorsqu'elles ne sont pas le fait de parlementaires issus de l'opposition, elles ne donnent jamais lieu à un projet de loi porté par le gouvernement. De fait, elles ne sont jamais que le fruit d'initiatives personnelles, parfois mues par un engagement des députés ou sénateurs qui les portent, d'autre fois dans une seule perspective électoraliste.

Pourtant, il est évident que, depuis 1951, l'enseignement des langues régionales s'est développé, tant en ce qui concerne le nombre des élèves concernés, qu'en terme de modalités d'enseignement (sensibilisation, initiation, option facultative, enseignement bilingue à parité horaire, enseignement immersif et même, en Corse, enseignement généralisé en primaire) ou de formation et de recrutement des enseignants (mise en place de stages de formation par l'Éducation nationale, création de CAPES, de CRPE spéciaux et,

récemment d'une agrégation des langues de France). C'est donc que parfois l'institution cède ou que des initiatives militantes (création des écoles immersives en Pays basque, Bretagne, Occitanie, Catalogne et Corse entre les années 1960 et 1980) ouvrent la voie.

Toutefois, ces avancées concrètes et encourageantes de prime abord se heurtent elles aussi à des freins aussi réguliers que puissants. D'abord parce que, depuis que la loi Deixonne a été abrogée et que les langues régionales ont trouvé une place dans les textes cadres comme la loi de refondation de l'école de 2013, elles sont soumises régulièrement aux désirs de réformes des ministres qui se succèdent rue de Grenelle et qui ont tout aussi régulièrement tendance à les oublier. Ensuite parce que, à divers échelons de l'administration de l'Éducation nationale des blocages peuvent apparaître. Tel recteur, tel Directeur académique des services de l'Éducation nationale ou tel chef d'établissement peut ignorer les textes et bloquer ainsi le développement de l'enseignement dans son établissement, son département ou son académie. C'est là que la revendication doit prendre le relai afin de tenter de faire sauter les verrous existants. Mais elle n'est pas non plus exempte de carences.

3.2. La persistance des carences de la revendication

Le Cartel que fondent Bretons et Occitans au début de l'année 1950 est une association inédite qui aura vocation à se renouveler dans les décennies suivantes avec la création en 1958 du Mouvement laïque des cultures régionales (MLCR) clairement marqué à gauche et, en 1962 d'un Conseil national de défense des langues et cultures régionales (CNDLCR) censé pouvoir toucher les parlementaires de tous bords pour faire avancer la cause des langues et cultures régionales et, en particulier pour permettre le vote d'une loi élargissant enfin le texte de Deixonne. Mais ce CNDLCR est lui aussi confronté à la faiblesse de ses effectifs. Tenu essentiellement par les militants bretons Armand Keravel et Yves Person, les Occitans Robert Lafont, Auguste Delfau et Jean-Baptiste Ségué et le Basque Pierre Ibarrondo, son efficacité demeure limitée. Il représente néanmoins une interface pratique entre les associations locales qui se créent comme par exemple les centres des enseignants d'occitan (CREO) et l'administration de l'Éducation nationale, et entre les différentes langues qui échangent sur les progrès et actions des unes et des autres, ce qui permettra quelques avancées règlementaires.

Le développement dans les années 1960 et 1970 de mouvements nationalistes et, parallèlement, d'un revival des cultures régionales, à travers notamment des chanteurs comme Jean-Paul Verdier ou Claude Marti pour l'occitan, ou Alan Stivell pour le breton, aurait pu augurer d'une plus grande force de la revendication. Dans les faits, pour ce qui concerne au moins l'occitan, l'attrait populaire pour ce mouvement qui entraîne un nombre de plus en plus élevé d'élèves à présenter l'option d'occitan au baccalauréat se double de quelques avancées règlementaires mais, surtout d'un désir, face au verrou que semble malgré tout être l'Éducation nationale, de la création d'écoles hors de l'institution. La calandreta de Pau, première école associative immersive en occitan fait ainsi sa rentrée en janvier 1980. Mais dans le même temps les conflits internes à l'occitanisme et au mouvement d'oc en général empêchent la mise en place d'actions réellement coordonnées.

De plus, l'élection de François Mitterrand en mai 1981 et la victoire de la gauche aux législatives suivantes laissent augurer, à la suite des promesses du candidat socialiste, d'avancées importantes. Elles ne le seront pas tant que cela, malgré les circulaires Savary de 1982 et 1983, et surtout il semble bien que le mouvement d'oc, majoritairement de gauche se trouve alors en partie paralysé, réticent à trop bousculer la gauche de gouvernement.

On assiste parallèlement à une institutionnalisation du mouvement. En ce qui concerne Calandreta, une Confédération est créée dans les années qui suivent l'ouverture de l'école de Pau suivie assez vite d'autres en Languedoc, Midi-Pyrénées et au nord de l'Aquitaine. Du côté de l'enseignement public, les CREO s'émancipent de l'IEO et se fédèrent en 1985 dans la Fédération des enseignants de langue et culture d'oc (FELCO). À un niveau national, la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP), qui regroupe associations d'enseignants et de parents d'élèves est fondée en 1987.

Si, d'un point de vue institutionnel, cela représente un progrès, ne serait-ce que parce que ces associations représentent des interlocuteurs identifiables pour l'Éducation nationale, il n'en demeure pas moins qu'elles sont aussi traversées par des divisions, ou des oppositions. Entre tenants de l'enseignement associatif et de l'enseignement public, entre différentes visions de la langue (on pense notamment dans l'espace d'oc aux tensions entre mouvements localistes et mouvements envisageant l'espace d'oc comme un tout), ou tout simplement entre régions avec des statuts différents ne bénéficiant pas des mêmes avancées et, partant, n'ayant pas forcément les mêmes ambitions du point de vue du développement de l'enseignement de leur langue. Côté occitan, le mouvement semble incapable aujourd'hui d'afficher une réelle unité. La plateforme Anem Òc, qui a organisé entre 2006 et 2015 cinq grandes manifestations réunissant des dizaines de milliers de personnes n'a jamais pu réellement capitaliser sur ces mobilisations et a fini par entrer en sommeil, tiraillée par les divergences entre ses associations membres et confrontée à la toujours handicapante pénurie de militants actifs.

4. CONCLUSION

Philippe Martel a publié en 2007 un recueil d'articles portant sur la question de l'enseignement de l'occitan de la Troisième république à nos jours. Il a choisi de lui donner pour sous-titre « Le sourd et le bègue ». Sourds, l'institution de l'Éducation nationale et les militants le sont autant les uns que les autres. Bègues aussi. Si les premiers ont choisi d'être sourds aux revendications et bègues lorsqu'il s'agit d'exprimer leur refus, les seconds semblent ne pas avoir le choix, être enfermés dans un schéma qui les empêche de réellement renouveler leur pratique revendicative : incapacité à mobiliser largement, incapacité à s'unir autrement qu'épisodiquement et donc incapacité à faire bouger franchement les lignes de l'institution. Restent les petites victoires, les progrès règlementaires dont on s'aperçoit toutefois qu'ils ne suffisent généralement pas à infléchir un mouvement qui tend à faire demeurer l'enseignement des langues régionales dans une certaine marginalité et qu'ils permettent bien souvent de seulement éviter le pire.

Vu sous cet angle, le vote de la loi Deixonne apparaît comme un accident de l'histoire qui tient avant tout à la conjonction de circonstances très particulières et d'hommes déterminés à profiter de ces dernières. Mais les faiblesses et les freins que pointait alors Pierre-Louis Berthaud dans ses courriers à Max Rouquette, eux, semblent coller à la revendication en faveur de l'enseignement des langues régionales comme un sparadrap au capitaine Haddock. La question qui se pose aujourd'hui est celle de sa capacité à s'en défaire.

BIBLIOGRAPHIE

Lafont, R. (1999) : *Pecics de mièg-sègle*. Gardonne: Fédérop.

- Lespoux, Y. (2010) : “Soixante ans d’enseignement de l’occitan : idéologie(s) et institutionnalisation”, *Les Langues Modernes*, 4/2010, pp. 43-46.
- Lespoux, Y. (2013) : Enseignement des langues “ régionales “ et en langues “ régionales “, in Kremnitz, G. (dir) : *Histoire sociale des langues de France*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 375-384.
- Lespoux, Y. (2014) : Un pilier méconnu de l’occitanisme : Pierre-Louis Berthaud (1899-1956), in Alén-Garabato, C., Torreilles, C. et Verny, M.-J. (dir) : *Los que fan viure e tresluisir l’occitan, Actes du Xe congrès de l’AIEO, Béziers, 12-19 juin 2011*. Limoges, Lambert-Lucas, pp. 625-633.
- Lespoux, Y. (2016) : *Pour la langue d’oc à l’école*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Martel, Ph. (1987) : Vingt-cinq ans de luttes identitaires, in Vermes, G. et Boutet J. (dir.) : *France, pays multilingue. Tome 1 Les langues en France, un enjeu historique et social*. Paris, L’Harmattan, pp. 125-142.
- Martel, Ph. (2007) : *L’école française et l’occitan. Le sourd et le bègue*. Montpellier: Presses Universitaires de la Méditerranée.
- Moliner, O. (2010) : *Frankreichs Regionalsprachen im Parlament*. Wien: Praesens.

ANNEXES

Lettre de Pierre-Louis Berthaud à Max Rouquette du 31 décembre 1949

(Archives de Jean Lesaffre). Pas d’entête (copie de lettre).

31 décembre 1949

Mon cher ami,

Je reçois ce matin votre lettre du 30.

Oui, écrivez à Espieux. Vous lui ferez du bien, étant donné votre prestige à ses yeux. Mais tenez compte que c’est peut-être une âme difficile à déverrouiller et qui, tant par pudeur que par une sorte d’ascétisme et de mépris de soi-même, répugne à la “réalité du monde sensible”.

Etant donné les qualités du personnage, on ne peut que regretter amèrement tous les excès que l’on voit en lui. Mais ceci même est peut-être aussi un manque de bon sens de notre part : serait-il ce qu’il est en bon s’il n’était pas ce qu’il est en regrettable ?

Vous savez que ce que je vous disais l’autre jour sur les aspects mystiques de sa nature doit être une de ces vérités profondes – et dont vous pouvez tirer parti : c’est un croyant de l’occitanisme, pour qui une réunion où il en est beaucoup parlé, où le MOT est souvent prononcé, où des litanies (si elles étaient possibles) lui seraient “panis angelicus” aussi délicieux, nutritif et indispensable que la célébration du mystère pour les chevaliers du saint Graal. Je le regardais l’autre jour, lors de cette réunion avec les Bretons : à certains moments, il était vraiment ravi, extatique, comme on voit certaines dévotes revenant de la sainte table et croyant avoir emporté le Bon Dieu dans leur carcasse constipée au-dedans et mal lavée au dehors.

Allez-y plus doucement que moi. Ce que je vous en dis vous montre à quel point je le juge digne d’intérêt et même de sympathie. Mais je suis absolument incapable de ne pas heurter et déchirer ces âmes évoluant sur un plan intellectuel qui n’a pas les mêmes “catégories” que le mien. J’ai un neveu dans ce genre, et mystique, lui aussi (d’un voyage en Italie, tout ce qu’il a rapporté de plus précieux est le souvenir d’une messe à Assise, au point qu’on s’est demandé s’il allait à 22 ans être repris par la vocation sacerdotale qu’il

affichait à 14 !) ; j'ai été obligé de cesser tout rapport avec le garçon, autre que banal, affectueux et conventionnel. NOUS NE PARLONS PAS LA MÊME LANGUE. Vous, vous êtes poète et moi, point du tout. Vous avez donc un clavier de plus à votre disposition. C'est peut-être justement celui sur lequel notre Espieux est accordé...

Votre lettre met également le doigt, si j'ose dire, sur notre drame, peut-être notre unique drame, que nous retrouvons au tournant de chaque entreprise : Le secrétaire général de l'IEO obligé de se taper 5 ou 600 adresses ! Tant qu'il en sera ainsi, aux divers échelons, nous serons impuissants ou presque.

Premier objectif : trouver du personnel, élargir nos cadres, non avec des poètes ou littérateurs, mais des manœuvres du secrétariat (dactylos, etc...). Tant que notre recrutement n'aboutira à nous amener que des Espieux, et non des Tartempions sachant dactylographier, cela prouvera qu'il y a quelque chose qui ne va pas : soit dans nos idées, soit dans nos buts, soit dans notre action. Creusons et recreusons cette idée. Je crois que quelque chose doit être révisé quelque part et que, lorsque nous l'aurons révisé, nous aurons fertilisé notre œuvre.

C'est pourquoi j'aurais tant tenu à ce que notre centre parisien fit retraite et oraison pendant un an et consacra ce temps de retraite et oraison à méditer sur nos voies et moyens. Je crois que cette besogne fondamentale est indispensable et que tant que nous ne l'aurons pas faite, nous en resterons à ce qu'on nomme en portugais la reviralha ou plutôt o revirhalho, parce que je crois le mot masculin.

O revirhalho, id est le kaléidoscope, dans un certain sens : on a beau tourner, c'est toujours les mêmes qui passent. A Paris, appelez ça Félibrige, Amis de la Langue d'Oc, Centre parisien IEO, Cartel de Déf., en tout et pour tout, c'est Lesaffre, Berthaud, Espieux, Mouzat, Bonnafous, Roux, Gausson, Magne, Doumerg, Lesfargues, et c'est tout ; un de plus ou de moins selon l'étiquette plus ou moins étroitement précisée ; si nous faisons un "parti nationaliste occitan", il est probable qu'au lieu de sept ou de dix, on resterait cinq, que je pourrais vous nommer, et encore !

Cela aussi, c'est le drame, c'est toujours notre drame.

Notez qu'il est aussi celui des Bretons. A cette réunion, qui a voulu le comprendre l'a fait. En réalité, s'ils sont, sur place, en avance sur notre degré d'organisation (causes à rechercher pour notre édification, et tactique suivie à étudier), ici, le mouvement breton est en tout et pour tout UN homme, qui se nomme d'ailleurs M. Toulemon. Il est secrétaire, trésorier, scribe, critique d'art, professeur de breton, fonctionnaire, journaliste, etc...

Seulement, par derrière, ils ont su au moins sur le papier (pas sur le carnet de chèques !) grouper tout, le vert et le sec, les folkloristes, régionalistes, amateurs de coiffes, danseurs etc... PLUS le clergé, les instituteurs, et les hommes politiques.

Si bien que ce sont eux qui ont obtenu le projet Deixonne, et eux à peu près seuls.

J'en viens à ce point. N'exagérons rien et ne prononçons pas de grands mots.

Deixonne ne nous a pas trahis, 1° parce qu'il n'est pas des nôtres ; 2° parce qu'il ne nous avait rien promis. Je ne défens pas l'homme, qui est un farfalu (ses duels oratoires à la tribune avec Garaudy mettent en joie ses collègues, parce qu'ils en connaissent les dessous locaux, politiques, professionnels et cocufornes). Souvenez-vous qu'il avait accepté le rapport sur les propositions de loi Marty etc pour les torpiller.

L'action de Toulemon l'a impressionné. Toulemon a bien joué et fait croire qu'il avait derrière lui une véritable force. Or, s'il y a vraiment quelque chose derrière lui (instituteurs, clergé, etc... et hommes politiques) cela est un peu factice. Il nous a bien dit

qu'il n'y a pas grand-chose dessous et surtout qu'il y a loin d'y avoir une volonté très répandue chez le peuple breton d'apprendre sa langue.

Impressionné, Deixonne a rédigé son premier rapport. L'action de quelques Provençaux, poussés au cul par des types aussi – dites-en ce que vous voudrez – que Latil et Reboul y a aidé. A la Commission, quelques élus provençaux plus les communistes ont réclamé pour provençal et catalan ce que Deixonne, impressionné par Toulemon et assiégé de lettres et réclamations des députés et sénateurs bretons, proposait d'accorder aux Bretons.

Il suffit de savoir comment se fait certain travail parlementaire pour imaginer la suite. Tout s'y fait avec une légèreté dont vous n'avez pas idée.

Deixonne a sorti un rapport qui a été fait, très probablement, sur les données des Bretons, sur des à-peu-près administratifs et en tout cas sans liaison avec les services de l'Éducation Nationale : bonne chose dans un sens, les services des bureaux auraient tout empêché.

Quand ceux-ci ont pris connaissance du projet 7777, ils ont réagi. Comment ? Qui ?

Il faudrait en effet avoir le procès-verbal du Conseil Supérieur de l'E.N. Difficile. Il faudrait que nous eussions là un ami qui, en douce, réclamerait copie de ce procès-verbal et nous autoriserait à en prendre connaissance en confidence. Je n'ai plus la liste des membres. Qui l'a ? Qui peut toucher un membre, sympathisant si possible, ami personnel dans le cas contraire, qui nous renseigne sur ce point ?

Deixonne n'a pas capitulé. A ce moment-là il était pris au jeu, précisément : ça devenait pour lui une affaire personnelle quoi qu'il se fût au fond des langues minoritaires. Mais son point d'honneur était engagé.

Harcelé par les Bretons d'autre part, il a essayé de trouver un terrain d'entente. Les Bretons étaient décidés à obtenir quelque chose, fût-ce aussi peu que rien, mais inscrit dans une loi. Leur position était pratique : "ayons n'importe quoi, qui deviendra plus tard ce dont nous aurons les moyens, l'affaire nous regardera ensuite et nous seuls, ainsi que les autres bénéficiaires de la loi. La barrière légale étant tombée, entr'ouverte, la réforme deviendra ce que nous saurons en faire".

D'autre part, un point de tactique parlementaire avait été envisagé au cours des conversations avec Deixonne : pour que l'affaire réussisse, il faut 1° que le gouvernement n'oppose pas son veto directement, 2° qu'il ne délègue pas à la tribune un de ses amis pour s'opposer ou discuter la loi. Conclusion : éviter un débat public dangereux vous voyez pourquoi ; faire passer la loi en douce, comme d'autres qu'on expédie en 5 minutes, à une séance du matin, devant 12 députés somnolents ou lisant leur journal qui n'y prêtent aucune attention parce qu'on a convenu qu'il n'y aurait pas débat.

Pour un pareil escamotage, sans gloire mais efficace, il faut réunir bien des complicités – et d'abord celle du gouvernement. Dans ce marché, donnant, donnant. Le gouvernement étant le plus fort, il fallait bien céder sur quelque point.

D'où le compromis, que vous – et moi – pouvons bien appeler capitulation, mais qui reste la seule chose pratiquement possible, dans l'état des forces en présence.

Le procès-verbal de la séance de la Commission qui a « capitulé » peut probablement être obtenu plus aisément que celui de la séance du Conseil Supérieur de l'E.N. Mais je crois que le document est superflu du fait des explications données par Deixonne dans son rapport supplémentaire 8724, pages 2,3,4,5. Vous avez ce document : il donne l'essentiel.

Il est intéressant en effet de voir les présents, leurs attitudes, leurs votes, comme vous dites. Je puis essayer d'avoir des lueurs là-dessus. En fait, vous pouvez lire, page 2 du rap. 8724, ligne 2 du paragraphe dernier : « votre commission unanime ».

Unanimité dont l'existence était aussi indispensable que l'accord du gouvernement pour obtenir le « sans débat » sans lequel toute l'affaire va à vau-l'eau.

Les explications qui précèdent vous montreront pourquoi on a été d'accord, jeudi, pour ne pas voter votre texte de motion. Le moins de bruit sur cette affaire est le mieux. Les Bretons indigènes, Keravel notamment, de même que nous sommes d'accord sur le fond avec vous. Mais ceux qui, comme Toulemon, voient l'autre côté, le côté parisien et parlementaire de l'affaire, s'attachent surtout à l'effet pratique.

Vaille que vaille, ce qu'on nous offre est un progrès.

Il faudra ensuite mener la bataille au Conseil de la République et essayer la même tactique : emporter le vote sans débat.

Une fois la loi votée, ce sera à nous à en tirer parti, selon nos forces. Nous en tirerons quelque chose dans la mesure où nous posséderons, comme je l'ai écrit dans *Moun País* : 1° des manuels ; 2° des maîtres ; 3° des élèves. Le troisième point me paraît le plus important. Il se rattache à cette idée simple que j'ai toujours défendue : nous ne ferons pas d'occitanisme sans Occitans (c'est pourquoi la conquête d'un Bachelard, par exemple, me paraît une foutaise : j'aimerais mieux que dix paysans occitans fussent convaincus).

Je réponds enfin à votre question sur Magne.

Il faut connaître les gens, ce qu'ils sont et ce qu'ils peuvent. Sinon, on se fait des illusions, toujours dangereuses.

Magne a 25 ans. C'est un ami. Mais il est sans situation. Journaliste sans emploi, il est attaché au cabinet de Delbos, son compatriote : poste presque honorifique, payé environ... 3.000 (trois mille) par mois. Il est exactement au Conseil de la République, l'écouteur de Delbos. Rien de plus, rien de moins. Il n'a au Ministère qu'un poste provisoire, étant un homme-lige de Delbos, qui en disparaîtra quand Delbos partira. Il peut profiter de son poste pour savoir des choses plus que pour influencer des fonctionnaires stables qui resteront après Delbos. Le souci de gagner sa vie (journalisme, radio, etc...) prend beaucoup de son activité. Il est gentil mais son âge et la précarité de sa position font qu'il n'en tire peut-être pas tout ce qu'il pourrait, soit en influence, soit en possibilités d'information. Il est ce qu'il est, et peut peu. Aucune peur d'être "grillé" dans cette affaire ; le garçon est franc et droit, bien disposé.

J'ajoute une vue personnelle. Lesaffre, préoccupé vous savez par quoi en ce moment, sera probablement de mon avis.

L'affaire se présente comme un petit progrès – peut-être le maximum de ce que nous pouvions espérer raisonnablement.

Le projet Deixonne peut être voté sans débat après la rentrée, à l'une des séances du matin avant la reprise du budget retour du Luxembourg. Action à mener dans ce sens.

S'il est voté, il devient un terrain dont nous pouvons disposer : le Parlement a levé toutes les objections qu'on pouvait nous opposer, de principe et pratiques.

Nous pouvons en profiter pour créer un "climat psychologique" chez nos compatriotes qui sont, il faut bien l'avouer, assez tièdes. Au fond, pour beaucoup, c'est comme l'amour et le mariage : le temps des travaux d'approche ou des fiançailles leur est plus doux que celui de la possession et surtout de l'après-possession qui pose tout un tas de problèmes pratiques souvent embêtants et de responsabilités.

Nous avons devant nous l'Assemblée constitutive du Cartel, le 18.2.50. C'est l'avenir à préparer. Dans mon esprit, nous pouvons en faire : 1° un moyen d'action ; 2° un milieu de recrutement ; 3° un terrain de réconciliation dans l'action. C'est ce que j'ai toujours rêvé

de faire, sous une appellation ou une autre, à condition que nous soyons au gouvernail, apparent ou réel.

Voici comment je vois les choses :

Une diffusion considérable de convocations : personnalités et sociétés de toutes sortes, s'intéressant, de près ou de loin, à la culture populaire des régions de France (Félibrige et ses escolas, IEO, groupes d'originaires de Paris, etc... listes à fournir au plus tôt ; fichier à établir au plus tôt). J'ai fait désigner provisoirement Mouzat et Espieux pour avoir la haute main sur cette préparation ;

à cette réunion de février, proposition de statuts. Ces statuts à préparer : avoir un projet tout prêt. Je suggère un Comité d'honneur ronflant, avec des noms (Duc de Lévis-Mirepoix, Jean Cassou, André Marty (?), Marcel Cachin (?), Comte Clauzel, Frédéric Mistral, Deixonne, Vourc'h, etc... liste à établir ; un évêque ou deux ne feront pas mal : où il y a de la soutane vient toujours de l'argent) ; au-dessous, un comité d'étude sur la base de la représentation régionale ; une cotisation : 100 francs pour les cotisations individuelles ; 1000 pour les adhésions collectives de groupements ; 100 et 1000 étant un minimum, aucune limite maximum précisée) ;

Le comité d'études étant le comité directeur actif, avec réunions mensuelles, pour étudier les points soulevés par votre rapport (action pratique : presse, radio, parole, livre, tract, etc..., vente de timbres de propagande ; organisation de comités locaux dans les régions – par département, l'administration française avec qui nous aurons à faire étant départementale.

Mais tout cela est, une fois de plus, un truc sur le papier si nous ne trouvons 1° des fonds, 2° des agents d'exécution. C'est ici le point numéro un. Nous ne pouvons pas demander à l'un des nôtres, ou des Bretons, de se charger des besognes matérielles ; nous avons atteint notre point individuel de saturation de besogne.

Je compte sur la venue à cette réunion d'éléments qui nous sont restés étrangers jusqu'ici pour y découvrir des bailleurs de fonds et surtout des agents d'exécution. Sans cela, rien de possible. Nous ferons toujours les choses petitement et difficilement : on ne peut éternellement se couper en quatre ou marcher sur la corde raide. Ce sont des points pratiques qu'il faut étudier et prévoir minutieusement.

Je suggère que, d'ici le 18.2.50, TOUTES AUTRES AFFAIRES CESSANTES, et surtout toutes initiatives désordonnées et hasardeuses, le centre parisien soit invité énergiquement par vous à préparer les détails pratiques : listes d'adresses, statuts, désignation des personnes à placer dans les deux comités (d'honneur et d'études) exclusivement "sous le signe" de l'efficacité qu'on attend d'elles. Je suggère que, par voie autoritaire, vous donniez un ordre du jour précis au centre parisien.

J'ai demandé à Mouzat de rédiger une convocation motivée à cette réunion. Je pense qu'il faut partir de ce qui existe. : le projet Deixonne – et ce dans l'esprit de notre motion du 29.12.49, pas de récriminations sur l'insuffisance, prendre acte du fait de la reconnaissance officielle qu'il comporte de l'utilité de l'enseignement des langues dialectales, nécessité de concourir à l'application de la loi (propagande, mouvement d'opinion, soutien des initiatives pratiques, etc...). Ce texte doit vous être soumis, ainsi qu'aux Bretons, en la personne de M. Toulemon.

Je crois en avoir assez dit pour aujourd'hui. En réalité, alors que j'ai plus de travail que je n'en puis faire, je viens encore de consacrer trois heures à penser et écrire des choses qui ne seront pas, je crois inutiles.

Parfaitement superflu d'insister, je pense, sur l'importance de l'occasion qui nous est offerte de déborder le cadre restreint de nos fidèles. Occasion qu'il ne faut pas manquer.

Excusez une fois de plus la longueur de mon bavardage et croyez-moi toujours bien cordialement vôtre.

Lettre de Pierre-Louis Berthaud à Max Rouquette du 4 janvier 1950

(Archives de Jean Lesaffre). Pas d'entête (copie de lettre).

4 janvier 1950

Mon cher ami,

Voici qui va éclairer d'un nouveau jour vos généreuses indignations :

La loi Deixonne, dans le texte publié au rapport supplémentaire 8724, a été votée sans débat, comme prévu, par l'Assemblée Nationale, le 30 décembre.

Moi-même qui vis sur place, et qui, je l'avoue, avais l'esprit porté plutôt sur la question de confiance et le budget, ne m'en suis aperçu et n'ai appris la chose qu'hier ! C'est vous dire si la chose a été menée doucement...

La lecture de votre lettre du 2.1., après cette nouvelle apprise et communiquée aux amis, avait un certain air de suranné. Et la nouvelle rendrait à peu près superflue toute réponse aux questions que vous me posez, dont ma dernière lettre (que vous avez dû avoir hier ou aujourd'hui) vous a d'ailleurs déjà entretenu par avance.

Mes explications ont dû vous faire comprendre le pourquoi de ce que vous nommez capitulation honteuse. Faute de ça, nous n'aurions rien eu du tout. Ou bien nous aurions peut-être porté l'affaire (et encore ! qui l'aurait fait, à défaut de Deixonne ?) jusqu'à la discussion, qui aurait été fort belle, sans doute, mais se serait heurtée à une telle opposition que la loi aurait été enterrée.

Sur le point 1 de votre lettre, je suis d'accord en fait. On surseoira à l'envoi de la motion, mais simplement parce que cette motion est dépassée pour le moment, sans objet. Il faut faire autre chose. J'en ai déjà avisé M. Toulemon.

Sur le point 2, ma précédente lettre vous a résumé les arguments de M. Toulemon. C'étaient des arguments d'ordre pratique, qui, à l'usage, se sont révélés excellents. La façon dont les choses se sont passées l'a montré.

Sur le point 3, mon Dieu, mon cher ami, vous raisonnez comme si vous étiez un scientifique ; vous me faites peur. Les choses ne se passent pas avec cette rigueur théoricienne "Dans quelles conditions et au nom de quel organisme". Mais la vie est plus souple et diverse que vous ne pouvez croire ! Dans quelles conditions ? C'est simple. Depuis des mois, Toulemon a été, parce que Parisien de domicile, le porte-parole des organisations bretonnes, groupées dans l'"Union de Défense du Breton" (U.D.B.) auprès de Deixonne. Il a talonné Deixonne, l'a emmerdé de jour et de nuit. Deixonne l'a tenu au courant et lui a exposé les arguments que vous trouverez exposés dans son rapport supplémentaire. Toulemon n'a pas été plus content que vous. Il a cherché à convaincre Deixonne, qui lui a dit : rien à obtenir de plus de la rue de Grenelle. Toulemon a été rue de Grenelle ; il a vu Piobetta et les autres pontes, qui ont manifesté leurs vues réelles, et exprimé l'espoir que même ce que demandait Deixonne en second lieu serait repoussé. Alors, Toulemon a compris qu'il fallait jouer au plus fin, se contenter de peu, et surtout éviter un débat public qui aboutirait, d'une part à faire surgir un démagogue jacobin contre parce que le rapport Deixonne est trop à ses yeux, et un autre démagogue contre parce que le rapport Deixonne est trop peu ; entre les deux, tout aurait été foutu par terre. Et

Toulemon s'est dit qu'un tiens vaut mieux que deux tu-l'auras. C'est un opportuniste, un homme pour qui réussir vaut mieux que se battre. A mon âge, j'ai tendance à ne pas trop le blâmer.

Au nom de quel organisme ? Et que viennent foutre ici des organismes qui n'existent que sur le papier ? Au nom de l'esprit pratique, tout simplement, au nom du sens des réalités et de l'action efficace. Et ça suffit. Au nom de la présence sur place, aussi, et du sens des possibilités, de la connaissance exacte des forces en présence. Au nom du désir de tirer quelque chose de la situation. Au nom d'une activité réelle, en outre, d'une surveillance quotidienne de la marche des choses. Tout ça vaut mieux que bien des organismes dont vous connaissez, entre nous, mon cher ami, mieux que moi le vrai poids spécifique... Et je dois dire que Keravel, qui n'était pas plus content que vous, a compris que Toulemon avait fait pour le mieux, tiré le maximum. Je le crois aussi.

Que Deixonne ne vous ait pas répondu quand vous lui avez "fait savoir que l'article 9 devait être défendu sans esprit de recul", soyez sérieux et réfléchissez un peu : cela vous donne une jauge pour mesurer bien des choses très diverses : l'intérêt de Deixonne pour la question, pour vous, pour l'I.E.O. (vous comprenez bien que, s'il l'a voulu, Deixonne a eu tous les moyens de se renseigner sur l'importance réelle de l'I.E.O.), les difficultés rencontrées, l'hostilité des bureaux, le goût de se battre pour nous (quand nous, Occitans, nous battons si peu !), l'utilité des déclarations définitives qui ne sont pas appuyées sur une force réelle et ne sont fortes que par leur ton. Réfléchissez, mon ami, ne soyez pas ce garçon impulsif qui se souvient d'avoir eu des 20 ans magnifiques d'ardeur. Maintenant, le plafond est à vous : si vous tirez des balles dedans, c'est à vous qu'incomberont les réparations. Pensez à ça et prenez une âme d'homme à qui le plafond appartient...

Quant au point 4, la facilité avec laquelle les représentants occitans vous ont désavoué, vous et la politique de l'I.E.O. Non, non. D'abord ce qui précède doit vous expliquer la prétendue facilité avec laquelle etc... Et puis, vos amis ne vous ont pas désavoué. Pas du tout. Ils ont pensé aux choses pratiques et réelles, au quelque chose qu'il fallait tirer de cette affaire qui risquait de ne rien donner du tout, une fois de plus. Et ce faisant, ils ne vous ont pas trahi, parce que vous aussi, vous voulez qu'il sorte quelque chose de pratique de cette histoire-là, et non pas du vent et des mots ; parce que vous n'êtes pas de ces gens dont je vous parlais l'autre jour, qui aiment mieux bander que baiser et qui veulent garder une revendication à formuler pour justifier leur existence, avec la peur au cul de voir leur revendication satisfaite parce qu'alors ils n'auront plus de raison d'être. Vous n'êtes pas de ceux-là, Rouquette. Alors, nous ne vous avons ni désavoués ni trahis. Pourquoi ces soupçons ?

Et la politique de l'I.E.O. ! nous pourrions en reparler à perte de vue. Je n'en dirai que ceci : puisse-t-il en avoir une ! Partie doctrinale, partie tactique, le tout bien mis au point et enfoncé comme un catéchisme dans la tête de nos amis ! ce que vous nommez "la politique de l'I.E.O.", avec plus de poésie que d'exactitude, c'était une vue de l'esprit arrêtée à Montpellier, sur des choses qui se passaient à Paris. Je n'en dirai pas plus. A moins que la politique de l'I.E.O. ne soit le "toutourien" de l'autre. Auquel cas, vous me permettrez de ne plus être d'accord et de laisser l'I.E.O. à son toutourienisme. Mais je suis tranquille : l'I.E.O. a donné jusqu'ici assez de preuves d'intelligence et de souplesse pour ne pas se réfugier dans cet absolutisme stérile. Et heureusement ! Il y a des années que j'ai dit à Girard mon sentiment sur ce que je crois vraiment être –et mériter le nom– une politique occitane : ne pas perdre de vue le but ; ne le publier qu'à bon escient ; ne jamais négliger ni un homme, ni un fait, ni un mot qui, dans une mesure quelconque, puissent

être utiles à ce but ; ne jamais engager une polémique inutile, soit entre nous, soit ailleurs ; pénétrer, noyauter, déterminer un courant, une courbure, une tendance ; rassembler tous les ouvriers possibles ; se garder de tout absolu ; être présents partout, ne jamais laisser vacante une place que l'on peut occuper ; prendre des options sur tout et sur tous et ne pas les gaspiller.

Il me semble, mon cher Rouquette, que je vous connais maintenant assez bien pour être sûr que nous sommes du même avis. Nous différons d'âge, peut-être, et c'est tout, pas de tempérament (je fus moi aussi un intransigeant), et peut-être aussi de théâtre.

Bien cordialement à vous.

Lettre de Pierre-Louis Berthaud à Max Rouquette du 7 janvier 1950

(Archives de Jean Lesaffre). Pas d'entête (copie de lettre).

7 janvier 1950

Mon cher ami,

La copie, ci-jointe, d'une lettre que j'écris à M. Toulemon vous dira l'essentiel de ce qui s'est fait à la réunion du centre parisien de l'IEO cet après-midi.

La tendance unanime a été de regretter le peu qu'apporte la loi, mais de tout préparer et minutieusement, dans le cadre de cette loi, pour en tirer le maximum, en attendant mieux.

D'abord, préparer la réunion constitutive du 18.2., d'où nous espérons tirer moyens et personnel. Nous verrons bien. A cet effet, comme vous voyez, nouvelle réunion du Cartel le 18.1. On vous tiendra au courant.

A vous aussi, on a décidé de soumettre le texte de la circulaire-convocation arrêtée après 3 heures de pesage de mots et de virgules. Nous espérons que vous serez d'accord.

Un passage sur l'U.D.B. a été inséré à la demande des Bretons qui réclament cette petite satisfaction d'amour-propre, qui leur est bien due.

Pour ce qui est de la motion d'aplatissement, à laquelle ils tiennent également, j'en reparlerai avec M. Toulemon. Pour ménager votre liberté d'action, j'ai imaginé de la faire signer par les Amis de la Langue d'Oc et par l'Union de Défense du Breton. Formellement, le Cartel n'y sera pas engagé, et les Bretons, plus souples que nous, auront satisfaction morale. Il faut savoir naviguer : c'est mon métier de politicien, ce n'est pas mon goût personnel.

Autre chose : le jeune Espieux était cet après-midi dans un état de nervosité plus qu'inquiétant. Il ne doit pas dormir assez.

Son manuscrit sur la Littérature occitane est prêt, ou à la veille de l'être. Il parlait de l'apporter tout droit à l'éditeur sans le montrer à personne. Ce garçon a de ces incartades de solitaire et de timide. Lesaffre et moi l'avons convaincu de nous le montrer, à Lesaffre, vous et moi, avant de le livrer à la lecture de l'éditeur. C'est prudent à cause de Nietzsche et autres lubies. Je viens de téléphoner avec Lesaffre : il est entendu que nous cocherons séparément, à la lecture, nos observations, puis que nous vous les transmettrons pour que vous en jugiez le bien-fondé et fassiez part des vôtres et de celles des nôtres qui vous paraîtront bonnes au jeune garçon qui les acceptera mieux venant de vous que de nous.

Lesaffre nous enverra les procès-verbaux de la Commission de l'Éducation Nationale de l'Assemblée. Tout cela est bon à conserver, pour les archives et pour plus tard. Mais c'est du passé. Il faut préparer l'avenir. D'abord le vote de la loi au Sénat, sans débat comme à la Chambre, donc sans changement en plus ou en moins ; sinon c'est la discussion

avec ses risques, le retour devant la Chambre, des attermolements et un renvoi possible à la Saint-Glinglin. Ensuite, le Cartel et sa besogne.

Je vous envoie copie de la présente pour que vous la communiquiez, si vous jugez utile, à Reboul de qui Espieux nous a communiqué une lettre à vous adressée et une autre envoyée sur votre requête aux parlementaires.

Personnellement, je ne crois pas qu'il y ait un inconvénient grave, ainsi que le craint Reboul dans sa lettre du 4 adressée à vous (et dont copie communiquée à Espieux-Lesaffre et Keravel), à ce qu'une lettre "frappante" ait été envoyée à certains parlementaires.

D'abord, cette lettre ne risque pas encore d'avoir fait fausse manœuvre avec la motion, qui n'a pas encore été envoyée (je parle de la motion d'"aplatissement").

En second lieu, bien que son effet pratique immédiat doive être nécessairement nul sur la modification de la loi (et vous savez pourquoi – voir plus haut – il est préférable qu'elle passe sans modification au Sénat), je ne crois pas mauvais de faire voir aux parlementaires qu'il y a sur place des gens et des groupes que la loi ne satisfait pas. C'est cela qui peut les impressionner.

Je dirai même que c'est nécessaire, et que ça peut aider le travail du Cartel, ici, qui peut toujours dire – c'est l'A.B.C. de la diplomatie - "Je comprends très bien votre point de vue, mais voyez là-bas, il y a des gens qui réclament davantage". Savoir jouer de ça est l'a.b.c. du métier.

Je ne vois aucun danger à cette sorte de dualité entre l'attitude du Cartel siégeant à Paris et des Comités locaux siégeant dans les provinces – même si ces comités font partie du cartel : 1° parce qu'un Cartel n'est jamais qu'un lieu de rencontre, par conséquent une ligne moyenne entre esprits, opinions, tempéraments divers et que chacun de ceux qui le composent ne peut espérer lui voir faire ce que chacun, à part, aurait peut-être fait et dit s'il avait été seul ; 2° parce que cette dualité même peut être utilisée habilement à Paris pour obtenir davantage ; 3° parce que l'"extrémisme" des provinciaux (ce mot, sans aucune mauvaise part) peut éventuellement aiguillonner l'"opportunisme" des Parigots.

Le tout est une question de confiance. Ce qu'il ne faut pas, c'est que les gens de Paris soient ouvertement et officiellement désavoués par ceux de Marseille ou Montpellier, ou qu'enfantinement l'un ou l'autre démissionne du Cartel parce que ce dernier a pris une décision ou fait un geste qui lui déplaît. Mauvaise tactique. Il faut rester groupés pour une action minimum.

Mais il faut que chacun garde son autonomie au moins apparente, et sa liberté d'action dans ses propres manifestations. C'est ainsi qu'il est fort compréhensible que le "Comité Reboul" (pour le provençal au baccalauréat) manifeste son dépit devant le peu qui lui est accordé. N'empêche qu'à Paris, les dirigeants du Cartel, tout en étant d'accord avec le comité Reboul sur le fond, peuvent considérer qu'il est habile d'accepter le peu qu'on nous offre et peut-être même de dire merci. Il n'y a pas de contradiction si les deux organismes conservent assez de liberté d'action et d'indépendance.

Personnellement, je crois qu'à Paris on sera d'autant plus fort pour réclamer davantage que, sur place, les cas d'application de la maigre loi auront été plus nombreux. Il ne faut pas essayer d'avoir les "mandarins" avec des arguments idéologiques (égalité, justice, etc...), mais avec des faits : que l'application de la loi Deixonne donne lieu à des succès sur tous les points et voilà un argument de fait pour peser sur les parlementaires et les mandarins pour obtenir davantage. Or, cela, c'est sur place qu'on peut l'organiser.

Chacun son rôle, chacun son style, chacun sa liberté d'action. Pour cela, il faut que le geste fait par l'un n'ait pas l'apparence d'engager, de lier l'autre. C'est ici aussi l'a.b.c. du

métier. Il ne faut pas qu'à Marseille on puisse dire à Reboul : "Vous avez dit merci à Paris, et ici vous ne criez pas assez ! encore !" Il faut que Reboul puisse dire : "C'est le Cartel qui a dit merci ; moi, je suis le Calen".

Pour cela, je me demande s'il serait bon, comme un moment j'en avais formé le projet, de faire suivre le titre du cartel de l'énoncé de tous les organismes le composant. A l'expérience, les difficultés découlant de l'éloignement de ces composants, de la diversité des tempéraments, de la difficulté de recueillir promptement l'avis de tous, me font penser qu'il y aurait peut-être lieu de modifier l'esprit dans lequel le Cartel est constitué. La formule, comme dirait ce mathématicien de Lesaffre, deviendrait, non plus

$$\text{Cartel} = A + B + C + D + E \dots\dots$$

mais

$$\text{Cartel} = A \times B \times C \times D \times E \dots$$

circonstances

c'est-à-dire que le Cartel serait non plus la somme de divers groupements le composant, mais l'émanation de ces groupements chargée d'évoluer dans certains circonstances.

Encore une fois, si cette conception prévaut dans l'esprit de nos amis, elle ne peut fonctionner utilement qu'à deux conditions : 1° les délégués parisiens de nos amis ont leur pleine confiance et, en tout cas, les concessions ou attitudes assouplies qu'ils croiront devoir adopter ne pourront donner lieu ni à un désaveu public ni à des soupçons débilants ; 2° les délégués occitanistes parisiens conserveront la majeure partie des leviers effectifs de commande du Cartel.

Cette souplesse, inspirée de maîtres tacticiens de l'action et de la politique, me paraît la plus efficace. C'est pourquoi je serais désireux qu'on y pensât sérieusement et qu'on me dise rapidement si cette conception est admise par tous, une fois pour toutes, ou si on se range au contraire à une conception autoritaire qui tient à ce que le Cartel soit l'organe fidèle d'exécution des décisions prises à Montpellier.

Personnellement, je ne vois qu'un seul inconvénient à cette dernière : c'est que les membres occitanistes du Cartel se retrouveront bientôt seuls – ce qui rend parfaitement superflue l'existence du Cartel.

Au contraire, je vois dans l'existence d'un Cartel souple, le moyen de trouver des moyens, du personnel, des sympathisants que nous n'avons pas encore rassemblés ; par conséquent un singulier élargissement de notre zone d'influence. Le but lointain restant d'amener le plus d'Occitans à l'occitanisme, je vois le Cartel comme une zone de recrutement, ou si l'on veut, une classe préparatoire – DONT LES FRAIS D'ENTRETIEN SERONT ASSURÉS, non plus par nous, MAIS PAR LES INTERESSÉS.

Il faut, avant la réunion du 18.2., choisir entre deux conceptions. Les statuts que l'on établira et fera voter ce jour-là devant nécessairement s'inspirer de l'une ou de l'autre.

Les conversations que j'ai eues avec Lesaffre me font penser que j'exprime ici sa propre pensée également. IL aura d'ailleurs copie de la présente.

Bien cordialement à vous.

Un primer debate sobre la presencia escolar del asturiano. La I Asamblea Regional del Bable de 1973

MARCOS RODRÍGUEZ ÁLVAREZ
Universidá d'Uviéu
rodriguezamarcos@uniovi.es

Resumen

En noviembre de 1973 la asociación Amigos del Bable, grupo asturiano de conservación lingüística cercano a los postulados de la cultura oficial que preconizaba una atención al idioma autóctono desde concepciones dialectológicas y folcloristas, convoca la *I Asamblea Regional del Bable*. El acto, que pretendía reunir a aquellas personas interesadas en el estudio y en la producción de piezas líricas y humorísticas en lengua asturiana, se proyecta como un foro de discusión acerca del estado de urgencia en el que se encontraba el idioma asturiano y exploración de vías para la promoción y divulgación del mismo. En esta línea, la Asamblea constituyó un primer reconocimiento de la realidad bilingüe que presentaban las aulas asturianas y de las implicaciones que generaban este hecho en el ámbito escolar, esbozándose por vez primera, y de acuerdo con las prescripciones de la reciente Ley General de Educación (1970), un conjunto de propuestas para el tratamiento educativo de la lengua de Asturias.

Nuestro estudio pretende analizar el encaje proyectado por la Asamblea para el estudio del asturiano dentro del nuevo marco normativo, las concepciones lingüísticas desde las que éste se planteaba y las implicaciones que tuvo en el devenir de un proceso de escolarización de la lengua asturiana que a partir del año 1974, con la aparición del movimiento moderno de reivindicación lingüística de Asturias liderado por una nueva generación de jóvenes universitarios, tomará un nuevo rumbo hacia posicionamientos demandantes de normalización sociopolítica para el idioma.

Palabras Clave: Lengua asturiana, educación bilingüe, conflicto lingüístico, planificación lingüística escolar.

1. INTRODUCCIÓN

En 1969 el periodista de origen langreano y alto funcionario del Régimen, José León Delestal, crea en Madrid el colectivo Amigos del Bable. El grupo sumará apoyos entre particulares interesados por la singularidad lingüística asturiana, personalidades relacionadas en muchos casos con la Universidad de Oviedo y el Instituto de Estudios Asturianos (IDEA), principales instituciones de la cultura oficial en la región, que en los últimos años venían desarrollando una labor investigadora en torno a la lengua asturiana desde una perspectiva eminentemente folclorista y dialectológica, ahondando en la conceptualización del idioma como un código subsidiario, arcaico y fragmentado (Geniola, 2014; Rodríguez Valdés, 2006).

En comunión con la línea que marcaban las mencionadas instituciones, la actividad de los Amigos del Bable nunca revistió ningún tipo de pretensión normalizadora sobre la lengua autóctona, limitándose a promover su tradición literaria y su investigación desde

una óptica marcadamente folclórica. El propio Delestal recalca que “jamás he pretendido (...) que los asturianos vuelvan a hablar cotidianamente el bable de sus antepasados. Sí he intentado, y sigo intentando, que no desaparezca la literatura en bable, y que prosiga su creación” (citado por Brugos, 1995: 61-62). Como indica San Martín (2006: 282), las declaraciones vertidas por el fundador y presidente del colectivo lingüístico confirman que la iniciativa “solo aspira (...) a mantener una literatura viva pero sin hablantes”, es decir, a desenvolver un conservacionismo puramente contemplativo del idioma asturiano. De acuerdo con estos parámetros, los esfuerzos del grupo se centraron en la edición de libros y discos de canción, poesía y humor en lengua asturiana –de escaso alcance–, así como en la difusión y promoción de este tipo de literatura a través de artículos, recitales, concursos y conferencias de carácter estrictamente divulgativo o lúdico (Bauske, 1998: 41-43; San Martín, 2006: 279-280).

De este modo, Amigos del Bable jamás se perfiló como un movimiento popular de reivindicación lingüística al estilo de los aparecidos durante la década de los 60 en territorios como Euskadi, Cataluña y Galicia, donde la demanda de la lengua se vinculó a un conjunto más amplio de proclamas sociales y políticas de índole antifranquista, sino como una especie de círculo de lectores interesados en la adquisición periódica de las obras más populares de la literatura costumbrista en lengua asturiana. En este sentido, la iniciativa podría catalogarse como un grupo, más bien reducido, de nostálgicos interesados por degustar en la privacidad de sus hogares un tipo de literatura asturiana que, por otro lado, presentaba en líneas generales una temática tradicionalista perfectamente concordante con los principios morales y sociales que preconizaba el Franquismo.

2. LA I ASAMBLEA REGIONAL DEL BABLE. UN PRIMER DEBATE SOBRE LA PRESENCIA DEL ASTURIANO EN LAS ESCUELAS

Como se ha dicho, Amigos del Bable no supuso un movimiento de reivindicación lingüística, sino, más bien, un círculo conservacionista dedicado al mantenimiento museístico del idioma asturiano y de su literatura. De todos modos, aunque el grupo no participó de las corrientes de demanda popular que, a modo de las desarrolladas en territorios como Galicia, Cataluña y Euskadi, exigían la normalización de sus lenguas propias en la enseñanza, sí que manifestó, una vez aprobada y publicada la Ley General de Educación¹, su intención de que el asturiano tuviese presencia en las aulas de la región, dentro de los parámetros marcadamente diglósicos y subsidiarios que movilizaban la acción y pensamiento general del colectivo.

El acto que reúne mayor interés en cuanto a la concepción lingüística de la asociación en materia educativa lo constituye la *I Asamblea Regional del Bable*, congreso de expertos y escritores en lengua asturiana promovido por Amigos del Bable y celebrado en noviembre de 1973 en Uviéu. La mayoría de los ponentes participantes en la reunión coincidían en hacer un primer diagnóstico inicial: el asturiano vivía un evidente retroceso social que lo colocaba en una situación de claro peligro de extinción, por lo que se hacía urgente arbitrar medios de protección y divulgación para el idioma². Era éste precisamente el objetivo que se planteaba la

¹ Aprobada en agosto de 1970 e influida precisamente por las presiones de los movimientos populares de reivindicación lingüística, la LGE reconocía, al menos sobre el papel, la enseñanza de la “lengua nativa” en las etapas de Educación Preescolar (art. 14) y de Enseñanza General Básica (art. 17).

² Ver Alarcos Llorach; (1980: 22); Álvarez Buylla (1980: 174); Blázquez Fabián (1980: 67) y García Arias (1980).

Asamblea, misma finalidad que desde sus orígenes perseguía la sociedad promotora del evento. Un fin de promoción lingüística que, como Delestal reiteraba aprovechando los actos del congreso, no proyectaba que “Asturias volviera al Bable, a sus diversos Bables, como lengua viva, como moneda de uso diario”, pues como el presidente afirmaba “jamás he pensado en una Asturias bilingüe” (Delestal, 1980: 106). El objetivo trazado por Amigos del Bable presentaba la paradójica pretensión, como el mismo Delestal reconocía, de iniciar un proceso de conservación de la lengua asturiana “sin que para ello sea condición imprescindible que toda Asturias o parte de ella tenga que practicarla verbal y cotidianamente, cosa esta última que todos sabemos inviable y acaso no muy conveniente” (Ibíd.: 107). De este modo, la lengua asturiana se advertía como una especie de naturaleza muerta, un bodegón costumbrista que debía ser contemplado y reproducido a través de sus formas literarias clásicas. Por consiguiente, la conservación del idioma exigía las mismas técnicas de mantenimiento y estudio que precisaba una pieza artística. Cómo asegurar, pues, el futuro de la lengua asturiana: interesando y formando a las nuevas generaciones en el conocimiento de la literatura en asturiano y en sus técnicas de análisis; y dónde acometer esta tarea divulgadora entre las y los jóvenes: “ante todo, [en] la escuela”, concluía Delestal (Ibíd.: 113).

En realidad, el periodista langreano ya encomendara a los maestros y maestras de Asturias la realización de esta labor de divulgación escolar de la lengua asturiana años atrás. Apenas un mes después de la publicación de la Ley General de Educación, el promotor de Amigos del Bable planteaba en el *V Congreso Mundial de Sociedades Asturianas*, una serie de conclusiones sobre el mantenimiento del asturiano entre las que se proponía:

“dirigirse a las autoridades docentes de la región y a todo el Magisterio asturiano (...) para que en las aulas escolares y a lo largo de todo el curso, se dediquen algunas horas de lectura y recitado de la literatura bable, a fin de que las jóvenes generaciones lleguen a conocerla, y conociéndola, puedan después amarla y cultivarla” (en *Asturias Semanal*, 26/IX/1970: 21).

Las palabras de Delestal denotaban las amplias diferencias existentes entre los movimientos lingüísticos de Euskadi, Galicia y Cataluña, con respecto a los postulados manejados por el colectivo proteccionista asturiano. Mientras que en estos territorios, antes aún de que existiera un mínimo marco legal que así lo contemplase, se solicitaba el reconocimiento oficial de la enseñanza de las respectivas lenguas propias, Amigos del Bable, en el marco de una nueva situación legislativa que, sobre el papel, propiciaba la introducción de los idiomas subnacionales en el sistema educativo, evitaba alzar su propuesta a los poderes públicos, limitándose a solicitar una acción voluntarista por parte del profesorado para que, de forma particular, prestase atención, no a la enseñanza de la lengua asturiana, sino al estudio y cultivo de su literatura. Sin embargo, en esta nueva ocasión, la *I Asamblea Regional del Bable* se iba a mostrar sustancialmente más ambiciosa y entre las ocho conclusiones para la conservación de la lengua asturiana que emitía como resultado final del simposio, recogía la determinación de “elear a los organismos competentes, tanto provinciales como nacionales, mociones encaminadas a conseguir una mayor atención hacia la lengua y el folklore regional en los centros escolares de EGB” (Asamblea Regional Bable, 1980: 225).

Pero ¿Cómo enfocaba la Asamblea esta atención escolar a la lengua asturiana dentro del marco de actividad conservacionista que perfilaba la órbita de Amigos del Bable? Varias fueron las ponencias que tocaron aspectos relativos a la enseñanza del asturiano, pero, de entre todas ellas, el asunto fue particularmente tratado por el maestro Mariano Blázquez Fabián en una conferencia titulada “*El papel que le corresponde a los centros docentes en relación con el bable*”, que merece nuestro detenimiento.

La ponencia de Blázquez Fabián trataba con cierta profundidad un tema inédito hasta la fecha, como era la presencia de la lengua asturiana en las aulas y el tratamiento didáctico que ésta había de recibir. Un primer aspecto sobre la misma que cabe reseñar es la evidente premisa diglósica de la que partía el ponente: “el lugar principal dentro de las enseñanzas lingüísticas le corresponde sin duda alguna a la lengua nacional”, aseveraba Blázquez (1980: 76), idioma de la unidad española conformado mediante el concurso histórico de todas las hablas regionales, lo que hacía de él lengua de la cultura, “mucho más potente, flexible y elaborada que las lenguas regionales” (Ibíd.)³. Con todo ello, “nuestra habla vernácula –seguía el autor-, aunque ocupa un lugar secundario en relación a la lengua nacional, no debe ser ignorada ni despreciada” (Ibíd.).

Mientras que el tono general de la Asamblea dibujaba un panorama en el que el asturiano se sobreentendía como una realidad a punto de perecer, un código olvidado que tan solo podía ser encontrado en contados volúmenes almacenados en las bibliotecas y en la voz de ancianos que habitaban en remotas áreas rurales, Blázquez Fabián reconocía que ésta era la lengua materna, viva por tanto, de una buena proporción del alumnado asturiano, el idioma con el que un notable número de niños y niñas de la región accedían a la escuela. Aspecto que no solo constataba el autor de forma particular, sino que también era apreciado por una buena cifra de docentes de EGB a quienes el propio Blázquez había encuestado (Ibíd.). Ahora bien, el ponente alertaba, al igual que sus colegas, del momento crítico que atravesaba el idioma. Un retroceso social sobre el que incidían diversos factores, de entre los cuales, uno merecía ser especialmente reseñado por su directa correlación con la escuela.

En un atinado análisis, Blázquez detectaba un alto nivel de prejuicio lingüístico entre los asturhablantes como aspecto determinante de la regresión social que sufría la lengua⁴. Un auto-odio hacia la forma idiomática familiar que, según relataba el autor, la escuela promovía y consolidaba al desenvolver su actividad íntegramente en la lengua oficial, desterrando, “casi siempre sin ninguna explicación”, los elementos de un idioma asturiano que era percibido por una amplia mayoría del profesorado como un problema de cara a la correcta aprehensión del castellano por parte de sus alumnos y alumnas. Así pues, señalaba Blázquez, “no es extraño que el niño llegue a convencerse de que realmente es cierto que el bable es una forma de expresión incorrecta, como oye decir con frecuencia” (Ibíd.: 69). Contrariamente crítico con esta tendencia, el ponente advertía en la lengua asturiana un conjunto de valores y posibilidades didácticas que, bajo un correcto tratamiento, podían resultar de gran utilidad para la formación integral del alumnado (Ibíd.) y, sin dejar pasar la oportunidad subordinante, para favorecer el enriquecimiento del patrimonio nacional (Ibíd.: 67, 76). Así, Blázquez, diferenciaba dos principios, interrelacionados entre sí, para llevar a la práctica este correcto tratamiento lingüístico en las aulas; por un lado, los correspondientes a la actitud docente y, por otro, los que apuntaban hacia la actuación docente.

En lo tocante al primer aspecto, “le correspond[ía al profesorado] –a juicio del autor- una actitud de estima y respeto hacia el habla local” (Ibíd.), evitando de este modo la aparición de traumas infantiles. Esta actitud exigía de los y las docentes un conocimiento, lo más completo posible, de la lengua propia de su alumnado, lo que favorecería la integración del propio maestro o maestra en la comunidad, al tiempo que le proporcionaría “un importante

³ En esta línea Neira (1980: 192-194) expresaba que “el castellano es la lengua superior, apta para decirlo todo. En el ambiente cultural, en la enseñanza, en las situaciones solemnes o «importantes», en la escritura, el castellano se siente como el instrumento adecuado de expresión y comunicación”.

⁴ “Para la mayor parte de nuestros conciudadanos utilizar el bable es «hablar mal». (...) Este prejuicio demoledor induce frecuentemente al asturiano a abandonar sus formas peculiares de expresión” (Blázquez Fabián.: 68)

arsenal de recursos didácticos que harán más fecunda su labor docente” (Ibíd.). Continuaba el autor haciendo referencia a los aspectos concernientes a la actuación educativa, sin salirse un ápice, eso sí, de la disposición de mínimos dispuesta por el Ministerio en la LGE y en las orientaciones de ésta derivadas⁵. El ponente se situaba en una perspectiva de claro enfoque transicional que miraba hacia la educación preescolar y primeros cursos de la EGB como las etapas educativas en la que cabía una presencia lógica y fundamental de la lengua propia de Asturias (Ibíd.: 73)⁶, otorgándole una doble funcionalidad: favorecer la adaptación de los niños y niñas asturianas en los primeros periodos de escolaridad, a los que éstos y éstas solían llegar, según Blázquez, con un entendimiento bastante adecuado del castellano pero sin apropiadas competencias expresivas en esta lengua (Ibíd.: 69), y, por otro lado, como herramienta y soporte educativo para la enseñanza de otras asignaturas. A este respecto, Blázquez tomaba como punto de partida el “axioma generalmente admitido [de] que la enseñanza (...) ha de partir de las experiencias y conocimiento que el niño ya posee, en los que han de insertarse las nuevas adquisiciones”, para determinar que tal “principio aconseja al docente echar mano del bable, como punto de partida y como ayuda didáctica” (Ibíd.:71). Así, una primera fórmula propuesta por el autor para el tratamiento escolar de la lengua asturiana se centraba en una revalorización del idioma por parte del profesorado para aprovecharlo “como ayuda, como recurso didáctico, para las distintas áreas de aprendizaje, especialmente de la lengua nacional” (Ibíd.: 77)⁷, a la par que se señalaba la conveniencia de “permitir al alumno nuevo, durante el periodo inicial de adaptación, el uso de su habla materna en una cierta medida si es incapaz de utilizar el castellano” (Ibíd.). De esta manera,

“el profesor debe hacer notar al escolar que su habla materna, la de su comarca, es valiosa y digna de todo respeto, pero que en la escuela es preciso usar, de ordinario, la lengua nacional, hermana de la suya, con la cual nos entendemos todos los españoles y los habitantes de los pueblos hispánicos y en la que están escritos los libros que ha de utilizar. Poco a poco, el profesor irá acostumbrando al niño a separar del castellano los elementos propios del bable (al menos en su vida académica), haciéndole notar que no se trata de que sean incorrectos, sino sencillamente que no pertenecen a la lengua nacional y ésta ha de utilizarse con la mayor pureza y perfección posibles” (Ibíd.: 69-70)

De acuerdo con las palabras de Blázquez Fabián, la atención escolar conferida al asturiano debía prestar especial atención a su comparación y distinción con respecto al castellano, facilitando el reconocimiento por parte del alumnado de los elementos propios de las dos lenguas de tal modo que desapareciesen las interferencias que sobre la segunda ejercía la primera, favoreciendo así la correcta expresión en el idioma oficial⁸.

⁵Blázquez Fabián dedicaba buena parte de su ponencia a una prolija descripción del marco jurídico en el que situaba su propuesta (Ibíd.: 70-71). En este sentido, las Orientaciones Pedagógicas publicadas por el Ministerio de Educación en 1971 concebían la incorporación de las lenguas vernáculas a la enseñanza desde una perspectiva puramente transicional. El tratamiento escolar de estos idiomas tenía por finalidad “obtener el más eficaz aprendizaje de la lengua nacional” (Ministerio de Educación y Ciencia, 1971: 18). Así, la impartición de las lenguas no castellanas tenía “alto interés” en la “enseñanza preescolar o [en] el primer curso de la Enseñanza General Básica”, pues “en el caso de que el niño no sepa castellano conviene que se parta de la propia lengua nativa para iniciarle en la lectura y escritura de la lengua nacional” (Ibíd.).

⁶Aunque también planteaba, más a vuelapluma, las posibilidades didácticas que su uso tenía en la enseñanza media (Blázquez Fabián: 75-76)

⁷Blázquez ofrecía algunos ejemplos de cómo podían emplearse elementos del léxico asturiano para la enseñanza de las áreas de conocimiento del medio natural, aspectos ortográficos y morfosintácticos para el aprendizaje de la lengua castellana y cuestiones fonológicas para la pronunciación de idiomas extranjeros (Ibíd.: 72)

⁸Aspecto que de otro lado y de forma indirecta favorecía, en correspondencia, la aprehensión de un asturiano que quedaría de igual modo depurado de aspectos castellanos.

Pero no era solamente la distinción de los elementos formales que permitían discriminar las lenguas asturiana y castellana entre sí lo que debía enseñarse al alumnado, sino también a diferenciar los espacios sociales que, de acuerdo a la norma dominante, le correspondían a cada una de ellas. Así, de acuerdo con Blázquez, el profesorado debía hacer notar que el empleo de la lengua asturiana no era en sentido estricto *incorrecto*, reconociendo en la escuela “los valores que encierra el habla vernácula y (...) la *legitimidad de su uso en los ambientes familiar y local*” (Ibíd.: 77)⁹.

Era ésta una idea ampliamente repetida a lo largo del Congreso. Ya en el discurso de apertura de la Asamblea, el presidente Alarcos Llorach (1980: 22) había señalado que la labor de Amigos del Bable y de sus simpatizantes debía consistir

“en deslindar bien los campos de la lengua oficial y de las hablas locales, en recordar que una y otras son igualmente dignas y adecuadas a sus fines, en desarraigar el temor de que expresarse en bable es rústico y poco fino. (...) *Lo que debemos hacer es cultivar en nuestras gentes los dos registros lingüísticos de que disponen, y a manejarlos distintamente y en cada momento oportuno*. Sería tan ridículo escribir un tratado de microbiología en bable, como contar en perfecto castellano a los vecinos los alifafes, desventura y odisea de nuestra cuñada en el hospital general”¹⁰.

En una línea similar, aunque con matices, se movía el discurso pronunciado por Jesús Martínez Neira. Para el profesor (1980: 198-199) carecía de sentido

“que los maestros enseñen a los niños el bable que ya conocen, ni que lo usen a destiempo. (...). Hay que hacer lo que en realidad los mismos hablantes están haciendo de un modo inconsciente: deslindar el bable y el castellano. (...) El maestro debe conocer el lenguaje habitual de sus alumnos, y acostumbrarlos a usar, “si pinta”, el término bable junto al castellano. La meta es, pues, tener conciencia de los dos sistemas lingüísticos, y usarlos de un modo consciente cuando se precise”¹¹

Distintos ponentes, pues, enfatizaban la idea del papel que la escuela debía cumplir, a su criterio, como instrumento para la enseñanza del empleo diglósico de la lengua, mostrando las situaciones y los espacios cotidianos, privados y familiares en los que el uso del registro asturiano, como si de una variedad diafásica del castellano se tratase¹², resultaban adecuados al contexto. No se trataba ya, pues, de inhibir por completo el uso de la lengua asturiana a través de la represión o repulsión escolar de la misma, tal y como venía desarrollando la práctica educativa tradicional criticada por Blázquez, sino de *corregir* a través de la escuela el empleo del asturiano, suministrando, en términos bourdieanos (ver Bourdieu, 1985: 50-55), un conocimiento y reconocimiento prácticos de las leyes inmanentes del mercado lingüístico y de las sanciones en que tales leyes se manifestaban, de tal manera que los y las alumnas incorporasen un sentido de autocensura idiomática que rigiese la alternancia de código de acuerdo con unos parámetros de tensión objetiva que

⁹ La cursiva es mía.

¹⁰ La cursiva es mía.

¹¹La inconsciencia con la que los y las asturianas hacían uso diglósico de los dos sistemas lingüísticos que conocían no constituía un acto natural, como parece dar a entender Neira, sino que respondía a todo un entramado de represiones y depreciaciones lingüísticas desenvuelto por parte de las élites sociales, económicas, culturales y políticas contra el empleo del asturiano.

¹²El profesor de filología de la Universidad de Oviedo Martínez Neira (1980: 192, 196) llegaba a señalar que “el bable funciona (...) como variante situacional del castellano”.

exigían el castellano a medida que la conversación avanzaba hacia extremos situacionales de formalidad y de elevado estatus social de la persona o grupo receptor.

Existe, sin embargo, un matiz entre las posturas presentadas por Neira y Blázquez Fabián. Mientras que el primero consideraba ridículo que el profesorado enseñase a los niños y niñas una lengua asturiana que ya conocían, algo que curiosamente no opinaba en referencia al otro idioma ya manejado por el alumnado, el castellano, el segundo si se mostraba partidario de introducir la enseñanza del idioma autóctono, de modo más o menos sistemático, en las aulas. Así, junto al modelo ya comentado por el que se esbozaba el empleo de la lengua asturiana como soporte didáctico, Blázquez proponía otras dos modalidades de enseñanza del asturiano: a) unir al uso funcional de la lengua algunas actividades discrecionales para su cultivo y b) “establecer de forma sistemática, con carácter optativo y experimental (...), las enseñanzas específicas del habla vernácula de la zona como una materia más del curriculum escolar” (Blázquez Fabián, 1980: 77). Una y otra posibilidad entrañaban, a consideración de Blázquez, dificultades estructurales importantes, como eran la escasez de tiempo, la falta de preparación del profesorado y la carencia de materiales didácticos, cuestiones que obstaculizaban en mayor medida la viabilidad de la segunda posibilidad, dejando la opción de su tratamiento discrecional como la más favorable¹³, aunque sin renunciar completamente a su incorporación curricular (Ibíd.: 72-73).

El enfoque metodológico propuesto por Blázquez para estas enseñanzas era eminentemente práctico, dirigido fundamentalmente al ejercicio de la oralidad y no considerando oportuna una formación teórica sistematizada, aunque reconociendo la posibilidad de dar algún apunte gramatical esporádico para el que se tomaría como referencia la gramática castellana (Ibíd.: 73, 75). De este modo, el tratamiento escolar proyectado para el asturiano se reduciría a la realización de prácticas conversacionales preferentemente centradas en motivos de la vida familiar y local (Ibíd.: 74) y a la lectura de composiciones de la tradición literaria, contemplando dentro de ella no solo el conjunto de obras escritas íntegramente en lengua asturiana, sino también aquellas que, compuestas en castellano, incorporaban fragmentos en asturiano (Ibíd.: 75), un recurso habitualmente empleado para ilustrar diálogos puestos en boca de personajes asturianos, generalmente cuando éstos procedían de las clases trabajadoras o campesinas. La terna de actividades propias para el cultivo de la lengua asturiana en el aula se completaba con diversos ejercicios relacionados con aspectos de carácter folclórico, como la recopilación e interpretación de canciones populares, refranes, anécdotas, cuentos, leyendas y adivinanzas en lengua autóctona (Ibíd.). El modelo propuesto mostraba, pues, fuertes carencias, al obviar de modo flagrante una dotación mínimamente sistematizada de conocimientos teórico-prácticos en los campos morfosintáctico, fonético, léxico, gramatical, histórico, literario y sociolingüístico con relación a la lengua estudiada¹⁴.

Además, esta perspectiva implicaba peligros diglósicos evidentes, fundamentalmente observables en el hecho de que la competencia lingüística asturiana quedaba absolutamente desequilibrada, confiriéndose al alumnado, en el mejor de los casos, un

¹³Blázquez Fabián sugiere que este tipo de experiencias ya se estaban poniendo en marcha entre algunos escolares. Asimismo, la comunicación de Sánchez Martino (1980) versaba sobre un conjunto de actividades esporádicas en torno a la lengua asturiana desarrolladas en el curso 1970/71 con estudiantes de bachillerato del Seminario de Uviéu. A través de la prensa también tenemos constancia de experiencias de carácter similar desenvueltas en algunos centros de enseñanza básica en torno a aquellas fechas (ver *El Comercio*, 3/XII/1972: 14).

¹⁴ Como señala Itziar Idiazabal (2017: 148) “la lengua que se ha de aprender y desarrollar en la escuela necesita que sea entendida en toda su complejidad, no puede limitarse a aprender una lista de vocabulario o a memorizar una canción”.

correcto nivel de expresión oral, una deficitaria capacidad lectora y una nula o prácticamente nula capacidad escritora; dibujando con ello, y ya de partida, claras fronteras divisorias en cuanto a las esferas de uso público-privado que le correspondía a la lengua autóctona. En todo caso, los contextos normativos de uso admitidos para el asturiano quedaban perfectamente establecidos por el propio perfil de las actividades formativas proyectadas: éste resultaba un idioma adecuado para tratar aspectos referidos a su tradición literaria, al folclore y a la cultura popular, así como para la conversación cotidiana, ejercitada no solo a través de su propia práctica, sino también mediante la lectura de obras castellanas con diálogos en asturiano –en las más de las ocasiones un mero castellano asturianizado– que aleccionaba sobre los espacios, situaciones y gentes en o con las que debía emplearse cada una de las dos lenguas en contacto. Asimismo, de la ausencia de lecciones teóricas se derivaba la visión de que, a diferencia del castellano, el asturiano era un idioma carente de estructura y unidad glotológica; incapaz, por tanto, de ser recogido en una gramática¹⁵, por lo que precisaba ser observado desde la norma castellana si se deseaba profundizar con algo más de detalle en su esqueleto interno.

En este sentido, hacía Blázquez especial hincapié en que la enseñanza del asturiano debía ceñirse escrupulosamente al tratamiento de la variedad dialectológica del área en la que radicaba el centro escolar, procurando “no falsear el habla de una zona con elementos ajenos, pertenecientes a otra distinta o al castellano” (Ibíd.: 74). Esto no impedía que pudiesen darse a conocer elementos de las variantes lingüísticas limítrofes a través, por ejemplo, de canciones propias de estas otras franjas, aspecto que resultaba incluso recomendable por la oportunidad que concedía al alumnado para conocer y respetar la existencia de otras variantes dialectales, lo que podría lograrse a través de concursos escolares de canto o mediante correspondencia interescolar (Ibíd.: 74-75). Esta idea de la atomización dialectológica del asturiano, muy en la línea de la perspectiva disgregadora que el franquismo se esforzaba en imprimir a la concepción de las lenguas no castellanas¹⁶ y que marcaba la hoja de ruta de la investigación sobre la lengua asturiana desenvuelta, como se ha indicado con anterioridad, por el IDEA y la Universidad de Oviedo, constituía otro de los elementos-fuerza que atravesaban el discurso de las ponencias leídas en aquella *I Asamblea Regional del Bable*. Prácticamente la totalidad de los y las conferenciantes incidía en la multiplicidad de la lengua asturiana¹⁷, lo que en la propuesta educativa de Blázquez se traducía en un esfuerzo por visibilizar los rasgos diferenciadores entre las distintas modalidades comarcales, más que por hacer ver al alumnado el amplio conjunto de rasgos comunes a todas ellas; lo que le confería, por encima de lógicas variaciones presentes en todo idioma¹⁸, entidad lingüística propia y unitaria al asturiano.

Cabe reseñar por último que, de acuerdo con la propuesta de Blázquez, el asturiano tenía cabida en la escuela como apoyo didáctico, como registro válido para charlar de cotidianidades o tesoro cultural propio para el canto y la recitación de composiciones líricas populares,

¹⁵ Ver Alarcos Llorach (1980: 22) y Martínez Neira (1980: 197). Más crítico, García Arias (1980), aunque por entonces no se salía de esta línea, parecía madurar ya en su conferencia la posibilidad normalizadora que luego desarrollaría desde el colectivo Conceyu Bable.

¹⁶ Ver Núñez Seixas (2014: 140-142)

¹⁷ Ver Alarcos (1980a: 22); Delesta (1980) y Martínez Neira (1980: 196). No quedaban exentos de este discurso fragmentador Ana Cano (1980: 39) y Xosé Lluís García Arias (1980: 96), si bien los dos reconocían la amplia existencia de elementos comunes a todas las variantes y hacían referencia a los elementos históricos y políticos que habían influido en esta falta de unidad.

¹⁸ Lógicamente más visibles en el caso de una lengua asturiana que jamás había gozado de consideración sociopolítica ni había recibido una mínima normalización filológica.

tal y como se ha señalado, pero su uso como lengua vehicular para la instrucción no se contemplaba ni siquiera para la enseñanza de la propia lengua asturiana. El papel terciario que se le concedía al idioma vernáculo quedaba perfectamente definido cuando se señalaba que “el tiempo que se le dedicaría dentro del horario sería, naturalmente, mucho menor que el asignado a la lengua nacional, en la que se continuarían desarrollando todas las demás actividades e incluso las enseñanzas teóricas referidas al habla local” (Ibíd.: 77).

3. CONCLUSIÓN

Podemos identificar esta *I Asamblea Regional del Bable* como el espacio en el que por vez primera se introdujo una reflexión sobre la realidad bilingüe de los centros educativos asturianos y sobre la especial atención que este fenómeno requería. En este sentido, el trabajo de Mariano Blázquez Fabián debe reconocerse como un intento pionero por esbozar un posible modelo de tratamiento escolar para la lengua asturiana, facilitando una aproximación analítica sobre el estado de la cuestión, tanto en plano socioeducativo como jurídico, y confeccionando un conjunto de líneas maestras para su abordaje. Con todo, el desarrollo de las propuestas pecará de una concepción conservacionista, perfectamente concordante con la línea trazada por los órganos oficiales y con la senda proteccionista por la que se movía, en términos generales, la *I Asamblea Regional del Bable* y la asociación organizadora del acto. Así, aunque se sugiere una posible enseñanza curricular de la lengua asturiana, predomina una perspectiva transicionalista, en la que el idioma vernáculo es observado como un soporte didáctico, auxiliar y adaptativo, fundamentalmente dirigido al correcto aprendizaje de la lengua oficial, relegando su estudio a una actividad puramente discrecional centrada en el activismo conversacional y el conocimiento de la literatura costumbrista y el folclore de la región. El tratamiento educativo de la lengua asturiana se aborda desde una concepción evidentemente diglósica que confiere plena superioridad a la lengua castellana, idioma de la instrucción incluso para el caso de las enseñanzas referidas al idioma autóctono, al tiempo que el asturiano es presentado como un código fragmentado para el que se delimitan, a través de la práctica escolar, espacios perfectamente definidos de uso anclados a contextos situacionales de cariz privado o cotidiano.

BIBLIOGRAFÍA

- Arcos Llorach, E. (1980): Presentación de la Asamblea. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 21-22.
- Álvarez Buylla, J. B. (1980): Un plan de rescate del bable. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 173-179.
- Asamblea Regional del Bable (1980): Conclusiones. En: *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 225-226.
- Bauske, B. (1998): Planificación lingüística del asturiano. Xixón: VTP Editorial.
- Blázquez Fabián, M. (1980): El papel que corresponde a los centros docentes en relación con el bable. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 67-78.
- Bourdieu, P. (1985): ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: Ediciones Akal.
- Brugos, V. (1995): *Conceyu Bable: venti años*. Uviéu: Trabe.
- Cano, A. (1980): Los distintos bables de la región asturiana. En: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 39-66.

- ¿De dónde vino el habla asturiana? *El Comercio*, Xixón, 3 de diciembre de 1972, p. 14 (En sección: El buho).
- Delestal, J. L. (1980): Promoción y divulgación del bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 105-115.
- García Arias, X. Ll. (1980): Por qué desaparece el bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 95-103.
- Geniola, A. (2014). El nacionalismo regionalizado y la región franquista: dogma universal, particularismo espiritual, erudición folklórica (1939-1959), en Archiles, F. y Saz, I (eds.): *Naciones y Estado. La cuestión española*. Valencia: Universitat de València, pp.189-224.
- Idiazabal, I. (2017): ¿Qué significa la escuela bilingüe para las lenguas minorizadas como el nasa yuwe o el euskera? *Onomázein*, número especial, pp. 137-152.
- Martínez Neira, J. (1980): Sobre Asturias, el bable y la literatura en bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 187-199.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, pp. 12525-12546.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1971): Programas de Estudio y Evaluación. Educación General Básica: Orientaciones pedagógicas. *Vida escolar*, 128-130, pp. 4-66.
- Núñez Seixas, J. M. (2014): La región y lo local en el primer franquismo. En: Michoneau, S. y Núñez Seixas, J. M. *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo*. Madrid: Casa Velázquez, pp. 127-154.
- Rodríguez Valdés, (2006): “Salve la fala melguera”. *Asturias Semanal*, 26 de septiembre de 1970, 17, p. 21.
- Sánchez Martino, C. (1980): Experiencia para interesar a los jóvenes en el conocimiento, respeto y amor al bable, en: Asamblea Regional del Bable. *I Asamblea Regional del Bable: Actas*. Madrid: Editorial Nacional, pp. 209-212.
- San Martín, P. (2006): La nación (im)posible. Reflexiones sobre la ideología nacionalista asturiana. Uviéu: Trabe.

La línea del tiempo: una estrategia participativa para la recuperación del patrimonio escolar

JOSÉ FRANCISCO AMIAMA IBARGUREN

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
joxe.amiama@ehu.eus

NAGORE OZERINJAUREGI BELDARRAIN

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)
nagore.ozerinjauregi@ehu.eus

LUCIA PELLEJERO GOÑI

Universidad Pública de Navarra (UPNA)
lucia.pellejero@unavarra.es

Resumen

Dentro de los indicadores de la UNESCO el patrimonio cultural queda definido como un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos heredados del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio. Estos recursos constituyen una riqueza frágil, ya que una vez perdidos no son recuperables, por lo que requieren de políticas y modelos de desarrollo que los salvaguarden, respetando su diversidad y su singularidad (Alonso y Medici, 2014).

Desde esta perspectiva, los centros educativos corren el riesgo de la pérdida de su patrimonio al no contar con una documentación ordenada de su aportación a la comunidad, quedando este conocimiento de manera residual en el recuerdo de algún docente histórico.

La Técnica de la Línea del Tiempo además de ser una estrategia comunitaria de gran utilidad para realizar un diagnóstico social participativo (DSP) en un centro escolar (Aguirre et al., 2018); también representa una ganancia por su aportación a la comunidad. Se concreta a través de un gran mural cronológico donde diferentes voces vinculadas a lo largo del tiempo con dicha entidad plasman cambios significativos, datos, experiencias o anécdotas. Este espacio va creciendo y enriqueciéndose a través de evidencias como comentarios, fotos, recortes de periódicos o grabaciones, entre otras. En resumen, una estrategia social participativa valiosa para recuperar la singularidad del patrimonio educativo de una escuela.

Palabras Clave: Recuperación del patrimonio; centro educativo; estrategia diagnóstico social participativa; línea del tiempo

1. INTRODUCCIÓN

A partir de una visión integradora de las interacciones de la cultura con el desarrollo la UNESCO propone siete dimensiones normativas clave como son: la economía; la gobernanza; la igualdad de género; la comunicación; la participación social; la educación y el patrimonio; definiendo de una manera amplia esta última dimensión como “*un producto y un proceso que suministra a las sociedades un caudal de recursos que se heredan del pasado, se crean en el presente y se transmiten a las generaciones futuras para su beneficio*” (Alonso y Medici, 2014:132).

En una perspectiva educativa escolar esta definición nos recuerda, por una parte, que el patrimonio de un centro evoluciona (no siendo siempre la misma escuela, lo que exige una revisión periódica) y, por otra parte, que son recursos a conocer y utilizar para la mejora tanto de su colectivo humano próximo, que en este ámbito está formado básicamente por profesorado, alumnado, y sus familias. El patrimonio genera beneficio en el entorno en el que se ubica, ya que toda escuela está incluida en su territorio, generando interdependencia con su entorno e influyendo en sus miembros (Lozano, Traver y Sales, 2016). Este tipo de vinculación puede ser aprovechado positivamente en propuestas curriculares de la escuela contextualizando proyectos que impactan en los procesos de aprendizaje de los colectivos implicados (Amiama, Ledesma y Monzón, 2017).

Así mismo, este mismo documento de la ONU, también se nos alerta sobre el riesgo que afecta a todo tipo de patrimonio, ya que es *“una riqueza frágil, y como tal requiere de políticas y modelos de desarrollo que preserven y respeten su diversidad y su singularidad, ya que una vez perdidos no son recuperables”* (Alonso y Medici, 2014:132).

La escuela es un espacio que físicamente suele ser fácil de reconocer en los barrios o pueblos; sin embargo, muchas veces es desconocida su historia con sus logros y fracasos para el colectivo de ese contexto, aunque toda actividad humana se ubique en un espacio, un tiempo y unos medios o modos de comunicación y lenguaje (Viñao, 2016). Este bien patrimonial tiene un peso simbólico *“de imágenes de espacios que fueron para nosotros, alguna vez, durante algún tiempo, lugares en los que algo nuestro quedó allí”* (Viñao, 2016:28). Desde esta perspectiva las personas quedamos de alguna manera marcadas y reconocidas por el patrimonio aportado por los centros en los que hemos sido escolarizados. Se convierte en parte de nuestra propia esencia, de nuestro ser, lo que Viñao (2016:29) define de una manera provocativa y paradójica *“el ser humano es genéticamente territorial”*.

En estos últimos años ha crecido el patrimonio histórico-educativo con propuestas como *“mi querida escuela”* o *“la escuela de ayer”* (Viñao, 2011) con el objetivo de dejar constancia de un bien, que es de la comunidad y de esa manera no caiga en el olvido, pues una vez perdidos ya no suelen ser recuperables.

Una manera de recuperar este bien colectivo es a través de estrategias participativas que ayudan a tener una interpretación más amplia de la historia, hitos, costumbres o valores de una escuela.

2. LA RECONSTRUCCIÓN SIMBÓLICA DEL PATRIMONIO DE UN CENTRO ESCOLAR A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL

La participación es una dimensión fundamental de la democracia. No hay democracia sin participación, por tanto, la democratización de los centros escolares exige la implicación de la comunidad educativa. Y el grado de participación de sus miembros se relaciona de forma directa con el grado de democratización del centro. Esto, tal y como apuntan las investigadoras Ledesma y Pellejero (2017) enlaza de lleno con uno de los principios de la educación inclusiva: la eliminación de las barreras de participación de la comunidad educativa.

Lo que determina realmente la participación de las personas es el grado de decisión que tienen en el proceso. La escalera de participación de Hart (1993) nos puede ayudar a determinar las características de los diversos niveles o grados de participación que pretendemos impulsar. En un continuo podríamos ir desde una población manipulada o *usada como decoración*, hasta decisiones iniciadas y coordinadas por la población.

La investigación acción participativa (IAP) pretende la participación de todos los miembros de la comunidad en el análisis de la propia realidad, tomando conciencia de ella, definiendo sus necesidades y formulando propuestas para abordarlas. Con la IAP permitimos a las personas participantes tener un espacio donde encontrarse y pensar colectivamente en temas que no encuentran espacio habitualmente (Valderrama, 2013).

Tal y como apuntan Aguirre, Traver y Moliner (2012: 7) “la IAP es un método de estudio y acción, se organiza en una serie de fases que buscan obtener resultados fiables y útiles para mejorar situaciones colectivas, basando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar”. De esta forma, “pasan de ser objeto de estudio a sujeto protagonista de la investigación, controlando e interactuando a lo largo del proceso investigador y necesitando una implicación y convivencia del investigador externo en la comunidad que se va a estudiar” (Alberich et al., 2009: 139). Desde este planteamiento metodológico se posibilita a los agentes participantes una toma de conciencia crítica de sus propias realidades, de sus posibilidades y alternativas, propiciándose al mismo tiempo un empoderamiento al sentirse más confiados en su potencial creador y más activos en la transformación de sus vidas.

En la IAP coexisten tres procesos: conocer, planificar y actuar. En el primero se analiza y problematiza la realidad que comparten, teniendo en cuenta sus recursos, potencialidades, problemáticas y limitaciones. Estas reflexiones desde distintas voces y compartidas, son utilizadas para la planificación de propuestas, que una vez puestas en marcha buscan la mejora para la comunidad por lo que habrán de ser de nuevo analizadas y comprendidas en un bucle de estos procesos, “*por lo tanto, favorece la toma de conciencia, la asunción de acciones concretas y oportunas, el empoderamiento, la movilización colectiva y la consecuente acción transformadora*” (Colmenares, 2012:8).

Para esta primera fase de conocimiento compartido se recurre a estrategias generadoras de un diagnóstico social participativo (DSP). Su objetivo principal es facilitar espacios de reflexión colectiva que conduzcan a consensuar las interpretaciones subjetivas de una realidad, para a partir de aquí, compartir objetivos e iniciar procesos crecientes de participación-acción (Aguirre et al., 2018)

Mediante las técnicas de diagnóstico participativo se realizan acciones orientadas al fortalecimiento de la organización a través de la participación de sus miembros, el análisis y reflexión de los problemas y la búsqueda de posibles soluciones, formulando estrategias o planificando acciones (Aguirre et al., 2018).

Martínez (1995) expone que el DSP está formado por las siguientes características: los miembros de la comunidad son los que identifican sus necesidades, analizan las causas y efectos de sus problemas y determinan las fortalezas y debilidades para la búsqueda de soluciones. Esta dinámica permite que quienes participan puedan probar su propia capacidad de producir y ejecutar sus ideas, criterios o acciones, y que esta capacidad pueda crear un proceso colaborativo y organizativo permanente en el tiempo. Para que esto sea posible han de promover el diálogo y la discusión desde la comunicación horizontal y el estímulo del potencial crítico y creativo de los participantes.

La estrategia que presentamos en esta comunicación, “la línea del tiempo”, es una de las múltiples herramientas de las que se disponen para llevar a cabo un DSP que, en sí mismo, forma parte de una de las fases de la IAP.

La línea del tiempo facilita la construcción de la historia del centro a través de la pluralidad de las voces, enriqueciendo el proceso y facilitando la participación de la comunidad vinculada a ese territorio.

3. LA LÍNEA DEL TIEMPO: UN RECURSO ESCOLAR CONTRA EL OLVIDO

La línea del tiempo es un recurso conocido por su potencial para plasmar las voces de todos y todas las participantes en el proceso de DSP. En el ámbito de la enseñanza se trata de una herramienta que posibilita mostrar la evolución de datos históricos sea presentada por profesionales o personas expertas en el tema a tratar (docentes, técnicos de museos...) así mismo, se trata de una estrategia de uso habitual por parte del alumnado en la construcción de proyectos.

Esta estrategia participativa ha sido definida como “un gran mural cronológico donde diferentes voces vinculadas a lo largo del tiempo con dicha entidad, plasman datos, experiencias, anécdotas, cambios metodológicos por medio de comentarios, fotos, recortes de periódicos ...” (Castro et al., 2007:165).

La línea del tiempo consiste en reflejar una línea real que sirva de soporte para recoger información diversa, en diferentes formatos tales como texto, fotos, postit, etc. ordenada en distintos periodos de tiempo. Puede contemplar meses, años, décadas o siglos, pero también ofrece la posibilidad de otro tipo de agrupaciones como, por ejemplo, etapas: Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria, de mayor interés en ámbito educativo. La clave está en destacar aquellos hitos o episodios significativos en la historia de la comunidad o grupo diana (Aguirre et al., 2018). Hitos de éxito o de fracaso para el colectivo humano implicado.

La estrategia de la línea del tiempo, además de utilizarla para señalar los hitos de un centro escolar vinculado a su territorio, se puede utilizar para diagnosticar una realidad concreta y que interesa a uno o varios de los colectivos implicados en la escuela. Se trata de una oportunidad de dar sentido a lo aportado por el centro educativo a la comunidad, facilitando la posibilidad de indagar, preguntar, averiguar lo sucedido triangulando la información con sus participantes sobre una temática o variable concreta (Aguirre, Sales y Escobedo, 2014). Es un espacio de construcción conjunta de un DSP en un centro escolar, generando sentimientos de pertenencia (Castro et al., 2007). El éxito de este tipo de recursos para la obtención de datos significativos depende básicamente de la participación de sus miembros. A mayor presencia de personas vinculadas con el centro escolar, mayor conocimiento de la historia escolar.

Otra de las ventajas que aporta el uso de esta técnica es que el tratarse una herramienta básicamente visual facilita el aprendizaje. Está comprobado que los estímulos visuales son los estímulos sensoriales preferenciales en los seres humanos, por lo que es pertinente, como señalan Suárez-Ramos (2017) considerar la importancia de los recursos didácticos basados en la estimulación visual en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Esta labor, aunque necesaria para no perder esta frágil riqueza, no es una tarea fácil al estar presente la subjetividad y diferentes vivencias de sus colectivos y miembros. También resultan fundamentales para la aplicación de esta herramienta sea exitosa, tanto el origen de la demanda (a mayor percepción de necesidad mayor implicación); como su dinamización.

La propuesta se deberá adaptar al contexto y necesidades del centro, ofreciendo múltiples posibilidades. En cuanto al espacio puede realizarse desde un aula hasta el patio del centro educativo. También la duración de su aplicación es variable, desde una única sesión a su construcción a lo largo de toda una semana. Las elaboraciones más dilatadas en el tiempo ayudan a generar nuevas aportaciones acompañadas de lecturas o visualizaciones

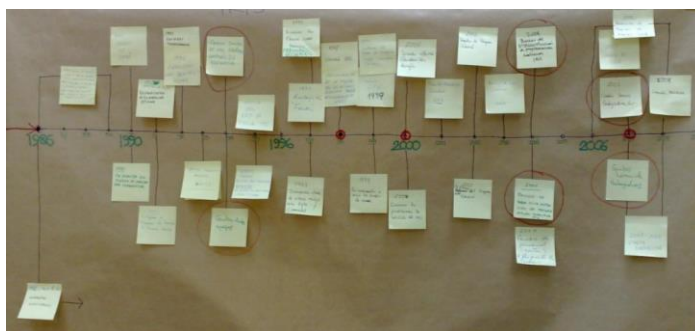
más pausadas. Por el contrario, el recurso de la sesión otorga un mayor poder a las personas que dinamizan la actividad, pudiéndose facilitar la reflexión o mayor profundización sobre la información presentada por un o una participante.

Atendiendo a las razones expuestas, en el presente trabajo se ha optado por una propuesta didáctica basada en la estrategia de la línea del tiempo con el fin de facilitar la construcción de la historia y patrimonio de una escuela. En aras de alcanzar el objetivo apuntado, en este proceso tomaron parte los distintos colectivos vinculados al centro recogiendo una pluralidad de voces, como la convicción de que de esta manera toda la comunidad pueda ser participe (Alberich et al., 2009).

4. VISUALIZANDO EL USO DE LA LÍNEA DEL TIEMPO

A continuación, se presentan someramente tres usos reales de esta herramienta. La primera experiencia recogida de un manual y las otras dos han sido utilizadas por los firmantes de este trabajo en investigaciones IAP. Son estudios de caso en dos contextos diferentes en los que se han empleado la línea del tiempo, con el objetivo de comprender esta estrategia participativa de gran utilidad para el DSP, que puede servir de ayuda para construir y mantener la historia e hitos de un centro escolar.

1. Siguiendo el manual de metodologías participativas de Alberich et al. (2009) dichas experiencias se representan en una línea del tiempo en el que por un lado se remarcan los hitos importantes con puntos rojos, y por otro se diferencian las valoraciones de los participantes (positivas en la parte superior de la línea y negativas en la inferior).



Fuente: Alberich et al., 2009.

2. La comisión académica de un centro madrileño de Primaria se plantea la necesidad de reflexionar sobre la evolución histórica de la participación familiar, como consecuencia del gran incremento de la participación de dichos agentes, generando en algunas ocasiones determinados problemas, incluso entre las propias familias.

Las investigadoras de apoyo participes en dicho proceso de mejora proponen la estrategia de la línea del tiempo para realizar el DSP sobre las claves históricas de la implicación parental.

La aplicación de esta técnica se desarrolló durante una única sesión en el comedor del centro donde fue invitado el alumnado de 6º curso de educación primaria, ex alumnado y familias, acudiendo más personas de las previstas.

La línea se representó separando las valoraciones positivas de las negativas, y se ofreció la posibilidad de que cada participante realizara comentarios con el fin de enriquecer discursivamente el episodio citado. La mayoría de la información aportada hace referencia a los últimos cursos.



Fuente: Material de la investigación La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio. (MINECO/FEDER, UE- EDU2015-68004-R).

3. La profesora del aula de alumnado con necesidades educativas especiales (ULIS) de un colegio de Secundaria de Burdeos, con la aceptación de la dirección y el apoyo externo de un grupo de investigadores pre-diseñan una línea del tiempo con el objetivo de recoger y ordenar aquellas prácticas inclusivas que a lo largo de los últimos años han sido importantes y bien valoradas por el alumnado.

Es el propio alumnado de ULIS quien construye de forma conjunta la línea del tiempo, a la vez que toma distintas decisiones sobre el modelo de presentación. Dentro de estas decisiones se encuentra entre otras, su opción por inicialmente no dar importancia al momento histórico y sí a la identificación de tres espacios diferentes: aula, patio y barrio. También deciden la realización de dos paneles frente a uno.



Fuente: Material de la investigación: Claves de éxito para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) desde vivencias inclusivas y buenas prácticas en matemáticas en centros del País Vasco y Nueva Aquitania (Université de Bordeaux y UPV/EHU)

Los dos murales de líneas del tiempo se expusieron durante tres días en el patio escolar y en un pasillo transitado del centro. Día tras día, el alumnado curioseaba, leía los acontecimientos significativos que se habían dado en los distintos espacios, lo comentaba en sus grupos y ampliaba el panel con nuevos comentarios.



Fuente: Material de la investigación: Claves de éxito para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) desde vivencias inclusivas y buenas prácticas en matemáticas en centros del País Vasco y Nueva Aquitania (Université de Bordeaux y UPV/EHU)

5. CONCLUSIONES

Las estrategias para el DSP en un centro escolar son sencillas en su diseño y aplicables a cualquier nivel social, lo que potencia la inclusión de todos sus miembros, permitiendo involucrar a personas de diferentes edades y condiciones (sexo, género, cultura, estrato social...). En particular la línea del tiempo puede ser una propuesta creativa que se adapta a las distintas realidades de los centros. Estos decidirán los objetivos a conseguir, variando las consignas desde propuestas más lineales como su patrimonio basado en hitos históricos hasta análisis reflexivos compartidos sobre participación familiar o buenas prácticas de inclusión.

Esta herramienta facilita la búsqueda de consenso desde el contraste de percepciones subjetivas diferentes sobre una misma realidad. Una mayor visión compartida sobre los diferentes aspectos de la comunidad (historia, organización, cultura...), la cual permite conocer mejor la propia realidad.

Un segundo objetivo reseñable de este instrumento es el de facilitar la implementación de cambios que se esperan beneficiosos para toda la comunidad.

Si queremos recabar y ordenar información patrimonial de un centro escolar desde una perspectiva comunicativa, inclusiva y participativa tendremos que recurrir a estrategias que sean abiertas, en constante reconstrucción y activas en democracia (Moliner, Traver, Ruíz y Segarra, 2016) como la línea del tiempo (Aguirre et al., 2015).

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A. y Traver, J. A. (2018): *Técnicas para la participación democrática*. Castelló de la Plana: UJI.
- Aguirre, A., Català, J., Doménech, A. y Escobedo, P. (2015): La línea del tiempo en la construcción de la escuela democrática: una herramienta para la transformación desde la participación

- horizontal, en E. Nos Aldás, A. I. Arévalo Salinas y A. Farné (Eds.): *Communication and Civil Society for Social Change*. Madrid, Fragua, pp. 958-967
- Aguirre, A., Sales, A., y Escobedo, P. (2014): “Construyendo la escuela intercultural inclusiva desde el Diagnóstico Social Participativo”. XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva, Universitat Jaume I, Castellón, disponible en: *Quaderns Digitals*.
- Aguirre, A., Traver, J.A. y Moliner, L. (2012): “La escuela incluida dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo”, *EDETANIA*, 41, pp. 57-69.
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., García, N., Habegger, S., Heras, P., Hernández, D., Lorenzana, C., Manuel, P. M., Villasante, T. y Tenze, A. (2009): *Manual de metodologías participativas*. Madrid: Red cimas
- Alonso, G. y Medici, M. (Coord) (2014): *Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico*. París: UNESCO.
- Amiama, J. F., Ledesma, N. y Monzón, J. (2017): “La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria”, *Aula abierta*, 46, pp. 91-96.
- Castro, P., Alarcon, M., Cavieres, H., Contreras, P., Inzunza, J., Marimbio, J., Palma, E. y Tapia, S. (2007): “El diagnóstico participativo como herramienta metodológica en la asesoría educativa”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 163-171
- Colmenares, A. M. (2012): “Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción”, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), pp. 102-115.
- Hart, R. (1993): *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. New York: UNICEF
- Ledesma, N. y Pellejero, L. (2017): Voces de madres y de menores con enfermedades poco frecuentes en la comunidad foral de Navarra, en Monzón, J. Aróstegui, I. y Ozerinjauregi, N. (Coord): *Alumnado con enfermedades poco frecuentes y escuela inclusiva*. Barcelona, Octaedro, pp. 149-180.
- Lozano, M., Traver, J.A. y Sales, A. (2016): “La escuela en el barrio. Cartografiando las necesidades de cambio socioeducativo”, *Aulario: revista digital de comunicación*, 5(2), 13-20.
- Martínez, A. (1995): *El diagnóstico participativo: una herramienta de trabajo para las comunidades*. Costa Rica: Catie. ^[1]_{SEP}
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruíz, M .P. y Segarra, T. (2016): “Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica”, *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), pp. 116-129.
- Suárez-Ramos, J. M. (2017): “Importancia del uso de recursos didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias biológicas para la estimulación visual del estudiantado”, *Revista Electrónica Educare*, 21(2), pp. 1-17.
- Valderrama, R. (2013): “Diagnóstico participativo con cartografía social. Innovaciones en metodología Investigación Acción Participativa (IAP)”, *Anduli. Revista andaluza de Ciencias Sociales*, 12, pp. 53-65.
- Viñao, A. (2016): Los espacios escolares ¿cómo abordar un objeto polifacético y multiforme?, en P. Dávila y L. M. Naya (Coord): *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia, Erein, pp. 25-59.
- Viñao, A. (2011): “El patrimonio histórico-educativo: memoria, nostalgia y estudio”, *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, 15, pp. 141-148.

Hizkuntza eta Hezkuntza Elkarreraginean XIX. Mendearen Bukaeran eta XX. Mendearen Hasieran Deban

NEKANE GOIKOETXEA AGIRRE

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea
ngoikoetxea@mondragon.edu

IÑIGO RAMIREZ DE OKARIZ TELLERIA

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea
iramirezdeokariz@mondragon.edu

Laburpena

Gizarte komunikaziorako tresna bat da hizkuntza, bere bitartez ideiak, sentipenak, desioak ematen ditugu aditzera mintzairaren bitartez, eta aldi berean bere gizarte dimentsioa ere adierazten diosku. Haratago joanez, batzuentzat integrazioarako tresna baldin bada ere, kalterako ere bada beste batzuen, besteak beste gobernu desberdinek hizkuntza ofizial hegemoniko bat sustatu nahian hartzen dituzten dekretuak tartean badira. Orduan konturatzen gara hizkuntzak bere neutraltasuna galtzen duela. Honen karira, oso atzera jo barik, hizkuntza eta hezkuntzaren arteko elkarrekintzan ikusten dugu horren ispilu. Gizadiaren historiaren bezalaxe antzinako prozesu bat da hezkuntzarena, eta hasieran erakundeekin baino familia edo taldearen zereginekin lotu zena. Gero, mantso, erakundetze prozesu bat iritsi zitzaion, eta interes politiko (publikoa) izatera iritsi zen, nahiz eta esan daitekeen XIX. mendearen aurretik ez zegoela inon hezkuntza sistemarik, bai, ordea, haurrak nolabaiteko eskolatu beharra, baina ze hizkuntzatan? Egoera hau islatzeko dakargu Debako kasua, baina kontuan hartuz tamaina bereko beste inguruko edozein herritan koka genezakeela hizkuntzak (euskara) eta hezkuntzak (lehen mailako) bizi izandako elkarrekintza hau, sarri nahasgarria bezain istilutsua, baina hizkuntza nagusi eta txikiren arteko lehiakortasunaren ispilu dena, hain zuzen ere.

Izan ere, 2015 ezkerotik Debako udalean aritu gara lanean bere udal artxiboan gordeta egon diren euskarari buruzko datuak bilatzen. Lan zehatz horren bitartez eta 2. mailako iturrien azterketa eginez, Debako euskararen historia sozialaren bilketa zein interpretazio historikoa egin dugu. Ondoren, historia kulturalaren ildoak aintzat hartuta, debarrei zuzendutako sintesi soziolinguistikoko bat (Ramirez de Okariz eta Goikoetxea, 2017). Eta guzti honetatik, hezkuntza eta hizkuntzaren elkarrekintzari eman diogu berebiziko arreta.

Artikulu honetan arakatuko dugu zertan izan den hezkuntza sistema nazionalak eraikitzen diren unetik hizkuntza txikiekin izandako hartu-emanak, eta nolatan gauzatu den bera, Deban.

Hitz Gakoak: hizkuntza, hezkuntza, elkarrekintza, lehia, Deba.

1. SARRERA

Hizkuntza bat gramatika, sintaxia eta hiztegia baino gehiago ei da, izan ere, ezinbestean, hitzunen beharra dauka, eta hitz eginez beharrezko hizkuntzak bizirauteko (Odriozola, 2004). Hizkuntzari esker gizarteko eragile desberdinek testuinguru anitzetan

harremanetan jartzeko aukera dugu, eta elkarrekintza horrek historia sozial bat osatzen du, edo beste era batean esanda “hizkuntzek beren gizarteko historia dute” (Intxausti, 2014:213), eta denek testuinguru geografiko bat ere behar dute garatzeko. Guztien historia baino ez da bera izaten, desberdintasunak egon daitezkeelako aldagai desberdinak direla medio. Esate baterako, herri bakoitzaren kokapenagatik, jarduerarengatik gizatalde baten bilakaera desberdina izan daiteke denboraren poderioz. Alegia, desberdina da kostaldean ala mendi tartean bizi; arrantza izan ala nekazaritzan jardun, herri-gunetik bide sare garrantzitsu edo bigarren mailako bat pasatu. Ezberdina den bezala hizkuntza horrek jasan behar izan duen botereen arteko lehia eta menpekotasuna. Hori hala den konfirmatzeko atzera begira, han eta hemen gure herrietan izandako gertaera historiko anitzak aztertu besterik ez dugu. Bata zein besteek metatuta gure bizitza, pentsamoldeak, harremanak markatu dituzte. Beraz, guzti hau hizkuntzara ekarriz antzeman genezake herri bakoitzak bere ekarpen sozialak zein hizkuntza mailakoak islatzen dituela, eta ondorioz bere herri izaeraren erradiografia soziolinguistiko berezia osatzen duela.

Agian ohitura dugu hizkuntza komunikazio-tresna soila bezala hartzeko, gehiago ere badenean. Xabier Isasik (1994:144) hizkuntzaren eta pentsamenduaren elkarrekintza goraiatu nahian adierazten digun bezala, “hizkuntza, pentsamenduaren garapen harian momentu jakin batetik aurrera, tresna formala bilakatzen da, kultur ondarearen ikasbidea bai, baina baita kontzeptuaren egituratzaile eta arrazonamenduaren euskarri ere. Edozein hizkuntza komunikazio-tresna hutsa bailitzan definitzea eta horretara mugatzea, norbanakoaren garapena alderdi horretara mugatu nahi izatea bezalatsu da. Izan ere, hizkuntza ez da soilik komunikazioetarako erabiltzen, emozioetan, pentsamenduaren garapenaren eta jardueran besteak beste erabili beharrekoa baita”.

Tresna izateaz gain, arestian aipatutako balio gehigarria hizkuntzari emateko, interes politiko-publikoa berari beharrezkoa ematea ikusi zen, eta horren bitartez hezkuntzari ere behar zuen garrantzia emateko. Behar honen eragile izan daiteke, esate baterako, 1573an Felipe II. ak onartua zuen Gipuzkoako Batzarrek sustaturiko idazkia, zeinetan debekatzen zitzairen kargu publikoetarako hautatuak izatea oinarritzko instrukzioa (idazten eta irakurtzen) adierazten ez zutenei: “Según la Junta General que se celebró en Hernani mandó que ninguno que no supiese escribir ni leer fuese electo por alcalde (...). Dijeron que se guarde y cumpla”¹.

Beronek, baina, ez du euskara erabiltzeko debekuari buruz ezer aipatzen. Dena dela, bazegoen erabaki lotsagarri honetan beste helburu politiko estrategikoagoa, Gaztelako indar hegemonikoei sustatutakoa gainera. Izan ere gipuzkoar guztiak euskaldunak izanda, eta euskararen nagusitasuna mesprextatuz eta politika zentralizatuagoak bultzatuz, herritar eskolatu gabekoak baztertzeko zituzten botereko erakundeetatik. Honekin sortu eta indartu nahi zuten “agintari-elite bat, elite gero eta erdaldunagoa, jakina” (Aristi, 2014:66). Administrazio eta bizitza politikarako hizkuntza bihurtu zen, beraz, gaztelera, une hartan euskararen egoera diglosikoari hasiera emanez (Rubio, 2004).

2. HEZKUNTZA-SISTEMA ETA HIZKUNTZA

Nahiz eta Euskal Herriko eskola-antolaketari dagokionez, XIX. mendea izan estatu modernoek euren hezkuntza-sistema nazionalak ezartzeko mendea, esan dezagun,

¹ Antzuolako Artxibo Historikoa (AAH). Akta eta Akordioen hirugarren liburua, 1674-1736, 45r.

eskolaren lehen antolaketa XVI-XVII. mendeetan gauzatu zela. Paulo Iztuetak (2017) lau testuinguru azpimarratzen dizkigu bera justifikatzeko: 1) Ahaide Nagusien nekazal gizarte tradizionalaren gainbeherak ekarritako hiri fenomenoaren sendotzearekin batera, Ameriketako merkataritzaren garapena. 2) Teknologia berriak ekarritako iraultza (inprimategia, esate baterako). 3) Nafarroako boterearen porrota eta euskal herrialdeak Frantziako eta Espainiako estatu monarkikoetan txertatzea. 4) Europako errege-botere hegemonikoak ekarritako hizkuntza nazionalen hedapena.

Estatu-nazioek ere -XVIII. mendetik aurrera batez ere Espainian- hizkuntza politika nagusi bat inposatu nahi izan zuten. Horrela adierazten du prozesua Joseba Intxaustik (1978:105):

“Pizkundea baino gizaldiak lehenagotik, Errenazimenduko Estatuaren batasuna egin zuten Monarkien mintzairak ziren, gerora hizkuntza ‘nazionalak’ deituak izango zirenak. Monarkia nagusiaren hizkuntza bilakatu zen Estatuaren hizkuntza ere”.

Beraz, herriko eliteek beharrezkoa zuten alfabetatzea kargu publikoak eskuratu nahi izanez gero. Horrela, XVIII. mendean hasten da lehen hezkuntzako eskolak hedatzeko egitasmoa, eta 1721ean Erreterian egin zen probintzia mailako Batzar Nagusian erabaki zen Gipuzkoako herri guztietan eskolak egon zitezela. Nahiz eta gero praktikan herri guztietan egon ez, hainbatetan (Beasain, Elgeta, Lazkao ...) martxan jarri ziren eskolak (Silvan, 1972).

Zergatik ez lehenago? XVIII. mendean izateak ere badu agian azaldu beharra. Espainiako testuinguru politikoa estatu zentralista nagusi batena zen garai hartakoa; alegia, erlijio, hizkuntza eta eremu politiko bakarrarena, eta horrek eragina izan zuen esate baterako, espainola hizkuntza nazionala bai penintsulan eta baita kolonietara barreiatzeko ere. Horrek ispilu ere Espainiako Hizkuntzaren Errege Akademia 1713an sortu izana, alde batetik, eta ondoren hizkuntza hori sustatu eta gainontzekoak zigortzeko hartuko diren erabaki ezberdinak, bestetik.

Viola Migliok esandakoa erabiliz, ipar eta hegoaldeko Euskal Herrian euskararen erabileran botere politiko zentral nagusiek hartu zituzten erabakiak zeintzuk ziren ondo adierazten digute Irujo eta Urrutiak (2013:14):

“La comunidad vascoparlante a ambos lados de la frontera pirenaica ha sufrido durante siglos leyes, reglamentos, circulares, órdenes, decretos y todo tipo de normas restrictivas del uso de su lengua propia y también sanciones gubernativas y penales derivadas de la contravención de aquéllas. En definitiva, una política lingüística dirigida a la erradicación de la lengua y de la conciencia de pertenencia colectiva asociada a ella”.

Eta esandakoa gauzatzeko hezkuntzaz baliatuko dira batez ere agintari politikoak. Izan ere, ikuspegi sozialetik begiratuta, dimentsio bikoitza zeukan (eta dauka) hezkuntzak. Alde batetik, ezagutza akademikoaren transmisioarena, eta bestea giza kontrolatzeko erremintarena. Dena de la, ezin ahaztu gizakiaren edo herritarren sozializatorako duen ahalmena.

Baina ez dugu ezer elizaren botere intelektualaz aipatu. Hizkuntzen arteko lehia horretan latinaren hegemonia nagusia azpimarratu beharko litzatekeelako, eta horren poderioz baita botere zibilarekin izandako norgehiagoka ere. Esan beharrik ere ez dago eliza katolikoak garai moderno honetan ez soilik botere espiritualaren zein tenporalaren jabe

zela, baizik baita intelektualarena ere bai, eta berori hezkuntza-sisteman ezartzen zuela. Aro Moderno guztian idazleek eta intelektualek ez zituzten herri hizkuntzak demagun, literatura edo zientzietako lanak argitaratzeko erabiltzen. Herri hizkuntzak (erromantzeak) bigarren mailakoak jotzen ziren kultura zein beste ezagutzak adierazteko, eta latina izaten zen nagusi.

Baina orokortzeak daukan arriskua saihestuz, esan dezagun 1530ean Euskal Herrian protestantismoa sartuta, eskolak eta elizkizunak euskaraz emateko herri hizkuntzez baliatzekoak zirela iparraldean. Hala ere, erreakzioz-edo, katolikoek, Trentoko Kontzilioan, doktrina ama-hizkuntzan irakasteko erabakia hartu zuten. Beraz, elizan gertaturiko zatiketaren testuinguruak hala aginduta, Eliza euskal alfabetatzeaz arduratuko zen erakunde bakarra bihurtu zen (Paulo Iztueta, 2017).

3. HIZKUNTZA ETA HEZKUNTZA POLITIKA BATERATZAILEAK

1812an Kadizko Konstituzioa sortu arte (1789ra arte Iparraldean) ez dago, gaurko kontzeptuak erabiliz, hizkuntza ofizial edo nazional bat sustatzeko egitasmo modernorik. Emandako datetatik aurrera, ordea, Frantzia eta Espainia bi estatu nazionalak garatzen diren heinean, ugarik izango dira hizkuntza bakarra, frantsesa ala espainola sustatzeko legeak, araudiak. Honek ez du esan nahi aurretik euskaraz idaztea debekatu zegoenik, idatzitako dokumentu gehienak hizkuntza erromanikoa erabiliz egiten zirelako. Aurretik, berriz, latinetik hizkuntza erromanikoetara igarotzea hori ere, prozesu ez gatazkatzat hartu behar da. Honek ez du esan nahi, baina, euskara baztertua zegoenik, ahozko erabilera administrazioan bermatzen zelako (Irujo eta Urrutia, 2013: 36):

“La lengua vasca, en sus muchas realidades dialectales, fue la lengua utilizada de forma mayoritaria en la expresión oral de la administración y las lenguas romances en sus distintos dialectos la predominante en la expresión escrita de las diversas administraciones”.

Kadizko Konstituzioak eta ezta ondoren zetozen konstituzioek ere ez zuten hizkuntzaren erabilera arautuko, baina horrek ez du esan nahi kalterik egin ez zionik gutxituagoak ziren hizkuntzei, izan ere batasun konstituzionala aldarrikatze berak bazekarren bere baitan nolabaiteko eragin sozial eta psikologikoa norberaren hizkuntzaren pertzepzioan ere, espainolak nagusitasuna hartuko zuelako, eta ama hizkuntza beste bat izanik, gure kasuan euskara, bigarren hizkuntza bezala baztertuz.

Esate baterako, bata, lehen hezkuntzan umeei erakutsiko zaienaz diharduena eta bestea noren esku geratuko den, gaurko terminologia erabiliz, curriculumaren eraketa (*Constitución política de la monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*).

Lehenari erantzun nahian, 1812ko konstituzioaren 366. artikulua gardena da (*Constitución de 1812*):

“En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñarán a los niños a leer, escribir y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”.

Honetan, ez bada ezer aipatzen ze hizkuntza bultzatuko den, bigarrean suposa liteke gobernu zentralaren esku eskumen hori izanda, hizkuntza bakarraren sustapena egingo zela. Bigarrean, 369.artikuluari erreparatuko diogu (*Constitución de 1812*):

“Habrá una Dirección general de estudios, compuesta de personas de conocida instrucción, a cuyo cargo estará, bajo la autoridad del Gobierno, la inspección de la enseñanza pública”.

Beraz, hauteman zitezkeen zentralizaziorako joera nabarmenak Kadizko Konstituzioan.

Lehendabiziko Karlistadan (1833-1839), Espainiaren egitasmo bateratzaileak jarraitu zuen, eta gerra egoera honek iraun zuen bitartean hezkuntza sisteman ere eragina izan zuen. Orduan hartutako erabaki desberdinek helburu bakarra izan zuten: estatu osorako hezkuntza sistema egitura bateratua osatzea, hori bideratzeko hizkuntza bakarrari, gaztelaniari, nagusitasuna emanaz. Hori lortzeko, adibidez, instrukzio publikorako 1836ko abuztuaren 4an onartutako plangintzaz ziharduen errege dekretuaz baliatu ziren agintariak. Aipatutako 1836ko lege honen testuan ere agerian geratzen da hezkuntza, boterearen erreminta bat bezala ulerturik, herritarrak doktrinatzeko baliagarria dela. Baina horretarako erremintak behar direnez, legeak proposatzen du herri bakoitzean hezkuntza edo instrukzio publikorako batzorde bat antolatzea, eta bertan, nola ez, gobernuaren ideologiatik gertu zeuden herriko eragileak dakusagu: alkatea, parrokoa eta gurasoak (Ávila, d/g).

Arestian aipatu dugun bezala, Espainiako estatuak ezarritako berdintasun -eta bateratze-politikaren beste adierazpen bat hezkuntzan igarri zela, zehazki, 1857an onartutako Moyano Legean, ordura arte udalek eta aldundiek irakasleak aukeratzeko zituzten eskumenak zeharo murriztuko zituenak, gobernuaren eskuz geratuz. Honek euskaraz zekiten irakasleak izateko aukera kendu zien udalei nahiz aldundiei, ordura arte eskoletan bermatzen zen elebitasuna zapuztuz. Beraz, udalen zeregina guztiz administrazio mailakoa zen, eta lehen hezkuntzari dagokionez, estatuak bidalitako inspektoreen nahiz berak diseinatutako testuliburuak menpe biziko ziren. Izan ere, udalek irakasleak aukeratzeko gaitasuna galdua kanpoko irakasleak izateko arriskuari zabaltzen zitzaion atea (gertatu zen bezala), alegia, ez hizkuntza ezta herriko ohiturak ere ezagutzen ez zituzten pertsonak arduratuko ziren irakaskuntzan, horrek gaizki ulertzeak eta egonezinak sortaraziz. Protesta hauek eragina izan bazituzten ere Madrilan, eta erabaki hau zertxobait samurtuz irakasleak aukeratzeko zituztenean udalek jarritako helegiteak-edo aintzat hartuko zituztela esanez, praktikan estatu administrazioak hartu zuen bere gain irakasleak aukeratzeko eskumena.

Lehen hezkuntzako eskoletan gaztelaniaren ezarpenean inspektoreak izandako ardura ere azpimarratu beharko litzateke. Eurek eskoletan transmititu beharreko hizkuntza bakarra gaztelera izateko lana egin zuten. Beraz, foruak kendu aurretik elebitasuna egiten zen eskoletan, izan ere gaztelera ez zen baztertzen, premiazkoa ikusten zen umeez ere gaztelera ikastea, nahiz eta gelan, hezkuntza prozesuan barne euskara erabili bitartekari gisa. Eta egia esanda, metodoak ere kaleratu ziren ume euskaldunek gaztelera ikas zezaten, nahiz eta metodo hauen fondoan euskara egoera diglosikoan jartzen zen.

Juan Maria Eguren (1867:VI) zioskun bi arrazoi nagusi zeudela umeez gaztelera ikas zezaten (García Aranda, 2009):

“De aquí el que los maestros tengan en las escuelas vascongadas mucho más trabajo en el ejercicio de su penosa misión, con el disgusto de no conseguir satisfactorios resultados muchas veces por más que se esfuerzen, por consiguiente, no progresa como debiera la enseñanza popular”.

Edo (Eguren, 1867:VI-VII):

“Más no se limita a la escuela la necesidad de saber el castellano, porque el niño que hoy concurre a ella asistirá mañana a las aulas para seguir una carrera, ejercerá

más tarde una industria o arte cualquiera, que le obligará continuamente a ponerse en comunicación con personas extrañas al país, o se marchará a lejanas tierras a hacer fortuna o a proporcionarse”.

Egurenen hitzak (1867: V/IX) oso interesgarriak dira bide batez garai hartako egoera soziolinguistikoa zertan zenaren deskribapena egiten digulako:

“La conveniencia y hasta la necesidad apremiante que hay de enseñar la lengua castellana en las escuelas de Guipúzcoa es hoy notoriamente re-conocida (...). La inmensa mayoría de los niños que asisten a las escuelas de nuestro país no entiende el castellano, pues que en los pueblos rurales, que son los que forman la mayor parte de la hermandad guipuzcoana, solamente se habla el vascuence, con muy cortas excepciones, y aun en las poblaciones de más importancia no es todavía habitual la lengua castellana sino entre las personas cultas y de más instrucción. Así es que la masa general del pueblo guipuzcoano habla usualmente el vascuence y por consiguiente esta es la primera lengua que aprenden los niños. Resulta, pues, que cuando empiezan a asistir a la escuela no entienden bien el castellano, y como en este idioma aprenden a leer, escribir y todos los demás ramos de la enseñanza, excepto la doctrina cristiana, no comprenden lo que leen y estudian, y el desarrollo intelectual, en el cual consiste la verdadera instrucción, es sumamente lento”.

Erregimen forala berrezarri zenean, estatu federal baten ezaugarriak hartu zituzten euskal probintziak 1873tik 1876ra bitartean, botere exekutiboa, lege egilearena eta epaitzekoa Karlos VII.aren agintepean geratzen zirelarik, tartean baita ejertzitza eta txanpona egin eta hazienda propioa izatekoarena ere, 1874an, gainera, Oñatin, Unibertsitate propioa ezartzeraino.

Testuinguru honek eragina izan zuen hezkuntza sisteman ere, eta Gipuzkoaren kasuan bere instrukzio batzordeak erabaki zuen, gaztelaniari ekin aurretik, lehendabizi euskaraz irakurtzen ikasi behar zutela probintziako haurrek.

Garai historiko honen baitan hartzen ziren erabaki guzti hauek, nola ez, 1876ko uztailaren 21eko legearen bitartez euskal foruak kendu zirenean ezarri ziren berriro euskal probintzietan. Ondorioz, arestian aipatutako botereetan nahiz hezkuntza sisteman gaztelania gero eta hegemonikoagoa bihurtu zen; hainbeste, beldurraren beldurrez, euskal elite baten egonezinak 1876tik 1936ra iraungo zuen *Euzko Pikundea* izeneko mugimendua kaleratzeraino (Rubio, 2003: 253):

“Al discurso de la acción ideologizadora vasquista desplegada por las elites políticas se vino a sumar a partir de mediados de siglo y con mayor intensidad tras 1876 la contribución de medios y agentes culturales; literatos, editores, mecenas, pintores, estudiosos del folclore (...) trataron de desvelar a través de sus investigaciones y creaciones las señas de identidad cultural de los vascos”.

Guzti honen adierazle ere, 1877an, antzinako karlistak eta foruzale liberalak sustatutako *Asociación Euskara de Navarra* elkarte, nahiz eta horren sustatzaile nagusia Arturo Campion izan². Interesgarria aipatzea Campionek hizkuntzari ematen zion garrantzia, bere iritziz hizkuntza baitzen euskal identitatea bizirik mantentzen zuena, eta ez hainbeste foru erakundeak (Rubio, 2003: 260):

² 1878tik 1883ra iraun zuen *Revista Euskara* izeneko ere argitaratu zuen elkarte honek. Ez zen bakarrik izango testuinguru hartan, 1880an *Euskal Erria* aldizkaria kaleratzen hasi zen Donostian, 1918ra arte iraun zuena.

“Mientras los vascongados conserven su habla original y privativa, no hay temor de que disminuya el amor a sus envidiados fueros, porque cada palabra que pronuncien les recordará el estado social y político de sus padres, y les alentará a no cejar nunca en la reivindicación legal de sus imprescriptibles derechos”.

Testuingurua honetan onartu zen 1876ko Konstituzioa, bizirik mantendu zena 1931ra arte. Hezkuntza funtzio eta eskola antolaketara joz, estatuaren menpe zeuden bata zein bestea, eta lehen hezkuntzara zuzenduta gobernu desberdinek hartu zituzten neurriak hizkuntza eta historia espainola sustatzeko egin ziren.

Hala ere euskal agintarien jarrera ez zen isilik egotearena izan, eta diputazioetatik behin baino gehiagotan errebindikatu zen XIX. mendearen bukaeraino irakasle elebidunen beharra. Hala, Gipuzkoako diputazioaren ekimenez iragarri zitzaion garai hartan gobernu burua zen Canovas jaunari, Araba, Gipuzkoa, Bizkaia eta Nafarroako euskaldun zonaldeetan berma zedila irakasle elebidunak (Irujo eta Urrutia, 2013: 286):

“Súplica que se sirva ordenar que cuando haya de proveerse las vacantes que vayan ocurriendo en las escuelas públicas de ambos sexos de los pueblos en que se mantiene viva la lengua vascongada, se exija a los maestros y maestras que hayan de regentarlas, como condición indispensable, el conocimiento de esa lengua; y que lejos de conservarse esa absoluta prohibición del uso del vascuence que hoy rige en los establecimientos de la primera enseñanza, se vaya iniciando a los niños en el conocimiento de la lengua oficial por ejercicios graduales de traducción del vascuence al castellano”.

Baina eskakizunek ez zuten behar beste eraginik izan, aitzitik, hizkuntza bakarraren eta estatu-nazioaren identitate politika sustatzeaz gain, hizkuntza aniztasuna kaltegarria zela adierazteraino iritsi ziren ondorengo gobernuak.

4. HEZKUNTZA ETA HIZKUNTZA ELKARREKINTZAN, DEBAN

XVI eta XVII. mendeetako foru lege askok adierazten dute herritarrak alfabetatzeko beharra, batzarkideei irakurri eta idazten jakin behar dutela ere eskatzen zaie (Mujika, 1918). Beraz, erakunde publikoek horren beharra sentitzen zuten heinean, kontzientziazioa ere handitzen joan zen eta lehen hezkuntzako maisuen beharra gero eta beharrezkoa ikusten zen, ondorioz, oso ohiko bihurtu zen Gipuzkoako herri askotan maisu bat egotea.

Herritarrak hezteko ardura udal arduradunei zegokien, eta hauek gai ziren zituzten ondasunen arabera hezkuntza egitura xume bat osatzeko (eskolak emateko gela eta maisu-maistrarentzat etxebizitza). Maisu-maistrak udalen esku egoteak zera bermatzen zuen: alde batetik, maisu-maistrak herritarrak izatea, eta bestetik, oinarrizko ikasketak euskaraz transmititzea; hots, irakurtzen eta idazten jakin eta oinarrizko eragiketa matematikoak egiteko gaitasuna (Ramirez de Okariz eta Goikoetxea, 2017). Hala, 1795ean, Debako gurasoek adierazi zuten kezka lehen hezkuntzako maisua falta zelako herrian:

“El motivo de esta convocatoria era para que la Noble Villa se dispusiese del nombramiento de un maestro de primeras letras para esta Villa, respecto que hace mucho tiempo que falta, sobre cuyo particular hay diferentes quejas asi de parte de los padres como de otras personas celosas (...). Se nombró a Pedro Antonio e Ezenarro, natural de esta villa, por maestro de primeras letras por tiempo y espacio de cuatro años contados desde hoy con salario de doscientos ducados de vellón cada

año, y además la casa que esta villa tiene destinada con permiso del Real y Supremo Consejo para escuelas y habitación del maestro”³.

Baina nolako hezkuntza eskaintzen zitzaien haurrei? XIX. eta XX. mendeetan hezkuntzak bizi zuen egoera ideia bakar batean labur bildu daiteke: ezegonkortasuna.

Herriko neska-mutilei eskaintzen zitzaien hezkuntza ezegonkorra zen: (1) genero ikuspuntutik begiratuta, are okerragoa zen nesken egoera; emakumeei zegokien curriculumak bestelakoa zen; eskulanak nahiz etxeke laboreak ziren ardatz; (2) irakurri, idatzi eta oinarrizko aritmetikako arauen transmisioan oinarritzen zen curriculumak; (3) maisu-maistren formazioa oso oinarrizkoa zen, hainbat kasutan kaxkarrak ere bai; auzoetan, adibidez, sakristaua izan ohi zen maisu lana egiten zuena; (4) udalak ez zeukan nahikoa dirurik maisu-maistrak ordaintzeko; (5) eskolak emateko azpiegiturak defizitarioak ziren; (6) ume asko ez ziren eskolara joaten, batez ere baserri girokoak; (7) hasieran transmisioa euskaraz egiten bazen ere, testuinguru politiko desberdinengatik, udal eta aldundiek euskal hezkuntza bermatzeko zituzten eskumenak ahultzen joan zirenean, garaian garaiko botere hegemonikoei euskararen erabilera baztertu edo debekatu egin zuten, eta gaztelania zen hizkuntza nagusia. Horren pizgarria arestian aipatu dugun 1857. urtean onartutako Moyano Legea izan zen.

Herri bateko hezkuntza egoera zein den hautemateko, ezinbestekoa da berriaz udalak sortutako duen lehen hezkuntzako tokiko batzordeak (“*Comisión Local de Instrucción Primaria. Libro de Actas de la Comisión Local de esta Villa. 1ª Enseñanza, 1842-1918*”) jarraitzea. XIX. mendearen bigarren zatian nahiz XX. mendearen hasieran Deban bizi zen hezkuntza egoerara hurbiltzeko baliagarria izango dugu.

1842. urtean eratu zen Deban lehen hezkuntzako tokiko batzordea; herriko eskoletako hezkuntzaz arduratuko zen (Deba, Itziar, Arrona eta Mendaroko Garagartzan zeuden eskolez, alegia). Guztira, lau maisu⁴ eta maistra bat, denak “*de primera educación*”. Berau kudeatzeko hezkuntza komisioa osatu zen. Komisioaren helburuetako bat hezkuntza kalitatea bermatzea zen, eta horretarako noizbehinkako azterketak egiten zizkieten eskola umei “*de lectura, escritura y aritmética*”. Jakina, dena gaztelaniaz⁵. Hala, aukeratutako ume batzuk etortzen ziren Debara azterketak egitera, tartean gaztelaniaren gramatika eta ortografia.

Adibidez, 1844ko ekainaren 28an, Debako nesken maistra zen Josefa Ignacia Otermin⁶ 22 umerekin aurkeztu zen azterketara. Ebaluatu ondoren, konturatu ziren bai doktrinan eta baita irakurketan nahiko ondo ari baziren ere, idazmenean ez zirela hain ondo moldatzen: “*no teniendo nociones de aritmética ni gramática castellana, si bien se ocupan en la escuela de hacer calzeta e hilando*”⁷.

1866. urteko abenduan Gipuzkoako hezkuntza inspektorea zen Juan Maria Eguren jaunak egindako nesken ebaluazio ere ez zen orduan ere onenetakoa izan; inguruko herriekin alderatuz gero, oso atzeratuta ikusi omen zituen eta horri buelta emateko maistra

³ Debako Artxibo Historikoa (DAH): Udalbatzaren Akta eta Akordioen liburua (1794-1810). Udal akta: 1795/09/13, 8. orria

⁴ 1846. urteko maisuak ziren: Martin Jose de Telleria (Deba), Manuel Ventura de Uzcanga (Itziar), Jose Antonio de Erdabide (Arrona) eta Ramón de Izurco (Mendaro).

⁵ “Según el artículo 86 del reglamento provisional de las escuelas públicas de instrucción primaria elemental de veinte y seis de noviembre de mil ochocientos treinta ocho, que dice, que además de los exámenes privados, semanales y mensuales, hayan de haber examen general y público dos veces al año por junio y diciembre”. DAH: Comisión Local de Instrucción Primaria. Libro de Actas de la Comisión Local de esta Villa. 1ª Enseñanza (1842-1918), 24. orria.

⁶ 1850ean, Ramona de Areizaga zen maistra.

⁷ DAH: Comisión Local de Instrucción Primaria. Libro de Actas de la Comisión Local de esta Villa. 1ª Enseñanza (1842-1918), 7. orria.

on bat aukeratzea eskatu zuen; udal aurrekontua handitu egin behar izan zen⁸. Beraz, nesken hezkuntza maila igotzeko inbertsioak handitu egin ziren.

Badirudi inbertsio hauek eragina izan zutela. 1869. urtean aurrerapauso nabarmena eman zen nesken irakaskuntzan. Urteetan aldarrikatutako helburu bat bete zen: “*escuela elemental pública completa*” sortu zen. Hortik aurrera, eskolan zebiltzan 55 neskek posible izan zuten ikasturte guztian eskolara joatea.

Hala ere, XIX. mendearen bukaeran hondartzetako turismoak Deban izandako eragina ezaguna bada ere (Madrazo, 1849), agian ez hainbeste turismo horren premiak asetzeko behar zen eskulanarena, batez ere emakumeena. Horri aurre egiteko, adibidez, Debara etorritako moja frantses batzuek neskak hezteko interesa adierazi zuten. 1901. urtean, baina, atzera egin behar izan zuten, ustez ikastetxea kokatu nahi zuten tokiko (“*Hotel Hilaria*”) jabeak diru asko eskatzen zuelako errentan. Egoera zein zen ikusirik, herriko alkatea zen Juan Jose Trecuk mozioa aurkeztu zuen 1901. urteko uztailaren 22ko udalbatzarrean. Trecuk estrategikotzat jotzen zuen mojen hezkuntza proiektua. Arrazoiak hauek:

“En la cual podrían la mayor parte de las jóvenes de la localidad aprender francés hoy tan necesario en la sociedad no solo en la aristocracia y gente media, sino en las jóvenes de servicio, pues se ve indispensable que aún en fondas haya personas que sepan francés para entenderse con los huéspedes así como en las casas particulares”⁹.

Hala ere, zer nolako eragina izan zuen turismoak Deban euskararen erabilerari dagokionean? Zera diote Karmen eta Koro Riesgo ahizpek XX. mendearen bigarren hamarkadako turismoa eta euskararen erabileraz:

“Bilbotik, Madrildik edo Zaragozatik etortzen zen jende asko eta gero baita inguruetatik ere: Eibar, Bergara (...). Estatutik kanpoko jenderik ez zen etortzen normalean; frantziar batzuk etorri izan ziren inoiz, baina asko ez. Orduan jende aberatsa etortzen zen Debara udan 3 hilabete pasatzera. Aberatsak goizean bakarrik joaten ziren hondartzara. Herriko jendea gutxi joaten zen hondartzara, kanpotarrentzat uzten zutelako (...) Deban gaztelania asko egiten zen. Kanpotar asko etortzeak bazuen bere eragina. Udaran etxe guztiak kanpotarrentzat prestatzen ziren. Ganbara zutenak ganbarara joaten ziren bizitzera eta etxea alokatu egiten zuten”¹⁰.

Beraz, turistek eragin handia izan zuten debarren paisaia linguistikoa eta hainbeste belaunalditan Debara etorritako turistek herritarrak umetatik gaztelania erabiltzen hastea suposatzen zuten, eta helburu horretan ere Debako eskolek laguntza eskaini zuten.

⁸ DAH: Udalbatzaren Akta eta Akordioen liburua (1865-1868). Udal akta: 1866/12/9, zenbakirik gabe.

⁹ DAH: Udalbatzaren Akta eta Akordioen liburua (1899-1903). Udal akta: 1901/07/22, zenbakirik gabe.

¹⁰ Karmen Riesgo (1924) eta Koro Riesgo (1919) ahizpak. Iturria: <http://www.ahotsak.eus/deba/pasarteak/deb-027-013/> (Kontsultatuta; 2016/04/01).

5. HIZKUNTZA OTE DA GAKOA? HAINBAT KASU

Hizkuntzari dagokionean, badirudi herritarren artean iritzi kontrajarriak zeudela. Maisua erdaldun izatea zuhurtziaz hartzen zuten herritarrek, eta 1896ko urtarrilaren hasieran maisu lanetan zebilen Luis A. Vazquez kexatu egin zen erdaldun izateagatik baztertua ikusten zelako, eta eskolara ume gutxi etortzeko arrazoia horixe bera izan zitekeela argudiatu zuen. Egonezin horren abiapuntua izan zen probintziako lehen hezkuntzako batzordeak Debako Udalari bidalitako eskutitza. Udalari maisuarekin zer gertatzen zen argitzeko eskatu zitzaion:

“Ya al instalarme aquí no falta quien me advirtiese la mala impresión que había producido la noticia del nombramiento de un maestro castellano para la escuela de Deva, y aún se anunció la idea de que el interino don Lino Benito con el concurso de algunos de los más influyentes vecinos se proponía abrir colegio particular (...). Tomé posesión el 9 de junio y cuando al siguiente me dirigí por la mañana a dar comienzo a las clases en la casa contigua que habita el citado Sr. Benito vi ya la muestra anuncio y funcionando el colegio de San Ignacio de Loyola. No me cupo en su vista la menor duda de que la cosa estaba preparada y resuelta de antemano. La deserción del establecimiento oficial pude apreciar inmediatamente (...). De noventa y tantos niños matriculados a mi llegada hoy solo constan en los registros de asistencia veinte y siete (...). ¿Que cuáles han sido las causas ocasionales? Una sola y esta poderosa. El que el profesor es castellano. Hoy puedo confirmarlo rotundamente en la seguridad de que no habrá quien pueda desestimarlos. ¿Qué es violento creerlo? Si no lo hubiera visto, si no lo hubiera oído, si no lo hubiera tocado, me ocurriría lo mismo (...). Al llegar aquí mi familia hube de hospedarme en una fonda por no tener el ayuntamiento casa vivienda para el maestro (...). Se me dijo que tenía yo que buscármela. Vi tres y elegí la más económica (...) y acudí a la corporación municipal (...) rogando que hiciese el abono de la diferencia (...). Me proponen el piso 2º de la calle del Puerto pequeña, sucia y destartada (...). Dentro de cuatro días me encontraré en la calle con mi esposa e hijos y tendré que recogerlos y recogerme en el local de la escuela y suspender la clase (...)”¹¹.

Eskutitz horrek bi erantzun izan zituen, bata udalbatzak emandakoa eta bestea herriko hezkuntza komisioak.

Udalbatzarrak zera adierazi zuen: jakinean zegoela, lehen hezkuntzako maisua zen Lino Benitok, ordainekoa zen eskola bat zabaldu zuela, eta “*sea porque ejerció durante dos años el cargo de maestro interino de esta escuela pública y adquirió relaciones o porque posee el vascuence arrastró la mayoría de los niños quedando la escuela en cuadro, lo cual no es dado evitar a esta corporación*”¹².

Herriko hezkuntza batzordeak ukatu egin zuen maisuak zeukan susmo txarra, eta arazoa berea zela adierazi zion:

“Y que estas autoridades y vecindario han atendido y considerado al maestro Sr. Vázquez debidamente sin reparar sea castellano¹³ y en cambio ni ha correspondido como debía, pues que su proceder deja mucho que desear y la circunstancia de la

¹¹ DAH: Udal Akta eta Akordioen liburua (1895-1897). Udal akta: 1896/01/26, 76. orria.

¹² DAH: Udal Akta eta Akordioen liburua (1895-1897). Udal akta: 1896/01/26, 77. orria.

¹³ Palenciakoa omen zen.

gran deserción de alumnos de un magnífico local donde se da la enseñanza gratuitamente a un modesto titulado colegio de pago le favorece poco al profesor, y no debe atribuirlo solo a que sea castellano y sí a su modo de ser”¹⁴

Mutilen eskolei dagokienean, debarra eta olerkari ospetsua izan zen Peli Markiegiren testigantza ezagutzen dugu (1905-1946). Maisu ona tokatu omen zitzaion umetan: Lorenzo Aparicio. Ona bai, baina euskaraz egiteagatik kaskarrekoen bat edo beste (agian eraztuna ere baliatuta?) jasotakoa zen Peli. Matematika, lengoaia (gaztelania) eta literatura, Espainiako historia eta marrazkigintza ikasketetan oso trebea zen Peli. Azkartasun hori lehen hezkuntzako ikasketak amaitu zituenean azaleratu zuen, ordurako argi zeukan zein izango zen hartuko zuen norabidea: apaiz izan nahi zuen (Dorronsoro, 2005).

Beraz, XX. mendearen hasieran gaztelaniaren erabilera bermatzen zen Debako eskoletan. Ikasketa guztietan erabili beharrekoa eta oinarritzat hartu beharrekoa, alegia. Are gehiago, hori gauzatzeko estrategia eta prozedura bitxia proposatu zuen lehen hezkuntzaren komisioak 1911. urteko azaroaren 15ean egindako bileran:

“En cuanto al maestro Sr. Urbina¹⁵ se ha recomendado al mismo que extreme su probado celo para lograr que los niños adquieran más amplios conocimientos de lenguaje castellano, base de todas las enseñanzas que pueda recibir practicando al efecto ejercicios especiales de lenguaje con carácter y por medio de lecciones de cosas que permitan emplear procedimientos intuitivos, a cuyo efecto debe la Junta procurar que lo mismo en esa como en las demás escuelas se vaya formando por los maestros un pequeño museo escolar que faciliten esos procedimientos, lo que puede hacerse sin coste ninguno, con solo la buena voluntad de los maestros y su vecindario”¹⁶.

6. ELEBITASUNA LASTURREN

1925. urteko abenduaren 3an Lasturko San Nikolas auzoan maistra lanetan zebilen Eusebia Urangari ere esker ona adierazi zion Udalak. Guztira, 32 ikasle zituen (neska eta mutil), eta neguan, berriz, auzoko 20 bat helduri gau-eskolak eskaintzen zizkien. Jasotzen zuen soldataren zati handi bat auzokideek ordaintzen bazuten ere, familia behartsuak ere bazeuden eta, noski, horiek ezin izaten zioten ordaindu, ondorioz, ezin izaten zituzten haurrak eskolara bidali. Hori konpontzeko, Gipuzkoako Aldundiari 750 pezetako diru laguntza eskatu zion Udalak¹⁷.

Ez zen eskaera bakarra izan. 1927. urteko uztailen gatazka bitxi bat eman zen. Hainbat auzotar bestelako eskaera batekin joan ziren Udalera. Lasturren maisu edo maistra bat izendatu beharra zegoela eskatu zuten, “*en beneficio de la cultura popular*”, eta Udalak aurrekontuetan diru bat esleitu zezala eskatu zitzaion alkateari. Idatzi horretan akatsak zeudela adierazi zuen Udalak:

“En el escrito objeto de este informe incurren en algunas inexactitudes. Afirman que en aquel barrio de cincuenta y seis vecinos sólo asisten seis u ocho niños al

¹⁴ DAH: Comisión Local de Instrucción Primaria. Libro de Actas de la Comisión Local de esta Villa. 1º Enseñanza (1842-1918). Akta: 1896/01/29, zenbakirik gabe.

¹⁵ Juan Cruz Urbina Itziarren zen maisu.

¹⁶ DAH: Comisión Local de Instrucción Primaria. Libro de Actas de la Comisión Local de esta Villa. 1º Enseñanza (1842-1918). Akta: 1911/11/15, zenbakirik gabe.

¹⁷ DAH: Komisio Iraunkorreko Akta eta Akordioak (1924-1926). Udal akta: 1925/12/03, 149. orriaren buelta.

domicilio de una mujer que enseña escasamente a leer y escribir, pero no en castellano. Y que acudirían más de cuarenta si se diera la enseñanza en castellano por un maestro o maestra nacional en los locales que hace tiempo se construyeron con la ayuda de la Exma. Diputación”.

Udalak zera erantzun zien: “de los cincuenta y seis vecinos del barrio, la mayoría residen en caseríos distanciados en los montes, y el edificio de que se habla no existe”. Idatzi hori bidali zuten herritarrek 1925. urtean beste bat bidali zutela adierazi zien Udalari. Orduan esaten zuten eskola umeak oso toki desegokian zeudela, etxe bateko gelan, alegia, eta Aldundiak herrialdeko hainbat herritan eraikitzen ari zen antzerako eskola bat Lasturren ere eraikitzeko eskatzen zuten. Une hartan auzoko maistra zen Eusebia Urangak eskolak ematen jarraitu zezala ere eskatu zuten. Zergatik? Transmititzen zituen jakintza intelektualak eta moralak egokiak izateaz gain, “el perfecto dominio de euskera¹⁸ y castellano, reconocido por los que suscriben, la hacen acreedora y apta para el cargo de maestra en tan apartado lugar”.

Aldundiak ez zuen inongo eskola berririk eraiki, eta Udalak auzoko etxe batean baldintza egokiak zituen gela bat eskaini zuen, bertako maistra zen Eusebiak esandako baldintzen arabera, alegia. Gainera, halako espediente ona zeukan maistrari laguntza ukatzea ez zitzaion ondo iruditu Aldundiari, eta eskatutako diru-laguntzari (750 pezeta) baiezkota ematea erabaki zen¹⁹.

Diru urritasunak tartean, aitortu behar da Lasturko maistrak baliatzen zuen pedagogia moldea oso gustukoa zutela familiek. Bestelakoa zen, Udalaren iritziz, idatzia bidali zuten auzotar batzuen interesa:

“Que hoy, por conveniencias particulares y con ánimo de crear un conflicto al Ayuntamiento preocupado en afianzar la situación económica harto difícil, debido a los enormes gastos producidos con el abastecimiento de aguas potables para mejorar las condiciones higiénicas de la Villa, le motejan de muger que no sirve para el cargo que desempeña hasta ahora tanto se le ha aplaudido por todos”²⁰.

Esan dezakegu Lasturren bazegoela erresistentziarik, besteak beste dagoeneko ezagutzen dugun Eusebiak irakaskuntza euskaraz (ere) ematen zuelako. Auzotarren jarreraren atzean ere egon zitekeen, dena den, euskararekiko baserritarrek sentitzen zuten gutxiespen sentimendua, kontuan izanik Debako herri-guneak, turismoak eraginda, beste hizkuntza bati, gaztelaniari, ematen ziola garrantzia gero eta handiagoa. Jarrera ulergarria Lasturren bizi zirenean ere, gurasoek, euren seme-alabak bizitza kalitate kaxkarrengatik atera nahian, auzo eskolan gero eta gehiago gaztelania erabiltzearen eskaera.

7. ONDORIOAK

Nahiz eta eskolaren lehen antolaketa bazetorren ezarrita XVI-XVII. mendetik, Euskal Herriko eskola-antolaketari dagokionez XIX. mendea izan zen estatu modernoek euren hezkuntza-sistema nazionalak ezartzeko mendea, eta lotuta zegoena Europako erregebotere hegemonikoak ekarritako hizkuntza nazionalaren inplementazioarekin. Beraz,

¹⁸ Euskera eta ez “vascuence”. Bitxia da, lehen aldiz azaltzen baita `euskera´ kontzeptua.

¹⁹ DAH: Komisio Iraunkorreko Akta eta Akordioak (1926-1928). Udal akta: 27/07/1927/07/27, 100. orritik 102. orrira.

²⁰ DAH: Komisio Iraunkorreko Akta eta Akordioak (1926-1928). Udal akta: 1927/07/27, 101. orria.

estatu nazioek hizkuntza politika inposatu soilik ez, baizik eta hezkuntza, eskola erabiliko dute bitartekari paregabea berori lortzeko, eta Espainiak XVIII. mendean bizi izandako testuinguru politiko zentralizataileak babestuko duena, ez hizkuntza bakarra (espainola) soilik sustatuz, baizik eta erlijio eta eremu politikoarena ere bai.

Hala ere, egiari zor, 1812ko Kadizko Konstituzioa sortu arte ez da izango hizkuntza ofizial edo nazional bat sustatzeko egitasmo modernotik. Arautze prozesua, beraz, astiro eman zen prozesua izan bazen ere, honek ez du esan nahi kalterik egin ez zienik handik aurrera bigarren hizkuntza bezala izendatuko zirenei, besteak beste ondoren etorri ziren gobernu bateratzaileak, edo euren baitan euskararen prestigioa desitxuratzen saiatu ziren.

Argi geratu da ideologia ezartzeko tresna egokia dela hezkuntza sistema, beraz, herritarrak adoktrinatzeko gobernuak hartu zituzten erabakien nahia estatu osorako hezkuntza sistema egituratu bat osatzea bazen ere, horretarako hizkuntza bakar bati eman zitzaion zilegitasuna: gaztelaniari edo espainolari. Horretarako legeak proposatu eta berariaz kontrola zitzakeen organoak ere (instrukzio batzordeak) diseinatu zituen.

Goiztiarrak-edo (1795) dira gurasoen kezka hezkuntzako maisua falta zelako Deban. Udalen esku egoteak bazekarren bere onura: maisu-maistrak herritarrak izatea eta oinarrizko ikasketak euskaraz transmititzea, baina ez beti. Kezkati agertu zen Debako tokiko hezkuntza komisioa neskek ez zutelako nahi besteko “*nociones de aritmética ni gramática castellana*”.

1857an onartu zen Moyano Legeak udalek eta aldundiek irakasleak aukeratzeko zituzten eskumenak zeharo murriztuko zituen, gobernuaren eskuz geratuz. Ondorioz, euskaraz zekiten irakasleak izateko aukera kendu zien udalei nahiz aldundiei, ordura arte eskoletan bermatzen zen elebitasuna zapuztuz. Izan ere, kanpoko irakasleak izateko arriskuari zabaltzen zitzaion atea (gertatu zen bezala), eta horrek zekarren hizkuntza ezta herriko ohiturak ere ezagutzen ez zituzten pertsonak arduratuko ziren irakaskuntzan, horrek gaizki ulertzeak eta egonezinak sortaraziz, gurasoen artean ere iritzi kontrajarriak ezarri.

Esandakoaren ispilu izan bazen Deba ere, badago beste aldagai bat guraso eta udal agintarien artean hezkuntzan erabiltzen zen hizkuntzarekiko tirabirak sortaraziko zituenak, gutxienez Lasturren. Izan ere, XIX. mendearen bigarren zatian indartsu zetorren turismoak aukera berriak ekarri zituen urte haietan herritarrak bizi ziren bizitza baldintza kaxkarrengatik ateratzeko, eta horretarako gaztelania ikasiz beren seme alabak egoera prekariorik eta marjinaziorik ateratzeko aukera bezala ulertu zuten. Are gehiago, orduetik dator, zentzu zabalagoan ulertuta ere, euskaldunon artean euskararekiko ezaguna dugun gutxiespen sentimendua, eta modernitatea gaztelaniarekin, berrikuntzekin, egoera erosoagoarekin lotuz, eta, aitzitik, euskara iraganarekin, bizitza egoera kaxkarrekin. Sentimendu honek luzaro iraun du gure artean, euskararen kalterako.

BIBLIOGRAFIA

- Aristi, P. (2014): Euskararen isobarak. Hamasei gezur handi eta koda bat. Donostia: Erein.
- Ávila, A. (d/g): La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la educación española durante el siglo XIX. (Dedes el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 a la Ley de Instrucción Primaria de 1868. Iturria: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/6_7/art_20.pdf (Kontsultatuta: 2018/03/23).
- “*Constitución de 1812*”: Iturria: http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Hist_Normas/ConstEsp1812_1978/Const1812. (Kontsultatuta: 2017/11/20).

- “*Constitución política de la monarquía española promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812*”: Iturria: http://www.constitucion1812.org/documentos/cons_1812.pdf. (Kontsultatuta: 2017/11/20).
- De Paula, F. (1849): *Una expedición a Guipúzcoa en el verano de 1848*. Imprenta de Don Gabriel Gil: Iturria: http://es.wikisource.org/wiki/Manual_de_Biograf%C3%ADa:_Francisco_de_Paula_Madrado (Kontsultatuta: 2016/03/14).
- Dorronsoro, L. (2005): *Peli Markiegi (1905-1946). Bidegileak bilduma*. Gasteiz: Eusko Jaurlaritz. Iturria: <http://www.euskara.euskadi.net/appcont/sustapena/datos/39%20MARKIEGI.pdf> (Kontsultatuta: 2017/11/20).
- Eguren, J. M. (1867): *Método práctico para enseñar el castellano en las escuelas Vascongadas*. Vitoria: Seminario Católico Vasco-Navarro.
- García, M. A. (2009): “La enseñanza del español en las escuelas del País Vasco: la labor lexicográfica de Juan María Eguren (1867-1876)”, *Boletín de Filología*, Tomo XLIV (1), 97-124 orr.
- González, M; Beascoechea, J.M. eta Zarraga, K. (eds.) (2011): *Procesos de transición, cambio e innovación en la ciudad contemporánea*. EHU: Bilbo.
- Intxausti, J. (1978): *Ikuspegi politikoa*, in Siadeco/Euskaltzaindia: *Euskararen liburu zuria*. Donostia: Lankide Aurrezki Kutxa, 79-148 orr.
- Intxausti, J. (2003): “Herrietako euskararen bizibideez: Segurako kasua”, in Intxausti, J. (2014). *Euskara eta hizkuntzak gizartean. I. Aitorpenak. Ekinbideak. Etxeberri Bilduma (EHS)*. Bilbo, Euskaltzaindia, 213-266 orr.
- Irujo, X. eta Urrutia, I. (2013): *1789-2103. Historia jurídica de la lengua vasca*. Oñati: HAEE-IVAP.
- Isasi, X. (1994): *Eskola-hizkuntza (k) eta hizkuntza ordezkapena*, *TANTAK*, 12, 144 or.
- Iztueta, P. (2017): *Euskal Hezkuntza-sistema nazionalaren inguruan*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Múgica, S. (1918): *Geografía de Guipúzcoa*. Iturria: <http://www.ingeba.org/klasikoa/geografi/mug201/m0374400.htm> (Kontsultatuta: 2017/10/25).
- Odriozola, J.R. (2004): *Euskalgintzaren lekukoak*. Donostia: Elkar.
- Ramirez de Okariz, I eta Goikoetxea, N (2017): *Debako euskararen historia soziala*. Deba: Debako udala.
- Rubio, C. (1996): *Revolución y tradición. El País Vasco ante la revolución liberal y la construcción del estado español, 1808-1868*. Madrid: Siglo XXI.
- Rubio, C. (2003): *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Silván, L. (1972): *Algunas características del plan cultural patrocinado por la Real Sociedad Vascongada*, in *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y su obra*. San Sebastián, CSIC, 157-63 orr.

Debako Euskararen Historia Sozialaren Lanketa Herritarren Nortasungintzan

NEKANE GOIKOETXEA AGIRRE

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea
ngoikoetxea@mondragon.edu

IÑIGO RAMIREZ DE OKARIZ TELLERIA

Mondragon Unibertsitatea. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea
iramirezdeokariz@mondragon.edu

Laburpena

Komunikazio honetan hausnarketa bat proposatuko diogu hartzaileari: nola berreraiki litekeen gaur egungo herri baten autoirudia historikoki bere baitan gertatu den euskararen historia soziokulturala erabiliz. Izan ere, herri baten ibilbide historikoan badira hainbat faktore bere bilakaera garaikidea baldintzatzen dutenak, askotan modu inkontzientean. Datu historiko horiek erabiliz herritarren gaurko premia soziolinguistikoei erreparatuko dien memoria ariketa bat (Halbwachs, 1950, 1952; Assmann, 1995) aurkeztuko dugu.

2015ean Debako udalarekin elkarlanean herri honetako euskararen historia sozialaren azterketari ekin genion. Udaleko Euskara Zerbitzuak jakinmina zuen aztertzeko bere inguruko herriekin konparatuta zergatik zuen Debak euskaltasunari buruzko autoirudi ezkorra. Ikerlan bat egin dugu, horrenbestez, premisa moduan hartuta Debako euskararen historia sozialak erakuts dezakeela zerbait erabilgarria udaletik egiten den euskararen sustapenaren mesedetan.

Artikulu honetan arakatuko dugu zeren gainean eraiki den herritarrek duten herri-nortasunarekiko pertzepzioa eta autoirudi horrek nola baldintzatzen duen beren gaurko euskaltasuna. Bigarrenik, euskararen historia soziokulturalak eskaintzen dizkigun aukerez gogoetatuko dugu. Hirugarrenik, euskal hizkuntzaren azterketa eta sustapen metodologia multifokalak aldarrikatuko ditugu.

Izan ere, modernitatean eraikitako tresnen jabe ez den estaturik gabeko nazioak nortasungintza-diskurtsoa modu prekarioan eraikitzen du ezinbestean (Apodaka, 2016), modu ageriegian gaur egungo gustu postmodernoarentzat. Hizkuntzan jarri ohi du bere akulturizazio prozesuari aurre egiteko aingura moduan, irudikatuz euskara Norak aipatzen zuen memoria-gune moduko bat (Nora, 1997). Hausnarketa bat bultzatu nahi dugu, beraz, galdetuz ea soziolinguistikoki gaur ditugun mugek (Eusko Jaurlaritza et al, 2017; Soziolinguistika klusterra, 2017) zer lotura duten diskurtso historikoen bitartez eraikitzen dugun autoirudi kolektiboarekin.

Hitz Gakoak: euskararen historia soziokulturala, identitatea, memoria-ariketa, Deba.

1. SARRERA

Euskal hizkuntza eduki dugu langai gure ibilbide profesionalean. Mondragon Unibertsitatean Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatean dihardugu soziolinguistika, euskal kultura eta orobat gizarte zientzien esparruak dozentzia zein

ikerketa bidez garatzen. Euskal hizkuntzaren gainean ezagutu ditugun ikuspegiak irekidura bat behar dutelakoan teoria soziala osatzen duten ezagutza-arloetan gertatu diren *bira kulturalak* ezagutzeko ahaleginetan aritu gara azken urteetan. Uste dugu asmo hau bat datorrela, batez ere esparru akademikotik kanpo, euskararen sustapenean diharduten profesional askok sumatzen duten krisiarekin. Geroago azalduko dugun arren, aurreratu dezagun asko direla euskalgintzaren oinarri teorikoak berrikusteko beharra azaldu duten ahotsak. Fenomeno linguistikoa erdigunean jarri eta ezagutza-arlo ezberdinak modu multifokalean bere zerbitzura jartzearekin du zerikusia, diziplinetako ikuspegi endogenoa gaindituz. Eskaera hori, ordea, euskararen sustapenaren praxian dabilen jendearen aldetik egiten da eta ez du isla gehiegi eduki, gure uste apalean, ezagutza-arloen garapenean diharduten proposamen akademikoen aldetik. Ifrentzu moduan aipa genezake, era berean, batzuetan praxian diharduen jendearen aldetik diziplina bakoitzaren ezagutza mugatuarekin egin dela lan horrenbestez.

Ekarpen honetan ildo horretatik hausnarketa bat egin nahiko genuke euskararen gaineko ikuspegiaren inguruan Debako udalarentzat egindako lan batean oinarrituta. Lan hau egin ahal izateko Ramirez de Okarizek historiaren metodologiak erabilita egin duen kongresu honetako beste ekarpen batean hizpide hartu dugun *Debako Euskararen Historia Soziala* ikerlana dugu oinarri. Lan horren gainean, beraz, sintesi soziolinguistiko bat prestatu genuen, Debako herritarrak hartzaile izan dituen. Sintesia, irakurleek eskura dutenez, testuan erreferentziak egingo dizkiogun arren, ez dugu zehazki azalduko. Haratago eramateko asmoz arituko gara. Nolabait soziolinguista eta historialarien komunitateari zuzendutako hausnarketa bat aurkeztu nahiko genioke hizkuntza den lehen mailako elementu kulturalaren gainean ikerbide batzuk proposatu nahirik.

Ikerbide horiek, bestalde, estuki daude lotuta Mondragon Unibertsitateak eskaintzen duen *Euskal Kulturgintzaren Transmisioa* graduondoan bizi izandako esperientziarekin. Urtetan hizlari zein ikasleen diskurtsoak izan ditugu eskura. Kulturgileen esperientziek, ezagutza-arlo ezberdinetako adituen ekarpenek eta ikasle taldeen galderek osatzen duten ondare horrek euskal hizkuntzari buruz dugun ikuspegia aberasten joan dira eta hizkuntzaren azterketan (eta sustapenean) bira kulturalak duen garrantziaz ekarpen bat edo beste egin nahiko genuke artikulu honetan. Aitor dezagun lehen minututik Peter Burkeren (2006) historia kulturala zer den argitzeko eskuliburua erabiliko dugula inspirazio iturri.

Historia kulturalaren birtuteetako bat diziplinen fragmentazioa gainditzea izan ohi da. Joko-zelai “kulturalak” aukera ematen du euskararen inguruan ikuspegi poliedrikoak eraikitzeko. Diziplina bakoitzak hizkuntza alderdi ezberdinei heltzen dietenez sarriegi ekarpen horiek holistikoki begiratzeko zailtasunak izaten ditugu. Euskararen arloko profesionalek, ordea, ikuspegiak aberasten dihardute bai euskararen sustapenaren praxian bai ekarpen teorikoagoetan hizkuntza bezalako fenomenoak duen konplexutasuna atxiki nahirik. Bide horretan aipa litezke, esate baterako, TELP (Taller d’Espai Lingüístic Personal) tailerretan ikuspegi psikologikoak duen garrantzia, hiztunen ahalmentze prozesuetan feminismoaren teorizazioaren arrastoa, euskal literaturaren azterketan psikoanaliaren errekurtsoen erabilera, hizkuntzaren soziologian kultur ikasketen ikuspegiaren baitan nor diren soziologo eta filosofoen erabilera e.a. Ikuspegiaren aberaste horiek guztiek euskarari buruzko historia kultural bat osatzeko bide ematen dute.

Aipamen berezia merezi du, bestalde, Euskaltzaindiak berak, *Etxeberri* egitasmoaren eskutik, euskararen historia soziala lantzen jarri delako seriotasun handiarekin. Arloa metodologikoki zedarritzen, lehen mailako iturrietako datu bilketak sustatzen, 2. mailako iturrien lana bildu eta aztertzen, tokian tokiko eta garaian garaiko lan monografikoak

bideratzen dihardu lan-talde koalifikatu bat azken hamarkadan. Aitzindariak falta izan ez diren arren, urruti gaude oraindik historiaren metodologiak euskararen mesedetan eman dezakeena ikustetik. Ekarpene honek ere, bere xumean, ikuspegi historikoaren garrantzia azpimarratu nahiko luke, bai baitakigu oso prekariora dela gutako bakoitzaren herrian, are Euskal Herrian, izan dugun euskararen historia sozialari buruzko ezagutza.

Sarrera hau bukatzeko esan dezagun, Burkek berak ohartarazten digula (2006: 154) historiak izan duen literaltasunerako tentazioa gainditzea izan behar duela iparra edozein kasutan. Erantsiko genuke historiak eraikitzen dituen datuak eta horien interpretazioak beharko dituela euskarak aurrerantzean, filosofiak nahiko argi utzi baitigu errealitatea eta irudimenaren artean oreka zail bat dagoela. Har dezagun lur Debako kasuan...

2. DEBAKO UDALAREN ESKAERA

Deban euskaraz gutxi entzutearena, azken urteetan debarrek aski onartua duten autoirudia da: ez dute euskaraz askorik egiten. Debako jendeak ez al daki euskaraz? ala ez da euskaltasunarekin identifikatzen? Zer du errealitate horrek guztiak? Zer erakusten digu Debako historia sozialak? Zer autoirudi eraiki nahiko genuke osasuntsu bizitzeko?

Aspaldiko kezka horiei erantzuten dio Debako udalak eskatu zigun lanak (Ramirez de Okariz eta Goikoetxea, 2017). Izan ere, Euskararen historia da bere hiztunen historia. Xamarrek bere *Euskara jendea* (2006:11) liburuan dion bezala:

“Hizkuntzak hiztunengan gauzatu dira, berengan bizi dira. Mintzaira baten historia bere hiztunena da ezinbestez, edo, nahiago bada, hiztunen historia beren hizkuntzarena da. Euskarak, berez, ezin du deus egin; euskaldunek bakarrik moldatu, baztertu, garatu, galdu, pobretu, aberastu, normalizatu...dezakete Euskara. Horregatik, Euskal Herriaren historia azaldu nahi izatekotan, Euskaraz mintzo den jendearena esplikatuz behar da, hizkuntza komunitatearen ikuspuntutik, alegia, Euskara Jendea garelako”.

Gaurko Debako hizkuntza komunitateak gutxiespen sententzio bat du euskaltasun eredu baten aurrean. Ez du bere burua hautematen nahikoa euskaltzale eta euskararen erabilera nahi baino txikiagoa dela uste du. Debako udalak lan honen bitartez erantzun egin nahi izan dio estereotipo negatibo horri eta arakatu ea herriaren historia sozialak zein argi eskain dezakeen euskararen normalizazioaren mesedetan.

Gogora dezagun, horrenbestez, Sanchez Carrionek (1991: 238) aipatzen zuela hizkuntza normalizazioak lau dimentsio zituela: “Recuperar y normalizar el Euskara implica cuatro aspectos o dimensiones complementarias: el aspecto individual, el social, el territorial y el temporal”.

Azken dimentsioari erreparaturik, 2015 ezkerotik Debako udalean aritu da Ramirez de Okariz lanean bere udal artxiboan gordeta egon diren euskarari buruzko datuak bilatzen. Lan zehatz horren bitartez eta 2. mailako iturrien azterketa eginez Debako euskararen historia sozialaren bilketa zein interpretazio historikoa egin du. Ondoren debarrei zuzendutako sintesi soziolinguistikoko bat prestatu du Goikoetxeak. Proiektuarekin bukatzeko, Debako udalarekin elkarlanean, ahozko lekukotzak biltzen dituen ikus-entzunezko bat egiteko aholkulari lanetan aritu da azken hau.

Colectivo Amanik (1994), kulturarteko harremanetan aditu den taldeak dio, estereotipoak direla jende askok konpartitzen dituen errealitatearen irudi sinplifikatuak. Estereotipoak izan litezke positiboak, negatiboak ala neutroak. Estereotipoaren atzean

baloratiboa den hautemate bat dago, beraz. Estereotipoak denboran iraun egiten du eta nahiz eta estereotipoaren kontrako ebidentziak badauden gizakiaren portaera baldintzatzen du estereotipoarekin bat egiten duten ebidentziak lehenesten direlako.

Josep Fontana historialari zendu berriak liburu bikaina eskaini zion estereotipoetan oinarritzen zen Europako historiari, *Europa ispiluaren aurrean* (2008). Bertan azaltzen du Europak nola eraiki duen gutasuna “beste” batzuk sortu dituelako. Fontanak kontzientzia kolektiboa besteekin konparazioan sortzen dugula dio, berdintasun eta ezberdintasunak nabarmenduz ispilu deformatzaileak erabiliz. Berea begirada desmitifikatzailea da.

Deba erdalzalearen estereotipoa galga bat izan da herri honetako euskararen normalizaziorako. Hala hautematen dute euskaltzaleek. Horregatik, estereotipoa zalantzan jarriko duen kontaketa historikoa osatu da Ramirez de Okarizek Debako udal artxiboan aurkitutako datuetan eta interpretazioan oinarrituta. Helburua da estereotipoa gaindituko duen irakurketa proposatzea.

Sintesi soziolinguistikoan lan historikoa oinarritutako pasarte ezberdinak erabilita eta diziplina ezberdinetik edaten duen marko teorikoan oinarrituz honako hausnarketa hauek aurkeztu genizkion udalari:

Gaur egungo Deba UEMAn sartuta dago, Udalerri euskaldunen sarean, beraz, %70etik goragokoa da euskaldunen kopurua udalerrian. Debako haur guztiek D erdua jarraitzen dute, hots, euskaraz eskolatuta daude 0 eta 16 urte bitartean. Lau biztanletik hiru euskalduna da eta horietatik gehienak alfabetatuak dira. Euskararen erabileraren neurriak EAEko joera orokorarekin bat egiten du, ezagutzen dutenen erdiak darabil euskara eskuarki. Deban %40k inguruk darabil euskara, haurren artean %60k. Euskararen familia bidezko transmisioa ziurtatuta dago.

Gaurko argazkiak, ordea, ez du erakusten bere ibilbide historikoa. Argazki plano bano ez da. Horregatik azpimarratu nahiko genituzke, labur bada ere, hizpide dugun sintesi soziolinguistikoan atera ditugun ondorio nagusiak:

1. Debako historia soziala ez da Euskal Herri osoan gertatutako ibilbidearengandik oso bestelakoa. XVIII. mendera arte, euskara izan da gehiengoaren hizkuntza. Banaketa funtzional argi bat egon da euskara eta gaztelaniaren artean mende gehienetan zehar. Euskal elebazarren kopurua oso handia izan da foruen galera gertatu arte. Euskararen galbidea estatu-nazioen erdua soziopolitikoa indartzearekin batera ematen da baina multifaktoriala da prozesu hori.

Elite diglosikoa indartzeko hainbat faktore aipa litezke baina nagusia ziur asko da nola blindatzen den Udal Ordenantzen bitartez boteredunen taldea aberats (eta gaztelazaleen) taldera murrizteko. Egoera diglosiko horrek denbora luzez iraun zuen. 1558an Deban (Deba, Itziar, Mendaro, Arroa barne) 1200 biztanle inguru bazeuden, horietako gutxiri eragiten zien zuzenean gaztelania jakitearen premiak. XVIII. mendera arte, Gaztela itsasoarekin lotzeko Orduñako portua hobesten ez den arte, iraungo zuen horrela hainbat lekukotzek erakusten dutenaren arabera. Esate baterako, 1766ko matxinadaren aurrean azalpen publikoa eman behar izan zuen Debako Alkateak eta “le hicieron leerlos desde el valcon de la Casa Concejil, y traduciendo su contenido a la lengua vulgar vascongada, y les explicó capítulo por capítulo...”. Hau da, idatzizkoa euskarara itzuli behar izan zuen.

Elebakarra eta alfabetatu gabea zen gehiengoa eta horrek garrantzia soziolinguistiko itzela dauka. Gizabanako horiek premia linguistiko ia guztiak garatzen zituzten euskaraz: identitate-hizkuntza, eremu familiarerako hizkuntza,

lagunartekoa, lan eremukoa...ahozkotasun munduan euskara zen nagusi. Santiago Marcos de Eizagirre Debako alkatea zen 1786an eta akten bitartez jakin dugunez kargugabetua izan zen “por no saber leer ni escribir”, alegia, euskaldun hutsa izateagatik. Urtebete geratzen omen zitzaion alkatetzan eta korrejidoreak erabaki zuen karguan lagatzea. Alkateak bazituen mediaziorako langile elebidunak eta ez zen beharrezkoa ikusi XVIII. mende bukaeran kargu gabetzea.

2. Debako historia soziala lotuago dago, gure iritziz, hiritartze goiztiarra eta modernitatearen ideologia garrantzitsua izan den bestelako herriekiko, eta ez hainbeste bere tamaina eta kokaleku geografiko antzekoa duten herriekiko. Horrela, funtsezko faktore izan dira herriaren idiosinkrasian Gaztelarekiko harreman komertzialak Deba ibaia dela medio, ideal modernoaren inpaktua turismoaren garrantzia sozioekonomikoagatik nagusiki eta modernitate jakin baten espresio ezberdinak.

Eskola instituzio homogeneousatzaile gisa ezartzen duen Moyano Legea (1857) onartu zenerako Deba udatiarren erreferente handia zen. 1845ean Isabel II.a Donostiara etortzen zen uda pasatzera eta sarritan etortzen omen zen Agirre jauregira, Conde de Valmar izeneko jauna bisitatzerako. Orduñako portua zabaldu zutenean eta Bilbo bihurtu zenean erreferentziazko portua Deba baztertua geratu zen. Industrializazio kanaletatik kanpo, uda sasoiak eman zien jaten itsas bazterreko debarrei urte horietan. Alde batetik azpimarratu behar da elebakarra izango zen udatiar talde handi dirudun horrekiko debarrek zuten dependentzia. Lehendik harreman komertzialengatik herritarrek zuten permeabilitatea areagotu egingo zela pentsatzekoa da. Bestetik, harreman horrek “progresoaren”, modernitatearen proiektuari begira jartzen zuen debarra.

Badirudi 1820an hasten dela lehen faseko turismoa iristen Debara. Zestoa eta Altzolako bainuetxeak irekitzerakoan hidrotterapiaren onurak probatzera datozen pertsonak boteretsuak omen ziren. Halaxe mintzo da Francisco de Paula Madrazo kazetaria 1848an (1849: 45): “*se hospedan en ella numerosos forasteros, no pocas personas distinguidas entre las que figuraban algún apreciable diputado, accionista del Banco, algún jefe de oficinas de hacienda, algún oficial de esta secretaría, un economista célebre de quien conserva grato recuerdo Cataluña, algún rico escribano, algún individuo de la junta de beneficencia de Madrid, y otras personas de posición no menos conocida*”.

De Paula Madrazo kazetariaren kontaketa antzeman litezke garaian espainol aristokraten artean zegoen ideologia. Paternalismoa dario deskribapenari (1949: 49): “*Cuánto goza el alma al contemplar el espectáculo de la vida feliz, tranquila y morigerada que hacen aquellos hombres que no comprenden el sentido de la palabra política, que no saben lo que significa ambición, que no entienden lo que son partidos y a cuyos oídos no ha llegado aún la palabra crisis!* Edo beste aipu klasista honetan (1949:58): “*No es solo en las clases acomodadas donde se encuentran estos caracteres hidalgos y generosos; las clases pobres ofrecen tipos no menos puros. Es muy frecuente en aquel país al llegar un forastero a un caserío cansado de recorrer aquellas montañas y de trepar por aquellos vericuetos, que los sencillos habitantes de él le brinden, no solo una silla donde reposar de su fatiga, sino con un vaso de rica leche o de claro zagardua. Y esta escena ordinariamente sucede que no entendiendo el forastero el vascuence, ni los moradores del caserío el idioma castellano, uno y otros expresan por medio de gestos sus sentimientos respectivos, manifestando su reconocimiento el primero; y su buena voluntad los segundos*”.

3. Progresoaren ideiak baldintzatu du euskararekiko (euskaldunarekiko) pertzepzioa. Deban kokatzen den Pio Barojaren obran *-Las Inquietudes de Shanti Andia-* irudikatzen den harreman-modu linguistikoa indartsua izan da Debaren kasuan -zeinetan argi ikusten den euskara dela herri xehe eta progresoaren ideologiarentzat atzeratua den jendearen hizkuntza eta gaztelania berriz klase sozial altuagoko pertsonena-. Argien hizkuntza ez da euskara izan eta ondorioz uko egin zaio hizkuntza honi neurri handi batean. Ideologia horren indar zentripetoa oso handia izan da eta lur emankorra izan du Deban.

XX. mende hasieran garrantzia hartuko duen modernitatearen zantzu argiak aurki litezke: gorputzaren kultua, kirolaren praktika aisialdi gisa, aisialdiaren eta atsedenaaren apologia, modarekiko interesa nitasuna azaltzeko tresna gisa, hedonismoa, zaharra eta berria zein tradizio eta berrikuntzaren arteko dialektika, nekazari eta hiritarren arteko antagonismoa, indibidualtasun eta taldetasunaren arteko oreka, esparru publikoaren birdefinizioa e.a. Horrek guzti horrek ekarri zion eraginik Debari. Sinpleegia litzateke pentsatzea herriguneko debarrak modernitate berriari men egin eta hortxe akulturizatu zirela eta baserritarrak, berriz, eutsi egin ziotela beren nortasunari. Horrela balitz ez lirateke Tene Mujika edo Polentzi Markiegi bezalako pertsonak agertuko. Paradojikoki, modernitatean hezitako pertsonak bihurtzen dira euskaltasun berriaren abangoardia.

4. Era berean, Deban garatu den euskaltasuna (Tene Mujikak ala Polentzi eta Peli Markiegik ordezkatzan dutena adibidez) lotuago dago giro urbano erdaldunduagoetan sortutakoarekin.

Udal lanpostuen hizkuntz eskakizunen ezarpenak aukera ematen digu irudikatzeke zein zen XX. mende hasierako giro linguistikoa herrian. 1920an alondigeroa behar zen eta bertokoa izatea eskatzen zen baina esplizitoki aipatzen da derrigorrezkoa zela gaztelaniaz jakitea. Ahozko harremanetarako bertakoa izanda bermatzen zen euskalduna izatea baina funtzio idatzietarako beharrezkoa zen gaztelania. Urte hauetan ziurrenik tipo linguistikoaren eboluzioak hona ekarri gintuen: funtzio informaletarako ahozkoa euskaraz eta gaztelaniaz egitea beharrezkoa gertatzen da herritar arruntarentzat eta idatzizkorako pentsaezina da oraindik euskaraz egitea, idatzizkoa gaztelaniaren erreinua da. 1921ean, 1929an, 1931ean e.a. euskara eskatzearen lekukotzak aurkitu ditugu gaueko guardia, ur arduradun, mediku, praktikante e.a. aukeratzeko udalbatzarretako aktetan: “hablar el vascuence”, “poseer el vascuence”, “siendo preferidos los que sepan el vascuence”. Hautagaiek akreditatu egin behar izaten zuten euskara maila eta, esate baterako, 1931n mediku titular berria aukeratu zuten eta euskara meritu gisa aurkez zitekeen. Bi debarrek aurkeztu zituzten tituluak: Manuel San Sebastianek “Euskal-Esnalea” elkarteak emandako titulua aurkeztu zuen eta Francisco Andonaegui Eulaciak, ostera, Euskaltzaindiak emandakoa. Hizkuntza politika hau abertzaletasunaren eskutik iritsi zen. Deba garaikidea plaza abertzalea izan da gaurdaino.

5. Bukatzeko, Debarren autoirudian garrantzia dauka inguruko herriek berarengan ikusi duten “bestearen” kontzeptuak. 60. hamarkadatik aurrera eraikitako euskal subjektuak gehiago begiratu dio euskaldunago eta tradizionalago izan diren herriei bere imajinarioa eraikitzerakoan eta konstruktio horretatik arbuioa sumatu du debarrak inguruko herritarrengandik. Gainera, euskal erresistentzia-identitatea sortu da posfrankismoan aurreko belaunaldia ukatuz. Aztergai har genezake

etorkizunean ea ukazio hori nola gertatu den Deban eta zertan den ezberdina inguruko Itziar, Mendaro, Zumaia ala Elgoibarrekin konparatuta.

Ondorio hauen bitartez zalantzan jarri nahiko litzateke estereotipo negatiboa. Izan ere, sintesiak argi uzten digu euskarari eusteko ahaleginak ez direla falta izan une historiko ezberdinetan. Saiatu gara, era berean, herriaren faktore diferentzialak azpimarratzen eta bere dimentsioan kokatzen. Guztiaren osagarri goragoko parrafoetan harilkatzen diren alderdiak jorratuko dituzten ahozko lekukotzen ikusentzunezkoa prestatu da herritarrengana errazago iritsiko delakoan. Ikuskizun dago herritarrengan zein inpaktu izango duen horrek guztiak.

3. GURE EKARPENA ZEDARRITZEN

Euskaltzale/erdaltzale kategoriak erabili ditugu aurretik eta ondo testuinguratu ezean geu ere eror gintezke gehiegizko sinplifikazioetan. Kategorizazio orok dakarren sinplifikazioa onartuta ere, bada hizkuntzekin loturiko ukazio batzuen berri eman beharra. Izan ere, sarritan hizkuntzen gaineko begirada akademikoak reifikatu egiten du objektu linguistikoa bere testuinguruaren garrantzia bigarren maila batean jarriz. Adibide asko eman litezke honen inguruan baina hezkuntza arloan lan egiten dugunez esan dezagun euskararen erabilera handitzeko irakaskuntzan jarri diren gehiegizko esperantzek badutela aldagai soziolinguistikoa aintzat hartzeko zailtasunekin zer ikusirik gure iritziz. Gure hipotesia izango litzateke, nahiz eta lehen geltokia euskaraz jakitea den, euskararen erabilera lotuago dagoela gazteen kasuan komunitate linguistikoko kide sentitzearekin. Euskara ongi jakitearekin bainoago euskaldun izatearekin, nolabait.

Gatazkatsua da hizkuntza, bere baitan dakarrelako botere-harremanen dimentsioa. Zergatik dira hizkuntza batzuk modernoak, klasikoak ala etnikoak kontsideratuak? Ez al dute kategoria horiek inperialismo linguistikoa ezkututzen? Sanchez Carrionek, (1994, 186) lehen aipatutako lanean honako hau dio:

Ethnic es un concepto excéntrico. Es la representación misma de la marginalidad: de lo que queda fuera. Fuera del Estado (razas, naciones); fuera de la educación (costumbres, vestidos, alimentación ... folklore); fuera de la religión (gentiles, paganos); fuera de lo que es general (belonging to a particular racial group) y fuera de lo que es imaginado como normal (exotic, foreign). Desde estas coordenadas concebir a una lengua como moderna será suponerla actualmente necesaria. Una lengua clásica será, por su parte, una lengua accesoria que prestigia y da un status. Pero una lengua étnica será en cambio imaginada como una lengua bárbara y grosera según la idea antigua de los romanos y del vulgo español que al vascuence han tenido por bárbaro porque no lo entendían (Lorenzo Remis y Panduro, 1800-1804, vol. 5, 196): porque quedaba fuera de sus particulares figuraciones sobre la realidad.

Euskararen historia sozialak argi uzten du euskararen galbidea oso lotuta dagoela nazio-estatuaren sorrerarekin. Ordura arteko gizartean nola halako oreka mantentzen zen herritarren gehiengoak behar zituen funtzio linguistikoa bere hizkuntza garatzeko aukera zuelako. Modernitatearen eskutik datorren nazio-estatuaren proiektu politiko horrek, ordea, herri-hizkuntzen funtzio galera ekarri zuen ezinbestez. Helburu homogeneousatzailearen ardura zuten erakundeen inpaktua handia zen lekuetan lehenago galdu zen hizkuntza eta

horien eragina txikiagoa zen kasuetan polikiago. Gaude elementu linguistikoa izaera liminalekoa gertatu dela euskal gizartean.

XIX. mendean egon ziren gatazka guztietan erabaki ziren gaur egungo gizartearen ezaugarriak. Estatu-nazioen proiektu homogeneizatzailea martxan jartzeko hizkuntza-politika jakin batek ekarri zuen euskalduna gaurko egoerara. Gaztelaniaren/Frantsesaren nagusitasuna ezarri zen legez eta hezkuntzaren esku jarri zen tipo linguistikoak masiboki eraldatzeko funtzioa. Horrela, alfabetizazio-prozesu masiboa bultzatu zen gaztelaniaren (eta espaniartasunaren) mesedetan.

Horrenbestez identitate krisi handi bat bizi izan zen euskal testuinguruan. Horrela, pertsona askok, batez ere bere bizi baldintzak hobetu nahi zituenak, asimilazio linguistikoari men egin behar izan zion eta era guztietako sinkretismo ariketak gertatu ziren. Gaur egungo mapa soziolinguistikoaren azterketa historiko konparatiboak asko lagunduko luke prozesua nola gertatu zen argitzen. Esan dezagun bidenabar gatazka hori ez dagoela amaitua, ikus adibidez (Garaio, 2018). Beste faktore indartsu batzuk egon dira, noski. Industrializazioaren bitartez gertatutako migrazioa, esate baterako. Irigarayk aspaldi erakutsi zituen aldaketa demografikoen erronkak (1977: 275-302) eta gaur egungo mugimendu berrienak ez dira txikiagoak (Barquín eta Goikoetxea, 2018). Migrazioek, ordea, argiago ikustarazten dizkigute lehenagotik bazeuden erronkak, politiko-ekonomikoak direnak nagusiki.

Baina ez gara luzatuko, gure asmoa baitzen ikustaraztea *euskaltzale/erdaltzale* kategoriak lotuta leudekeela, halabeharrez, borroka linguistikoarekin. Ulertuta, beti ere, akulturazio prozesu baten baitan gizakiek eta giza-taldeen posizionamendua hartzen dutela beraien bizi-baldintzen arabera. Zentzu horretan bat egiten dugu Azurmendirekin (2011: 7) esaten duenean berarentzat euskara dela euskaldunen komunitatea eta euskalduna komunitate horri buruz positiboki posizionatzen dena. Ikus dezakegunez, hizkuntza jakitea ez da erdigunean jartzen baizik eta komunitarioa den posizionamendua. Nolabait *herri* dimentsio bati lotzen zaio eta ezinbestez *gizarte* dimentsioarekin osatu behar da (sakontzeko ikus, Iztueta 2015). Esan gabe doa hainbatek ukatu egiten dituztela bi dimentsioak, batzuk gizartea baino ikusten ez dutelako, bestek herria baino ikusi nahi ez dutelako.

Euskararen bilakaeraren memoriarik ez dugu, ordea. Gai hau jorratzen duten lan interesgarri asko dauden arren (Ugalde, Intxausti, Madariaga, Torrealdei, Urrutia-Irujo, Larrinaga, Zalbide), egitasmo osotua ez da oraintsu arte bideratu. EHS, *Etxeberri* egitasmo moduan ezagutua, XXI. mendean abiarazi zuen Euskaltzaindiak. Herri ezberdinetan, gainera, gutxi batzuetan baino ez dira egin berariazko ikerketa lanak. Esan dezakegu, ondorioz, euskararen historia sozialaren lanketa zein ezagutza horien aplikazioa lehentasunezko arloa dela euskararen normalizazio prozesuan.

4. HISTORIA BERREZARTZAILEAZ HAUSNARKETAK

Historia berrezartzailea proposatzen zuen Fontanak. Historiografia ofizialen aurrean historia soziala aldarrikatzen zuen (2013 [1982]). Era berean akademizismoaren gehiegikeriak kritikatzeko zituen bereziki errealitatea zer den problematizatuz. Nolabait historiak zuen potentzial sortzailea defendatu zuen bere ibilbide profesionalean. Abuztuan zendu zenean historialari askok idatzi zuten hedabideetan bere merezimenduak aipatuz eta gorago aletutakoak izan ziren nagusiki azpimarratu zirenak.

Identitatearen eraikuntza bera ere aztergai hartu zuen (2014) eta demostratu historiaren garrantzia zio horretarako. Gorago aipatu bezala, estaturik gabeko identitate eraikuntzek zailtasunez betetako bideak jorratu behar dituzte. Apodakak (2015), esate baterako, hitza bera ere “identitate” nazio-estatuak zedarritutakoak izendatzeko proposatzen du, “anomalía” erabiliz okerdurez betetako bestelako nazioen ariketak izendatzeko.

Aztergai dugun gaiarekin jarraituz esan dezagun Burkek historia kulturalan egon diren tradizio ezberdinak aztertzerakoan estatu ikuspegia dela erabiltzen duena. Horrela, tradizio alemanaz, frantsesaz, holandesaz e.a. hitz egiten duela. Nola pentsa genezake, beraz, tresna urritasuna duen nazio baten nortasun eraikuntza historia kulturaletik?

Gurean elementu linguistikoak aglutinatu ditu beste ezerk baino gehiago nortasungintza bideak. Baieztape labainkorra den arren bide ematen du pentsatzeko euskararen gainean gorago aipatu ditugun gabeziak -erabilera handitzeko zailtasunak, euskara jazartzeko ekimenak, elkarbizitza linguistiko ez glotofagikoa antolatzeke zailtasun sozialak- lotuta daudela nortasungintzan ditugun zailtasunekin. Zein da euskararen lekua gure gizartean? Nola erreparatu behar diogu plano indibidualari, sozialari, territorialari, tenporalari?

Lehen ere aipatu dugun Sanchez Carrionek horrela laburbiltzen zuen bere proposamena (1991: 175):

Se trata de dar a una lengua objetivamente valiosa (el Euskara) una existencia útil. De aglutinar la utilidad al valor (17), para que el sentido de valor intrínseco de la lengua no esté en el hablante divorciado de su utilidad real como instrumento de comunicación coherente y completo en las condiciones históricas actuales. Y, por tanto, que la utilización práctica del idioma no se haga a costa de sacrificar lo que la lengua es en sí: su naturaleza que la hace ser lo que es, que es lo que nos puede hacer ser lo que somos transmitiendo lo que fuimos a los que la harán ser mañana.

Esta perspectiva no es pues objetiva, es decir, aséptica. Nos interesa la vida del Euskara y el Euskara para la vida. Pero no es una perspectiva parcial o sectaria. Muy al contrario: es nueva, esto es, integrada. Desde lo que es nuestro interés subjetivo tratamos de entender el interés objetivo del lenguaje, del que somos parte, y por tanto de todas y cada una de las lenguas humanas.

Nondik pentsatu behar dugu Euskal Herrian egiten den historia kulturala? Lehendabizi pentsatu beharko genuke partikulartzat hartzen dena -euskaldun izaten jarraitzeke nahia-, goiko aipua parafraseatuz, ez dela afera sektarioa, alderantziz kulturartekotasunean bizi(ko) den gizarte integratu baterako lehengai integratzailea dela eta konektatuta dagoela gizaki izateke modu konkretu batekin. Historia kulturalen ibilbidean kultura ezberdinei eskaini zaien garrantzia handiagoea da migrazio mugimendu garrantzitsuak bizi izan dituzten gizarteetan. Euskararen aldeke mugimendua ere nahiko fenomeno urbanoa da, ikastolen historiek erakusten duten moduan, adibidez. Hirietan antzeman ohi da herri txikietan baino gehiago modernitateak ekarri duen Foucaultek ongi deskribatutako gorputzen gaineko kontrola, bere isla linguistiko ere baduena.

Nolanahi ere, bizitza aldaketa bada ere, bizi osasuntsuarekin dago lotuta nor izate bizia. Zentzu berean, Euskal Herri konkretu bateke euskararen historiak zentzua dauka herritarrentzat, zentzua dauka euskaldun izan nahi duen herritar ororentzat, zentzua dauka hizkuntza aniztasunaren alde dagoen hiritar ororentzat, zentzua dauka ezagutza ikuspegi humanista batekin lantzen duen ororentzat. Txikikeria izan arren osotasunaren parte da eta hiritartasun modu bat elikatzen du.

Gure iritziz historiak berebiziko garrantzia dauka memoria-leku solidoak eraikiko baditugu. Pierre Norak (1997) aztertu zuen lekuek zuten potentzialitatea identitate eraikuntzan. Estatu frantsesak memoria-lekuak eraiki eta sustatzen ditu eta Norak ondo baino hobeto azaldu zuen nolakotasuna. Gaude politikoki hain fragmentatua dagoen euskal hizkuntza-komunitatearentzat euskarak antzerako funtzioa betetzen duela, artikulazio politikoan dauden zailtasunen aurrean, inkontzienteagoak diren operazioen bitartez hitzezko lekuak bihurtzen dituela memoria-leku. Euskararen historia lokalak lagun dezake argitzen eta kontzienteago egiten autoerrelato berrezartzaile bat, ez ahaztu ebidentzietan eta inferentzietan oinarritzen dela ezagutza arlo bezala eta horrenbestez sortzailea bezain sendoa dela.

Idea honek lur hartzen du gaur egungo mundu globalizatuan memoriari ematen zaion garrantzia gero eta handiagoan (Halbwachs, 1950, 1952; Assmann, 1995). Eskemak erabiltzen ditugu memoria egiteko, batzuetan sinplifikatzaileak gertatzen direnak. Debako adibidea hor kokatuko genuke autoirudi estereotipatuan kristalizatzen baitira ziur asko euskararen inguruan gaurko eta atzoko herritarrek praktika bihurtutako amnesia ariketak, bai eta euskaltasun eredu garaikideek iragan denboren gainean ezarritako ikuspegiak. Gure asmoa izan da akulturazio prozesu itzel baten inguruko ulermen ariketa egitea.

5. ONDORIOAK

Emakumeen historiak nola, euskararen historiak ere subjektu berriak ekarri ditu historiara. Euskal hiztun komunitateak arreta gutxi izan du orain arte historia ofizialaren baitan. Ziur aski euskararen gaineko ikerketa historikoak arreta gehiago jaso ahala ikuspegi historikoak aberasten joango dira Euskal Herrian gertatu direnen aztergaiak aberasten eta aldatzen joango baitira euskal hiztun komunitatearen perspektiba eranste hutsagatik. Uste dugu Euskal Herriko ekonomiak, politikak, gizarte gaiek ikuspegi ezberdinak gara ditzaketela hizkuntzaren gaineko aztergaia bere egiten badute. Horren adibide onak baditugu dagoeneko (Madariaga: 2006, 2014).

Izan ere, euskal hizkuntzaren azterketak erakuts dezake Derridak (1989) erakutsi zuen zentro eta periferia binomioari buruzko ikuspegi interesgarri bat. Derridak erakutsi zuen gizarte baten erdigunean dagoenak nola behar duen ertzean egongo den zerbait/norbait. Botere harreman horiek eraiki ahal izan dira baztertzan zena sortu eta elikatzen zelako. Sistema paradójiko hori garbia da euskararen kasuan. Euskal gizartean sortu diren harremanen sarea ezin da ulertu modernitatearen ideologiak bazter utzitako errealiterik gabe. Behinola Saidek (2016) erakutsi bezala, mendebaldearen ideia eraiki zen estereotipo beharrezko bat sortu eta elikatu zelako, ekialdearena. Oposizio binarioen indar sortzailea handia izan da eta gure iritziz euskararen azterketa lehen mailako elementua izan liteke euskal gizartearen antolaketa historikoki nola eraiki den argitzeko. Nork gorde du euskara eta zergatik, nola eraiki da gaztelaniaren hegemonia kulturala eta nola sortu da ondorioz erresistentzia erdigune horrekiko, zein ikuspegi dute euskararen gainean talde sozial ezberdinek e.a. Auzi horien gainean gehiago jakin ahala sakondu ahal izango dugu kulturaren gaineko ikerketan.

Lan honetan mikrohistoriako adibide bat ekarri dugu. Bere mugatuan saiatu gara hipotesi hori aurkezten, alegia, euskara eta gaztelaniari buruzko azterketa soziokultural batek erakuts dezakeela zerbait gehiago gizartean eragiten duten gaien arteko konexioez. Ramirez de Okarizek egindako lan historikoaren gainean eraiki dugu interpretatiboagoa

den irakurketa hau. Kasu honetan bereziki azpimarragarria iruditzen zaigu nola mendebaldean nagusia den politika linguistiko asimilatzaileari aurre egin nahi dion erresistentzia linguistikoak berak ere nolako kontraesanak sortu ahal dituen. Deban ikusi dugu euskaltasuna eraikitzeke modu garaikideak, 60. hamarkadako logika garaikideetatik edaten duenak, nola eraiki duen beste zentro eta beste periferia bat bere baitan. Datuek beste zerbait esaten badute ere, Debak jarraitzen du erdaldun/erdalzale izatearen ideiapean. Bere historiak, bere herritarren hautuak eta herri eta auzoen arteko botere harremanek azal dezakete gutxi asko nondik sortu den estereotipoa baina soziolinguistikan ohikoak diren parametroak aztertuta -euskara gaitasuna duten herritarren kopurua, euskara erabiltzen dutenena eta herritarren euskarari buruzko jarrera aitortuak- garapen argi bat izan du gizartean zentro eta periferiaren osaketan. Akaso, soziolinguistikan erabiltzen ditugun parametroak dira berrikusi behar direnak baina hori ez dugu lortuko konplexuagoak diren perspektibak erabiltzen ez baditugu. Testuan zehar esan dugun moduan, datu sendoetan oinarritzen diren historial soziokulturalak lagun gaitzake zeregin horretan. Lan honek hurbilpen bat izan nahi du, esplorazio txiki bat.

Artikulu honek badu ere aldarrikapenetik. Ez soilik historia liburuetan agertzen ez diren gaietara hurbiltzen delako, baizik eta azaleratu nahi duelako euskararen sustapenaren praxian dabilzan pertsonak diziplina akademikoen mugak iraultzen dabilzala fenomeno linguistikoen konplexutasuna kudeatzen asmatu nahi dutelako gizarte euskaldunago bat eraiki nahi dutelako. Asmo praktikoa hori bide erakuslea da ikerketan gabiltzanontzat, gure ustez.

Bi eszenatoki ekar ditzake etorkizunak: bata izan liteke euskarak lor dezakeela memoria-leku sendo eta bizia izatea gero eta jende gehiago bildu delako hiztun komunitatera. Bestea izan liteke hilak gogoratzeko memorialen antzera memoria-leku sinboliko huts izatea. Bazterketak definitzen du mendebaldea zoritxarrez, beraz, elkarbizitzaren alde egoteak dakar kulturez, nor izan nahi duten taldeez arduratzea. Ezagutza kapital handia joan gara metatzen denboran zehar eta iturri horretako ura edangarri egin nahiko genuke gure lurrera etorritako giza-komunitate ororentzat.

BIBLIOGRAFIA

- Assmann, J. (1995): "Collective memory and cultural identity", [itzul. Czaplicka, John] *New German Critique*, 65, pp. 125-133.
- Apodaka, E. (2016): *Identitatea eta anomalia*. Iruñea: Pamiela.
- Azurmendi, J. (2011): "Niretzat euskara euskaldunen komunitatea da; euskalduna komunitate horri buruz positiboki posizionatzen dena". *Administrazioa euskaraz*, 74: 7-11.
- Barquín, A.; Goikoetxea, N. (2018): *Euskara eta XXI. mendeko immigrazioa Euskal Herrian*. Berlin: Mouton de Gruyter. In press.
- Burke, P. (2006): *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Colectivo Amani (1994): Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Edit. Popular.
- De Paula Madrazo, Francisco (1849): *Una expedición a Guipúzcoa en el verano de 1848*. Madrid: Imprenta de Don Gabriel Gil. <http://www.ingeba.org/klasikoa/expedicion/libro5.htm> (accessed 6 September 2018).
- Derrida, J. (1989): *La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas* [La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines, 1966] Barcelona: Anthropos. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/estructura_signo_juego.htm (accessed 6 September 2018).

- Eusko Jaurlaritza, Nafarroako Gobernuak & Euskararen Erakunde Publikoa (2017): *VI. inkesta soziolinguistikoa*. Vitoria-Gasteiz: Eusko-Jaurlaritza.
- Fontana, J. (2013 [originala1982]): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Madrid: Planeta.
- Fontana, J. (2008): *Europa ispiluren aurrean*. Donostia: Gaiak. [originala: (1994): *Europa ante el espejo*. Barcelona: Crítica (Grijalbo Mondadori).
- Fontana, J. (2014): La formació d' una identitat. Una història de Catalunya. Barcelona: Eumo.
- Garaio, B. (2018): ““La croada judicial d’Urquijote contra l’èuscar”: “enemic” d’una sola cara?” *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 28: 11-31.
- Halbwachs, M. (1952): *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris: Presses Universitaires de France, 1952 [originally published in Les Travaux de L’Année Sociologique, Paris: F. Alcan, 1925].
- Halbwachs, M. (1950): *La mémoire collective*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Irigaray, J. A. (1977): “Aspectos de antropología socio-cultural en la evolución diacrónica del euskara”, *Munibe*, 3-4, 275-302.
- Iztueta, I. (2015): *Cultura vasca vs Euskal kultura*. Donostia: Utrisque vasconiae.
- Madariaga, J. (2006): *Anthology of Apologists and Detractors of the Basque Language*. Reno: University of Nevada.
- Madariaga, J. (2014): *Sociedad y lengua vasca en los siglos XVII y XVIII*. Bilbao: Euskaltzaindia.
- Nora, P. (zuz.) (1984-1993): *Les lieux de mémoire*. París: Gallimard.
- Ramirez de Okariz, I. & Goikoetxea, N. (2017): *Debako euskararen historia soziala*. Deba: Debako udala. <http://www.deba.eus/eu/udala/udalaren-egitura-eta-sailak/euskara-eta-hezkuntza/debako-kultur-ondarea/debako-euskararen-historia-soziala/view> (accessed 6 September 2018)
- Said, E. (2016): *Orientalismo* [Orientalism, 1978]. Madrid: Debate.
- Sanchez Carrion, J.M. [Txepetx]. (1991): *Un futuro para nuestro pasado: claves de la recuperación del euskera y teoría social de las lenguas*, 2ª ed. Donostia: Adorez eta Atseginez Mintegia. Seminario de Filología Vasca “Julio Urquijo”.
- Soziolinguistika Klusterra. (2017): *Zazpigarren Euskararen Erabileraren Kale Neurketa*. Andoain: Soziolinguistika Klusterra. http://www.soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf (accessed 6 September 2018).
- Xamar [Etxegoien, Juan Carlos]. (2006): *Euskara jendea: Gure hizkuntzaren historia, gure historiaren hizkuntza*. Iruñea: Pamiela.



4

Nortasuna
Identitat
Identidad
Identité
Identity

Identidades efímeras: análisis de estrategia de alianza etnolingüística en sistemas educativos multiculturales

GORKA ROMAN ETXEBARRIETA ¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
gorka.roman@ehu.eus

ELIZABETH PÉREZ-IZAGUIRRE ¹

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
elizabeth.perez@ehu.eus

Resumen

El objeto de este trabajo es la conceptualización de la identidad en sistemas educativos multiculturales. Proponemos un estudio sustentado en diversas teorías sobre identidad y su constitución mediante interacciones lingüísticas entre diferentes sujetos, que por lo general darían lugar a diferentes visiones internas y externas sobre el Yo. En este complejo proceso, la lengua no sólo sería un elemento constituyente de la identidad, sino que también tendría un papel esencial como marcador identitario. Concretamente, en contextos educativos multiculturales, las lenguas actuarían como marcadores etnoculturales que definen la identidad. Estos procesos de construcción de la identidad deberían analizarse, por lo tanto, junto a su rol en la constitución de estructuras de poder específicas, ya que no todas las lenguas gozan del mismo estatus en una sociedad. El presente trabajo trata estos conceptos teóricos y los compara con relación a dos ejemplos etnográficos: el caso del aprendizaje del inglés en Sri Lanka del alumnado tamil y el ejemplo del aprendizaje de la lengua vasca entre estudiantes inmigrantes. Este trabajo concluye que las lenguas actúan como importantes marcadores de la identidad en aulas compuestas por minorías étnicas, que podrían dar lugar a alianzas y oposiciones en torno a las mismas, generando identidades que denominaremos efímeras.

Palabras Clave: identidad efímera, alianza, lengua, educación multilicultural.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones centrales en la literatura académica de las últimas décadas tiene que ver con la naturaleza de las identidades (Bauman 2005; Brubaker y Cooper 2000; Bucholtz y Hall 2005; Giddens 1991; Gordon 2013; Malešević 2003; Ramajaran 2014; Stryker y Burke 2000; Stryker y Stryer 2016). Cómo y por qué se forman y qué lleva a los sujetos a identificarse con uno u otro elemento son algunas de las preguntas centrales presentadas por la literatura anteriormente mencionada. Autores como Bauman (2005) hacen alusión a lo líquido de las fronteras de lo social y cultural con el advenimiento de la aldea global (MacLuhan 1980), y por ende de los procesos de construcción de la identidad. No obstante, estos procesos no serían siempre tan fluidos como sugiere el autor, dándose en múltiples casos conflictos derivados de este enfrentamiento identitario ligado a la identidad etnocultural (Bowman 2001, 2003) del que la lengua es un elemento fundamental.

¹ Los autores han contribuido igualmente a la elaboración de este trabajo.

Jenkins (2008, 5) define el término identidad como la capacidad de los seres humanos para discernir “quién es quién” y “qué es qué”. Dicha capacidad de discernimiento se da gracias en gran medida al uso de la lengua, o dicho de otro modo, a la destreza lingüística que permite a los humanos pensar y comunicarse con otros humanos. La propuesta de Jenkins (2008) también se basa en la interacción. De hecho, la interacción es un elemento necesario para la formación de las identidades a través de la lengua. Dicho de otro modo, la interacción permite a los sujetos comunicarse con otros y recibir *feedback* sobre su propio *Yo*, lo que ayuda a los individuos a recibir mensajes sobre sus propias acciones y constituirse a sí mismos. Denominaremos a este proceso, identidad en interacción, de acuerdo con el cual, los sujetos se constituyen a sí mismos en relación a otros sujetos.

Esa interacción a la que nos hemos referido anteriormente no es otra cosa que la cultura entendida como intercambio de conocimiento a través del lenguaje, y que diferencia en definitiva al ser humano del resto de animales (Bohannon 1992). Además, la interacción es constante y “misteriosa” (Wasserman y Fisher 2017) ya que resulta prácticamente imposible en la mayoría de los casos predecir en qué derivará.

En ambientes educativos multiculturales las interacciones también implican el aprendizaje de lenguas que no están libres de la influencia que ejercen las estructuras de poder. De hecho, no todas las lenguas tienen el mismo estatus en una sociedad dada, y por ende, tampoco en el sistema educativo. Este trabajo aborda el proceso de aprendizaje de las lenguas, los procesos cognitivos implicados en las mismas y las estrategias de alianza y oposición que constituyen la identidad en dichos contextos. Más específicamente, en este trabajo realizamos una aproximación teórica a los conceptos de identidad e interacción, alianza y oposición, acudiendo a dos ejemplos etnográficos de interacción en escuelas multiculturales. Dichos ejemplos servirán como base para argumentar nuestra propuesta final sobre las identidades efímeras en función a las alianzas, oposiciones y el uso estratégico que se realiza de la lengua.

2. IDENTIDADES, INTERACCIONES Y LENGUA

Las identidades etnolingüísticas se pueden constituir de diversas maneras, tanto desde el *Yo* como desde el grupo. En esta sección abordaremos ambos casos, y nos detendremos en el papel que juega la lengua en este proceso. Las lenguas actúan como vehículos constitutivos de la identidad mediante la comunicación. De acuerdo al concepto de identidad en interacción, la identidad se forma en la relación recíproca entre dos o más individuos (Bucholtz y Hall 2005). Esta idea parte de la propuesta de Mead (1982), de acuerdo con la cual el *Self* se constituye en relación entre el *Me* o el *Yo* en relación con el *Otro generalizado*. Aunque el *Self* no se traduce exactamente como identidad, este puede representarse como parte de ella o de la identidad del *Yo*. El *Me* es el elemento del *Self* consolidado durante las interacciones anteriores del sujeto con el otro generalizado, mientras que el *Yo* es la respuesta espontánea a las interacciones actuales. Es decir, mientras que el *Me* está basado en las interacciones pasadas que hacen a un individuo ser quien es, el *Yo* es la respuesta inmediata, original, ante al *Otro generalizado*.

Siguiendo la propuesta de Mead (1982), la identidad del *Yo* bebe del pasado, pero también del presente para así poder configurarse. Mientras que el pasado puede considerarse más determinista de acuerdo al *Me*, es decir, busca una explicación a la identidad en las interacciones anteriores, el presente proporciona el elemento misterioso,

indeterminado a priori, que permite al individuo improvisar (Stryker y Stryker 2016). Una idea similar proviene de la psicología social de Erikson (1989, 2000), de acuerdo a quien el individuo, y en este caso el estudiante adolescente, se forma en la interacción constante con la comunidad. Precisamente, Erikson (1989) afirma que los adolescentes construyen su identidad en un proceso reflexivo en el que las observaciones externas nutren a las internas y viceversa para formar la identidad. De hecho, Erikson (1989, 2000) propone que los adolescentes se juzgan a sí mismos en función de cómo el resto les juzga a ellos en un proceso inconsciente e involuntario. Además, los adolescentes necesitan diferenciarse del resto. Por lo general, durante la adolescencia se vive un período de crisis con respecto a etapas evolutivas anteriores y los adolescentes tienden a cuestionar las normas de funcionamiento de la sociedad. Mientras que durante la infancia dichas normas se adquieren mediante las primeras etapas de socialización, en la adolescencia los individuos las cuestionan. Este cuestionamiento es, según Erikson (1989, 2000), parte del proceso de aprendizaje y maduración de los seres humanos.

En el caso que nos ocupa, las identidades se constituyen también en relación al aprendizaje de las lenguas en ambientes multiculturales. De hecho, la lengua no es sólo un vehículo que ayuda a constituir las identidades, sino que la lengua puede ser también un marcador de la identidad. Lenguas, acentos, códigos lingüísticos, etc. son importantes marcadores étnicos que sirven para definir el *Nosotros/Otros* (Fought 2011). Dicho de otro modo, cualquiera de estos elementos sirve para clasificar a otros y clasificarnos a nosotros mismos en una categoría que normalmente indica una determinada afiliación étnica. Además, los sujetos que las hablan enseñan, estudian y/o escuchan también pueden adoptar determinadas ideologías sobre las mismas. Las ideologías lingüísticas se refieren a ideas implícitas y explícitas, así como a asunciones individuales sobre las lenguas. Estas están afectadas por creencias, valores y emociones sobre las mismas. Además, las ideologías lingüísticas suelen estar relacionadas con una determinada afiliación étnica, y por ende lingüística de las personas que las tienen (cf. Woolard 1998; Gal and Woolard 2001; Wingstedt 1998; Leeman 2014; Trenchs-Parera and Newman 2009, 2015; Newman et al. 2013; Newman and Trenchs-Parera 2015).

3. ALIANZAS, OPOSICIONES, E IDENTIDAD LÍQUIDA

Las posibles consecuencias de un determinado acto verbal son a menudo inciertas, no obstante, determinadas interacciones lingüísticas persiguen objetivos específicos en cuanto a la constitución de posibles alianzas como las que nos ocupan en el presente trabajo. En opinión de Wasserman y Fisher (2000) esta interacción lingüística se caracterizaría por su esencia *performativa*, ya que hace lo que dice (Austin 1982; Bourdieu 1985, 1987). Además, es consecencial, ya que todas las decisiones de los sujetos tienen una serie de consecuencias que afectarán a sus futuras relaciones, y porque tiene un carácter transformativo, en tanto en cuanto esta puede orientarse a la mejora de las relaciones sociales de los seres humanos. Las interacciones lingüísticas y el lenguaje, en definitiva, son además elementos esenciales de la cognición humana, ya que estos nos ofrecen los parámetros mediante los que situarnos en la *realidad* contextual que nos rodea, pero también nos permiten interpretarla desde nuestro propio *Yo* y actuar consecuentemente en relación u oposición al resto de sujetos.

La cognición humana está estrechamente ligada a los ritos de paso que permiten a los sujetos cambiar de estatus y de rol en el seno de una comunidad o grupo. Tanto Douglas

(1973) como Bourdieu (1985, 1987) consideran que la liminalidad inscrita en los ritos de paso es esencial para la constitución de límites que refuercen la identidad interna de un grupo en cuestión. Mientras que para Douglas (1973) ese espacio liminal sirve para establecer continuidades y alianzas en el seno de una comunidad, para Bourdieu (1985, 1987) éste establece límites, ya que consagra precisamente esas diferencias. Este último también señala que los rituales no servirían para cruzar límites, sino que serían utilizados para establecer diferencias y fronteras entre los diferentes estatus de ambos lados, que en definitiva derivarían en la constitución de alianzas y dicotomías entre el *Nosotros* y los *Otros*. El papel de la cognición sería en este sentido, el de separar y establecer límites entre lo cercano y admitido, por una parte, y lo extraño y rechazado por otra, que se traducirá en última instancia en la creación y fundamentación de las categorías del *Nosotros* (permitido, limpio, puro, etc.) y de los *Otros* (prohibido, contaminado, impuro, etc.) que mencionábamos anteriormente. Todo elemento o sujeto que sea clasificado como anómalo, diferente, contaminado o peligroso, será susceptible de ser considerado tabú y por lo tanto rechazado, pasando directamente a un espacio liminal donde este ya no formará parte de la comunidad del *Nosotros* (Roman 2015).

Los discursos e interacciones dualistas como las que nos ocupan en el presente trabajo necesitan la figura de los *Otros* como parte de una alteridad que representa un peligro u obstáculo para el grupo de tipo simbólico, en nuestro caso un determinado idioma. Es importante además aclarar que los procesos de construcción de la identidad, en general, no son fenómenos estáticos, y es por ello que podríamos describirlos como elementos líquidos (Bauman 2005).

Los procesos nítidos de construcción de alianzas y oposiciones se han volatilizado en cierta manera con el advenimiento de la globalización y la llegada de nuevos procesos de constitución de identidades híbridas en la sociedad moderna (Young 2005), que son además susceptibles a constantes cambios derivados de su propia esencia dialógica y negociadora (Wasserman y Fisher 2017). Las aulas del presente, lejos de la homogeneidad cultural del pasado, son ahora lugares de contacto etnocultural donde las identidades se negocian y reconstituyen constantemente. Lo híbrido y lo líquido han sustituido a la rigidez cultural y lingüística pretérita, y es por ello que las interacciones sociales e interculturales se han vuelto protagonistas en el seno de las aulas pero también a la hora de desarrollar los diversos currículos que marcan la normativa y legislación vigente.

4. ALIANZAS Y OPOSICIONES EN RELACIÓN A LA LENGUA EN DOS EJEMPLOS ETNOGRÁFICOS

En este apartado introducimos dos ejemplos etnográficos de interacción, con relación a la lengua y su vinculación con procesos de constitución de la identidad. El primero se basa en un estudio de Canagarajah (2004), en el que estudiantes de la etnia tamil aprenden inglés como Segunda Lengua (ISL) en una universidad en Sri Lanka. En estas clases, el alumnado cambia de registro entre inglés y tamil, dando lugar a la construcción de lo que el autor denomina *safe houses* o entornos seguros de comunicación al margen del discurso dominante en inglés de la escuela. En este contexto, el alumnado dentro y fuera del aula se comunica al margen del discurso dominante en tamil, pero sin perturbar la lección. Es decir, las interacciones en tamil no se dan en voz alta, sino mediante susurros y sin romper el discurso legitimador académico y monolingüe del aprendizaje del inglés dentro de clase. Según Canagarajah (2004), la estrategia del *safe house* es utilizada silenciosamente para

reforzar una identidad y lengua minoritaria: el tamil. Otras de las estrategias utilizadas para desafiar las relaciones de poder entre el tamil y el inglés y las implicaciones culturales derivadas de cada una de ellas, son las pintadas en los libros mediante las que el alumnado insulta al profesorado o a los autores de los libros. Canagarajah (2004) concluye que los *safe houses* son lugares en los que los alumnos crean solidaridades y alianzas identitarias entre ellos frente a las obligaciones académicas. Esta solidaridad y unión en oposición silenciosa al aprendizaje del ISL es un tipo de alianza que no existía antes de que el curso académico comenzase, pero que se desarrolla una vez las lecciones de inglés van avanzando. El autor define estas identidades como subversivas, y destaca el hecho de que son generadas para mantener una determinada identidad y lengua minorizada en ambientes multiculturales.

El segundo ejemplo parte de un estudio de caso realizado en el País Vasco e implica también a minorías étnicas. Dicho estudio alude al caso de adolescentes inmigrantes aprendiendo euskara en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Pérez-Izagirre 2018). El estudio se llevó a cabo en una escuela con alto porcentaje de alumnado inmigrante, concretamente, un 37%. La peculiaridad de este caso es que en la clase formada por el mayor número de alumnado inmigrante (16 de 19 alumnos no eran autóctonos), éstos se oponían al aprendizaje de la lengua vasca. Al igual que en el caso del alumnado de etnia tamil estudiado por Canagarajah (2004), en este estudio, el alumnado inmigrante no tendría una relación previa y aquellos provenientes de diferentes orígenes étnicos no se relacionarían entre sí. Sin embargo, cuando se trataba de la clase de euskera, este alumnado se mostraba disruptivo y se aliaba para no aprender euskera. Algunas de las estrategias utilizadas eran desafíos colectivos a las profesoras de euskera. Por ejemplo, en grupos de dos o tres alumnos cuestionaban la obligatoriedad de aprender euskera.

A diferencia del ejemplo de Canagarajah (2004), en el estudio de la escuela multicultural vasca (Pérez-Izagirre 2018), el alumnado inmigrante no se comunicaba entre susurros, sino que sus oposiciones a aprender euskera eran explícitas. De hecho, el alumnado no autóctono se aliaba para oponerse al aprendizaje de la lengua vasca mediante interacciones directas como la afirmación de que el euskera no es una lengua válida para la comunicación, (Pérez-Izagirre 2018). Este tipo de interacciones generaba un tipo de identidad que también podría denominarse como subversiva, pero que desaparecía una vez la clase de euskera había finalizado.

5. IDENTIDADES EFÍMERAS

Los dos ejemplos etnográficos presentados muestran una serie de identidades constituidas mediante estrategias de alianza y oposición ante la cultura y lengua vehicular en ambientes multiculturales. En el primer caso, el concepto de *safe houses* permite a los estudiantes aliarse mediante una oposición silenciosa y espontánea. Esas alianzas efímeras, según Canagarajah (2004), se consolidan a través del tiempo. El autor afirma que dichas alianzas se consolidan porque todos los estudiantes son de origen tamil y comparten la misma lengua, códigos lingüísticos y acento. Sin embargo, en el segundo caso, las alianzas y oposiciones entre alumnado inmigrante y profesorado se manifiestan debido a que los primeros intentan evitar aprender la lengua vasca oponiéndose a su utilización y sobre todo al docente encargado de impartirla.

Dichas estrategias de alianza muestran procesos de construcción de la identidad sustentados en retóricas del tipo *Nosotros* frente a los *Otros*. En ambos casos, los *Otros* para

los estudiantes adolescentes son el profesorado durante una clase en la que aprenden una de las lenguas vehiculares del sistema educativo y se rebelan ante ella. En el caso del alumnado de etnia tamil, el *Nosotros* está constituido mediante una oposición silenciosa al inglés como lengua dominante. En términos de Mead (1982) y Erikson (1989, 2000), el *Yo*, y en este caso los *Yo-es* o el *Nosotros*, se constituye en oposición a la norma de la comunidad, esto es, aprender y utilizar el inglés como lengua vehicular. Las ideologías lingüísticas se consolidan en una alianza tamil silenciosa frente al inglés y a los encargados de impartirlo. En este caso, las alianzas se mantienen en el tiempo.

Aunque el caso de la escuela multicultural vasca comparte ciertos elementos con aquel del alumnado de etnia tamil, los procesos de construcción de la identidad del alumnado inmigrante en el País Vasco muestran una serie de matices que lo hacen diferente. El *Nosotros* del alumnado inmigrante durante el aprendizaje del euskera está constituido en oposición explícita a la lengua, mientras que en el caso tamil esta oposición es latente y no manifiesta. De hecho, en el caso vasco, el alumnado cuestiona abiertamente la norma del aprendizaje del euskera. Las ideologías lingüísticas también se presentan en forma de oposición a la norma. Sin embargo, a diferencia del alumnado de etnia tamil, el alumnado inmigrante analizado en el caso vasco, tan sólo se aliaría en las sesiones en las que la lengua vasca era el elemento vehicular. De hecho, este colectivo de alumnos tan sólo mostraba cohesión cuando se oponía a aprender euskera.

Denominaremos a estas últimas, identidades efímeras, constituidas tan sólo en oposición al aprendizaje de una lengua. Estas se constituyen a partir de intereses concretos de alumnos de diferente etnia que se alían contra el aprendizaje y uso del euskera como lengua vehicular.

6. CONCLUSIONES

El advenimiento de la aldea global (MacLuhan, 1980) supuso socialmente la llegada de un crisol cultural en el que grupos étnicos y culturas diversas se mezclarían e interactuarían como jamás lo habrían hecho hasta ese momento. Nadie a estas alturas dudaría desde una posición académica, de los beneficios que los contactos interculturales traen consigo a las personas que los experimentan (Ponic y Fisby, 2010). No obstante, de esos contactos e intercambios culturales también podrían surgir fricciones como las analizadas en el presente estudio.

Desde la perspectiva de los actores, los contactos socioculturales podrían darse y/o percibirse como enriquecedores o negativos según el contexto, siendo conscientes además de que estos se darían en el seno de un amplio abanico de posturas asociadas por lo general a cosmovisiones de carácter etnocultural. Esas fricciones surgidas en contextos educativos a partir de los contactos interculturales mencionados, favorecerían además el surgimiento de una serie de identidades tanto de carácter permanente como transitorias que ya hemos mencionado previamente. Los dualismos y retóricas de la identidad constituidos sobre las figuras del *Nosotros* y los *Otros*, darían pie al surgimiento de una serie de identidades efímeras que en el caso de la etnia tamil se mantendrían de un modo latente mientras que en el caso vasco lo harían de un modo manifiesto y disruptivo. Las oposiciones y dualismos identitarios identificados en los dos casos de estudio que hemos analizado en el presente artículo, darían fe de la existencia de procesos de construcción de una identidad de carácter efímero en contextos educativos a partir de una oposición estratégica ante la instrucción de

una determinada lengua vehicular que se percibe como antagónica a los intereses personales y etnoculturales del grupo.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin J.L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras: Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2005): *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bohannon, P. (1992): *Para raros nosotros*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1987): *Cosas dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bowman, G. (2001). *The violence in identity*. In Schmidt, B., & Schroeder, I. (Eds), *Anthropology of violence and conflict* (pp. 25-46). London: Routledge.
- Bowman, G. (2003): “Constitutive violence and the rhetorics of identity: a comparative study of nationalist movements in the Israel-Occupied territories and former Yugoslavia”, *Social Anthropology*, pp. XI, 37-58.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000): “Beyond identity”, *Theory and Society*, 29, pp.1-47.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005): “Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach”, *Discourse Studies*, 7 (4-5), pp. 585-614.
- Canagarajah, S. (2004): *Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning*, en Norton, B. y Toohey, K. (Coord.): *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 116-137.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y Peligro. Un análisis de los conceptos de pureza y tabú*. Madrid, España: S. XXI.
- Erikson, E. (2000): *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- . (1989): *Identidad, juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Fought, C. (2011): *Language and ethnicity*, en Mesthrie, R (Coord.): *The Cambridge handbook of sociolinguistics*. Cambridge, Cambridge, pp. 238-258.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity*. Stanford: Stanford University Press.
- Gal, S., y Woolard, K. (2001): *Constructing languages and public. Authority and representation*, en Gal, S., y Woolard, K. (Coord.), *Languages and Publics*. Glasgow, St Jerome Publishing, pp. 1-12.
- Gordon, C. (2013): *Analysis of identity in interaction*, en Chapelle, C. A. (Coord.), *The Encyclopedia of applied linguistics*. Published Online, Blackwell, pp. 1-7.
- Jenkins, R. (2008): *Social identity*. Abingdon: Routledge.
- Leeman, J. (2014): *Investigating language ideologies in Spanish as a heritage language*, en Fairclough, M. A. y Beaudrie, S. A. (Coord.), *Spanish as a heritage language in the United States: A State of the field*. Georgetown, Georgetown University, pp. 43-59.
- Malešević, S. (2003): “Researching social and ethnic identity. A skeptical view”, *Journal of Language and Politics*, 2 (2), pp. 265-87.
- MacLuhan, M. (1980): *The Gutenberg Galaxy: The making of typographic man*. Toronto: University of Toronto Press.
- Mead, G H. (1982): *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Newman, M. y Trenchs-Parera, M. (2015): “Language policies, ideologies and attitudes in Catalonia. Part 1: Reversing language shift in the twentieth century”, *Language and Linguistics Compass*, 9 (7), pp 285-94.
- Newman, M, Patiño-Santos, A, y Trenchs-Parera, M. (2013): “Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (2), pp 195-209.
- Pérez-Izaguirre, E. (2018): “‘No, I don’t like the Basque language.’ Considering the role of cultural capital within boundary-work in Basque education” *Social Sciences*, 7(9), pp. 1-20.

- Ponic, P., & Frisby, W. (2010). Unpacking assumptions about inclusion in community-based health promotion: Perspectives of women living in poverty. *Qualitative Health Research*, 20, 1519–1531.
- Ramarajan, L. (2014): “Past, present and future research on multiple identities: toward an interpersonal network approach”, *The Academy of Management Annals*, 8(1), pp. 589-659.
- Roman Etxebarrieta, Gorka. (2015): *El desceo nacional; la gramática del surgimiento de los sujetos nacionales*. Tesis doctoral: UPV/EHU.
- Stryker, S., y Burke, P. J. (2000): “The past, the present and future on identity theory”, *Social Psychology Quarterly*, 63 (4), pp. 284-97.
- Stryker, R. y Stryker, S. (2016): *Does Mead’s framework remain sound? En Stets, J. E. y Serpe, R. T: New directions in identity theory and research*. Oxford: Oxford, pp. 31-58.
- Trenchs-Parera, M. y Newman, M. (2015): “Language policies, ideologies and attitudes. Part 2: International immigration, globalization and the future of Catalan”, *Language and Linguistics Compass* 9 (12), pp 491-501.
- . (2009): “Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia”, *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 30 (6), pp 509-24.
- Young, Robert. (2005): *Colonial desire; hybridity in theory, culture and race*. London: Routledge.
- Wingstedt, M. (1998): “Language ideologies and minority language policies in Sweden. Historical and contemporary perspectives. Tesis doctoral: Stockholm University.
- Woolard, K. A. (1998): Introduction: Language ideology as a field of inquiry. En Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., y Kroskrity, P. V. (Coord.): *Language ideologies. Practice and theory*. New York, Oxford, pp. 3-47.
- Wasserman & Fisher (2017). *Communicating Possibilities: A Brief Introduction to the Coordinated Management of Meaning (CMM)*. Chagrin Falls, Taos Institute Publications.

Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo de los años cincuenta

CARLOS SANZ SIMÓN¹
Universidad Complutense de Madrid
csa02@ucm.es

Resumen

El euskera ha sido uno de los elementos fundamentales –si no el principal– en la conformación de la identidad vasca. Sin embargo, la llegada de la dictadura de Francisco Franco (1939-1975) acabó con la pluralidad de sensibilidades identitarias alcanzadas en el Estado durante la Segunda República Española (1931-1936). Dentro de los procesos de divulgación y conformación de la identidad, independientemente de su nivel (local, regional, nacional, supranacional), el llevado a cabo en la escuela resulta fundamental para la transmisión de la historia y los valores de la ciudadanía. Y este proceso, en el caso vasco, se llevó a cabo en convivencia con el castellano durante el periodo republicano. Sería con el franquismo cuando se impusiera una política de homogeneización identitaria en todo el Estado, con especial hincapié en aquellas regiones que habían experimentado un camino hacia el autogobierno durante la Segunda República, es decir, Cataluña, el País Vasco y Galicia. Todos los elementos identitarios de estas regiones, incluida la lengua, fueron reprimidos, produciéndose una asimilación cultural centralista y de inspiración castellana. El presente trabajo se propone analizar cuál fue el uso del euskera en la lengua vasca de los años cincuenta del franquismo, pertenecientes a una etapa autocrática del régimen dictatorial. Para ello, este estudio se sirve del fondo de memorias de prácticas “Romero Marín”, de la Universidad Complutense de Madrid, en el cual se describen situaciones escolares de la España franquista.

Palabras Clave: País Vasco, euskera, identidad, historia de la Educación.

1. INTRODUCCIÓN

El euskera o lengua vasca es y ha sido un pilar básico de la cultura de Euskadi. Con mayor o menor intensidad, ha sobrevivido a los embates de la historia, perdurando hasta hoy uno de los principales baluartes de la identidad vasca (Álvarez, 2016).

Su difusión y transmisión, como ocurre habitualmente con las lenguas, es una función principalmente atribuida a la escuela (Del Pozo, 2000: 208). Tradicionalmente, los gobiernos se han preocupado por hacer perdurar su identidad a través de la enseñanza, concebida como un instrumento para la articulación nacional, en la cual resulta fundamental el papel de la lengua (Dávila, 2004: 56; Vila, Esteban & Oller, 2010: 41).

¹ El presente estudio se ha realizado bajo la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación otorgado por la Universidad Complutense de Madrid y cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17-17/CT18-17, 2017).

Asimismo, en ocasiones las lenguas han sido objeto de represión, también el euskera. En el caso de España, el franquismo liquidó el proyecto descentralizador de la Segunda República, en la cual regiones como Cataluña y el País Vasco alcanzaron un mayor grado de autogobierno con la aprobación de sus estatutos de autonomía en 1934 y 1936 respectivamente (Beramendi, 2003: 61). Durante los cerca de cuarenta años que duró la dictadura de Franco, España y su educación se sumergieron en un proceso de recentralización política y cultural, con la imposición del castellano como única lengua oficial del Estado, en contra del resto de lenguas que, como el catalán, el gallego o el euskera, gozaron hasta entonces de una presencia social en la vida pública (Fusi, 2000; Zabaleta, Garmendia & Murua, 2015: 308).

El presente trabajo se plantea como un estudio inicial sobre el uso del euskera en el contexto socioeducativo durante el franquismo del medio siglo. Dada la naturaleza y el alcance del estudio, las conclusiones obtenidas no serán generalizables a toda la realidad educativa vasca de este periodo, si bien aspira a contribuir en el conocimiento histórico construido sobre la presencia y el papel del euskera en la conformación de la identidad de Euskadi.

2. EL EUSKERA DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO

Concluida la toma de Bilbao, en verano de 1937, el franquismo puso fin al proyecto de la autonomía vasca (De la Granja, 2007: 444). Su mayor expresión, el Estatuto aprobado en 1936, había articulado las bases del País Vasco autonómico, declarando entre otros principios, la cooficialidad del euskera y el castellano:

El vascuence será, como el castellano, lengua oficial en el País Vasco y, en consecuencia, las disposiciones oficiales de carácter general que emanen de los poderes autónomos serán redactadas en ambos idiomas. En las relaciones con el Estado español o sus Autoridades el idioma oficial será el castellano. (Gaceta de Madrid de 7 de octubre de 1936: 211)

En el ámbito educativo, la presencia de la identidad vasca hasta la llegada de la contienda era una realidad constatable (Dávila, 2008; Sanz & Rabazas, 2017). Además, desde 1914, el euskera contaba ya con un cierto recorrido gracias a las ikastolas, las cuales fueron creadas con el objetivo de “preservar la lengua y la cultura vascas” (Del Pozo, 2000: 208). La difusión de la lengua se comenzaría a simplificar gracias a la creación, en 1919, de la Euskaltzaindia o Academia de la Lengua Vasca, en la cual se “emprendió la unificación de la lengua, [...] eliminando sus variantes locales y depurándola de “extranjerismos” (Álvarez, 2016: 251).

Sin embargo, y con la llegada de la dictadura, la difusión de la lengua se vería mermada por la represión y recentralización españolista. La Ley de Enseñanza Primaria de 1945 recoge el español como la “lengua nacional”, definiéndola como el “vínculo fundamental de la comunidad hispánica [...] obligatoria y objeto de cultivo especial, como imprescindible instrumento de expresión y de formación humana, en toda la educación primaria nacional” (Ley de Enseñanza Primaria, 1945: Capítulo II).

Como señala *El libro blanco del euskera*, el franquismo actuaría de forma lapidaria contra la lengua vasca en todos sus ámbitos, pero especialmente en la escuela:

Después del despojo institucional de que fue objeto Euskal Herria con sus derrotas militares, la lengua vasca fue borrada de las escuelas, perseguida, no sólo

en su uso coloquial por los niños entre ellos, sino también en los maestros que la usasen en sus esfuerzos por comunicarse con los alumnos, castigando en ambos casos las transgresiones con una dureza auténticamente colonial; ahí están los decretos leyes y los artículos de la Ley de Educación; también prohibiendo poner nombres euskéricos a los establecimientos comerciales e industriales, a los barcos, a las personas (“que entrañan una significación contraria a la unidad de la Patria”), aún después de muertas, en los cementerios, muchas de cuyas piedras fueron rotas por la autoridad; el euskara estuvo ausente de todos los planes de estudio, los que incluyen muchas lenguas extranjeras, hasta el sánscrito, y a veces el catalán y el gallego, pero nunca el euskara. (Euskaltzaindia, 1977: 667)

En definitiva, el franquismo actuó como una losa contra la presencia del euskera en las denominadas “Vascongadas”. Sin embargo, existieron fisuras que trataron de resistir a la imposición de la dictadura. Fue el caso de iniciativas escolares como la de la pedagoga Elbira Zipitria, que representa una notable excepción en el ámbito educativo. A través de los cuadernos de su escuela, como muestran Paulí Dávila y Luis M. Naya, se puede observar cómo la cultura y la lengua vascas tuvieron algunos resquicios para su difusión en una época de un monolingüismo imperante (Dávila & Naya, 2015).

3. EL FONDO DE MEMORIAS DE PRÁCTICAS “ROMERO MARÍN”

En el año 1949, el profesor Anselmo Romero Marín obtendría la cátedra de Pedagogía general y racional de la Universidad Central –actual Universidad Complutense de Madrid– (Mainer, 2009). Desde los años que cerraron la década de los cuarenta, Romero Marín se encargaría de impartir la asignatura de prácticas de la Sección de Pedagogía, en las cuales “els estudiants havien d’elaborar un treball monogràfic que describís, de la forma més completa i objectiva posible, una realitat escolar” (Del Pozo & Rabazas, 2010: 175). 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.

Actualmente, el fondo se encuentra en el Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío”, de la Universidad Complutense.² 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 (Sonlleba, Sanz & Torrego, 2018: 30). A menudo, el texto que compone las memorias viene acompañado de fotografías, gráficos, mapas o dibujos realizados por profesionales o por el propio estudiante encargado de redactar la memoria de prácticas.

Si bien se tratan de fuentes de una gran riqueza documental por su alto nivel de descripción y por la variedad de recursos utilizados, conforman también un fondo con algunas limitaciones y críticas que deben considerarse previamente a su estudio, pues fueron realizadas en unas circunstancias muy determinadas. En primer lugar, y tal y como

² El Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” se encuentra en la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid (Edificio “La Almudena”, C/Rector Royo Villanova, s/n, 28040, Madrid, España). Dirigido por la profesora Teresa Rabazas Romero, en la actualidad cuenta con diversas colecciones de fuentes escritas (manuales escolares, cuadernos, literatura infantil), gráficas (fotografías escolares, grabaciones didácticas), orales (entrevistas) y patrimoniales (material y mobiliario científico y escolar).

apuntan las profesoras M^a del Mar del Pozo y Teresa Rabazas, por quiénes redactaban las memorias. El alumnado no representa una fuente que abarque la realidad de forma precisa y exacta. Llegan a un lugar que en algunos casos conocen previamente -lo que aumenta el sesgo- o no, y describen unas circunstancias educativas determinadas que allí se encuentran o a las cuales les dejan acceder y describir. Lo que ambas profesoras denominan una visión amateur de la realidad y de su descripción, supone por tanto una primera limitación a tener en cuenta (Del Pozo & Rabazas, 2010).

Por otro lado, hemos de considerar que fueron realizadas para ser evaluadas por un profesor determinado, con un recorrido y pensamiento político concreto. Esto nos lleva a pensar que, en aspectos especialmente sensibles, –como los relativos al reciente pasado bélico y político, así como referencias a rasgos e identidades nacionales alternativas a la impuesta por el régimen franquista– fueran aspectos que, de ser abordados, lo serían de una forma acorde al pensamiento normativo de la época.

Por último, cabe destacar que los estudios realizados con este fondo documental son de diversa naturaleza, desde aquellos centrados en la fotografía (Rabazas & Ramos, 2018; Ramos, Rabazas & Colmenar, 2018; Sonlleba, Sanz & Torrego, 2018; Sanz, 2017), en instituciones educativas concretas (Barceló & Rabazas, 2014; Colmenar, 2012; Ramos, 2012) o sobre legislación educativa (Del Pozo & Rabazas, 2013) entre otros. Carecen, por ahora, los estudios relativos a la presencia de otras lenguas del Estado.

4. IDENTIDAD VASCA Y EUSKERA EN LA ESCUELA DE 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 nueve ejemplares que abarcan realidades educativas de diversa índole, destacando los estudios monográficos locales o comarcales. Su análisis se produce desde la perspectiva socioeducativa, abarcando el contexto educativo y social próximo a la escuela.

En los apartados relativos al estudio histórico, político y social en general de las memorias de prácticas, destaca, en primer lugar, la utilización de descripciones sobre el hecho diferencial de la ciudadanía, sobre todo de carácter local y provincial. En general, el hombre aparece definido como sobrio y trabajador (Gutiérrez, 1953: 9). La mujer, por su parte, también destaca por su aportación al hogar desde la perspectiva del trabajo (Lazcano, 1959: 36-37). En este sentido, se llega a afirmar en una de las memorias que “actualmente la mujer tiene derecho y alcanza la misma cultura que el varón, abriéndose para ella todo el ámbito de la cultura, cuyo acceso antes estaba vedado” (Albizua, 1957: 47).

Las referencias históricas resultan asimismo llamativas. Si bien se dan casos en que el alumnado opta por no abordarlo, frenando el recorrido histórico del contexto inicial y alcanzando, como máximo, el siglo XIX (Lázaro, 1953; Mezquita, 1958). Sin embargo, en otros se pueden encontrar claras referencias al pasado próximo. Dentro de estos, surgen tendencias diversas, como la justificación del final de la guerra para la aparición de iniciativas educativas que analizarán posteriormente (Zubiri, 1959: 8), o las referencias al grado de autogobierno alcanzado. En el caso de Álava, se menciona el régimen de una hacienda especial (Lázaro, 1953: 2).

El contexto histórico tiene en definitiva una función identitaria, condicionada en función de la revisión del pasado que se haya realizado. Resulta llamativo el caso de la memoria sobre el municipio de Bermeo, en la que la estudiante en su referencia al pueblo vasco expone una serie de hitos españoles a los que los vascos contribuyeron de forma significativa, como en sus dotes para la pesca o la navegación en la conquista de América durante el reinado de los Reyes Católicos (Albizua, 1955: 44). En resumen, en estas referencias, las diferentes personalidades vascas destacan por sus aportaciones al devenir histórico de España.

En el ámbito social de las memorias de prácticas, las alusiones a la lengua son abundantes. Por un lado, hay quienes destacan su uso habitual en la mayor parte de la provincia, salvo en la capital, como el caso de Guipúzcoa (Busto, 1957: 10) o Vizcaya, donde destaca el caso de Bermeo:

Es Bermeo uno de los lugares donde más arraigado está el uso del vascuence. por las calles, en las conversaciones corrientes, todos se expresan igual chocando un poco al forastero que llega por primera vez a la villa pues más que un bilingüismo, parece existir un monolingüismo: el vascuence. (Albizua, 1955: 114)

Otros, apuntan a su progresiva desaparición entre las nuevas generaciones (Gutiérrez, 1953: 9), y hay también quienes constatan no sólo su carácter residual, sino que datan su uso cien años atrás, como en el Valle de Cigoitia, en la provincia de Álava:

Vimos ya que Cigoitia lleva en su nombre el sello euskérico. Pero hoy día no se habla el vasco salvo en alguna casa de Echagüen. Sin embargo, dicen que era de uso común hace una centuria. Y nos sorprenden en sus conversaciones abundantes palabras que utilizan como castellanos y no lo son: “tegui”, “biskar”, “gorringo”, “larrain”, “Kedarra”, “arkasta” por no citar sino las más corrientes. (Lazcano, 1959: 39-40)

El caso de Álava es particular. Las tres memorias de la muestra que pertenecen a esta provincia prueban un uso adaptado o menor del euskera (Ibarzábal, 1958; Lázaro, 1953; Lazcano, 1959). Tal y como señala un estudio de Joseba Intxausti, la pérdida del euskera se dio progresivamente, si bien hacia 1850 la práctica totalidad del territorio alavés había acusado su desaparición salvo en la zona norte, en la que se encuentra el Valle de Cigoitia. En esta zona, el detrimento de su uso se produjo durante una amplia horquilla comprendida entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera mitad del XX (Intxausti, 1994: 9), lo cual coincide con el relato de la estudiante.

Dentro ya del ámbito educativo, con un carácter casi generalizado en todas las memorias analizadas, los autores/as de las memorias abordan la cuestión del euskera como “el problema de la lengua” o “el problema del bilingüismo”. La denominación y demarcación propias de este aspecto dentro de las memorias pone de relieve no sólo que el euskera era una realidad en la sociedad vasca, sino que llamó la atención de los propios estudiantes al punto que decidían dedicarle un epígrafe a esta cuestión.

Los “problemas” o dificultades que el alumnado detecta con respecto al bilingüismo se da principalmente en dos sentidos, desde el profesorado y el alumnado. Respecto al primero, destacan reflexiones como las de un estudiante que se traslada a una escuela de formación técnica de Mondragón. Asimismo, resulta también llamativa la denominación que hace del euskera, al que denomina “la lengua del país”:

Los maestros proceden de ordinario de la región castellana e ignoran la lengua del país lo que impide a veces un perfecto control de la conversación y en la comprensión de los chicos.

En materia de estudios no es pequeña rémora tampoco esa dualidad de lenguas que hace difícil la explicación y la enseñanza de varias asignaturas especialmente las que dicen relación con la Gramática. (Gutiérrez, 1953: 11).

Respecto a la cuestión bilingüe desde la perspectiva del alumnado, la disrupción entre el ámbito social y doméstico respecto al educativo es evidente para los estudiantes que visitaron estas instituciones. Una de ellas refuerza claramente esta idea. En su visita al municipio de Mallavia, en Vizcaya, llega a afirmar que “ningún niño de origen vasco tiene el mínimo conocimiento de castellano al llegar a la escuela” (Celis, 1952: 96). A su vez, la memoria relativa a la localidad de Bermeo resulta muy ilustradora. En un análisis de seis páginas sobre la cuestión del bilingüismo, se evidencia nuevamente con claridad esta brecha, donde la estudiante destaca la prohibición del euskera en las horas lectivas (Albizua, 1955: 117), y reflexiona sobre la incomunicación que afronta el alumnado en la escuela monolingüe del franquismo:

¿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? Tarda a veces meses enteros en hacerse al ambiente, meses que, soportados con tristeza y depresión moral, pueden dejar en él honda huella. (Albizua, 1955: 118)

Por tanto, cuando los alumnos llegaban a la escuela, en las provincias de Guipúzcoa y Vizcaya generalmente los niños sólo hablaban euskera (Celis, 1952: 96), lo que conllevaba que, tras varios cursos de escolarización, optara por combinarlas: “El niño ante la disyuntiva de dos lenguas se considera incapaz de aprenderlas y resuelve la dificultad mezclándolas de forma poco elegante” (Albizua, 1955: 119).

En lo referente a las propuestas de mejora, destaca el planteamiento de una solución por parte de un estudiante sobre la cuestión bilingüe en Euskadi:

El bilingüismo plantea un gran problema: ¿En qué lengua se ha de impartir la enseñanza? Ha habido infinidad de soluciones. lo ideal sería el estudio del magisterio por personas que conocieran ambos idiomas pudiendo hablar igualmente ambos. El suprimir la enseñanza en el idioma nativo, retrasa en gran manera el avance de los niños. Menéndez y Pidal en su “introducción al estudio de la lingüística vasca” (1521) se opone a toda tendencia que anule el desarrollo normal de todos y cada uno de los dialectos. (Busto, 1957: 10)

En definitiva, el bilingüismo se convirtió en un problema dada la presencia del euskera en el ámbito social, lo que chocaba con un sistema educativo donde se usaba exclusivamente el castellano. Este hecho se expone en las memorias de prácticas de los estudiantes de la Sección de Pedagogía como una dificultad que conllevaba varios años de adaptación hasta conseguir obtener un nivel de castellano acorde a su edad escolar.

5. CONCLUSIONES

A través de las memorias de prácticas del alumnado de Pedagogía de la Universidad Central se ha podido constatar que el bilingüismo en Euskadi era una realidad. Si bien su uso en la escuela estaba oficialmente prohibido, se advierte una brecha entre la norma y lo cotidiano.

En la esfera social y doméstica se utilizaba el euskera, lo que conllevaba una gran dificultad para el alumnado y el profesorado para afrontar la enseñanza en la lengua castellana.

Geográficamente se advierten diferencias relevantes. En Guipúzcoa y Vizcaya, el uso de la lengua vasca estaba ampliamente distendido durante esta época. Las memorias nos dejan entrever su presencia en el ámbito social. En Álava, la presencia del castellano era considerablemente mayor, quedando relegado el euskera al norte de la provincia.

En definitiva, y si bien hubo grandes restricciones al uso de la lengua vasca en ámbitos de la vida social, continuó formando parte de la vida del País Vasco pese al franquismo. La aportación del alumnado de la Sección de Pedagogía de la Universidad Central también ha permitido detectar algunos elementos que refuerzan esta hipótesis, usando términos e imágenes que reflejan no sólo un apego personal o emocional, sino también una exaltación de sus rasgos diferenciales.

Finalmente, como líneas de investigación futuras derivadas de este estudio introductorio, se propone disgregar el análisis en dos categorías claramente diferenciadas (social y educativa), así como continuar analizando memorias de la década de los años sesenta, para poder observar el proceso que sigue la presencia y el uso del euskera en las escuelas. Asimismo, resulta también interesante conocer esta realidad en los casos de Navarra, por su proximidad cultural y por el uso del euskera en algunas zonas, así como los casos de Cataluña y Galicia, para conocer si el grado de represión fue similar o no.

BIBLIOGRAFÍA

- Albizua, D. (1955): *Bermeo*. Vizcaya: FRM 303, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Álvarez, J. (2016): *Dioses útiles. Naciones y nacionalismos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Barceló, G. y Rabazas, T. (2014): La escuela en Mallorca durante el franquismo, una aproximación a través de las memorias de prácticas del “Fondo Romero Marín”, en *Imatges de l'escola, imatge de l'educació: Actes de les XXI Jornades d'Història de l'Educació*. Palma, Universitat de les Illes Balears, pp. 87-100.
- Beramendi, J. (2003): Nacionalismos, regionalismos y autonomía en la Segunda República, Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 2, 5-77.
- Busto, B. (1957): *La enseñanza en Guipúzcoa*. Guipúzcoa: FRM 529, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Celis, M. C. (1952): *Estudio pedagógico sobre la escuela unitaria de Mallorca*. Vizcaya: FRM 887, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Colmenar, C. (2012): El Fondo Romero Marín del Museo Manuel Bartolomé Cossío. Memorias sobre las prácticas escolares: la educación infantil, en *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, pp. 197-210.
- Dávila, P. & Naya, L. M. (2015): “La construcción de la identidad nacional a través de los cuadernos escolares en el franquismo en el País Vasco”, *RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 1 (1), pp. 7-21.
- Dávila, P. (2008): “Euskal Herria tiene forma de corazón. La escuela en la construcción de la identidad nacional vasca”, *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, pp. 215-243.
- Dávila, P. (Coord.) (2004): *Las políticas educativas en el País Vasco durante el siglo XX*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Euskaltzaindia (1977): *El libro blanco del euskara*. Bilbao: Real Academia de la Lengua Vasca.
- Fusi, J. P. (2000): *España. La evolución de la identidad nacional*. Madrid: Temas de Hoy.

- Gaceta de Madrid del 7 de octubre de 1936. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1936/281/B00211-00214.pdf>
- Granja, J. L. de la (2007): “El nacimiento de Euskadi: El Estatuto de 1936 y el primer gobierno vasco”, *Historia Contemporánea*, 35, pp. 427-450.
- Gutiérrez, L. (1953): Una escuela profesional. La formación profesional en la escuela de aprendices de la Unión Cerrajera S. A. Mondragón. Guipúzcoa: FRM 376, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Ibarzábal, M. E. (1958): *Obra diocesana de formación profesional, Vitoria*. Álava: 528, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Intxausti, J. (1994): *El euskera en Álava*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Lázaro, M. T. (1953): *Pedagogía correccional. Reformatorio del Salvador. Amurrio (Álava)*. Álava: FRM 597, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Lazcano, M. B. (1959): *El valle de Cigoitia. Sus problemas pedagógicos*. Álava: FRM 513, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Recuperado de: <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>
- Mainer, J. (2009): La forja de un campo profesional. Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales en España (1900- 1970). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Mezquita, M. C. (1958): *El problema de la inmigración en relación con la vida escolar de San Sebastián*. Guipúzcoa: FRM 367, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.
- Pozo, M. M. del & Rabazas, T. (2010): “Imatges fotogràfiques i cultura escolar en el franquisme: una exploració de l'arxiu etnogràfic”, *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 15, gener-juny, pp. 165-194.
- Pozo, M. M. del & Rabazas, T. (2013): “Políticas educativas y prácticas escolares: La aplicación de la ley de enseñanza primaria de 1945 en las aulas”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 65 (4), pp. 119-133.
- Pozo, M. M. del (2000): Currículum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Rabazas, T. & Ramos, S. (2018): “The School Child: Two images of a pedagogical model in Madrid, 1960s”, *History of Education & Children's Literature*, 13 (1), pp. 305-326.
- Ramos, S. (2012): 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”, en *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, pp. 337-354.
- Ramos, S., Rabazas, T. & Colmenar, C. (2018): “Fotografía y representación de la escuela privada madrileña en el franquismo. Entre la propaganda y el relato”, *Historia y Memoria de la Educación*, 8, pp. 397-448.
- Sanz, C. & Rabazas, T. (2017): “La identidad nacional en los manuales escolares durante la Segunda República Española”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69 (2), pp. 131-146.
- Sanz, C. (2017): La representación de la identidad nacional en las fotografías escolares durante el Franquismo (1950-1960), en Badanelli, A. M. et al (Coords): *Imágenes, discursos y textos en Historia de la Educación [Libro de resúmenes]: Retos metodológicos actuales. XIX Coloquio de Historia de la Educación, San Lorenzo de El Escorial (Madrid), 19-22 de septiembre de 2017*. Alcalá de Henares, Fundación General de la Universidad de Alcalá, pp. 170-173.
- Sonllewa, M., Sanz, C. & Torrego, L. M. (2018): “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), pp. 28-54.
- Vila, I., Esteban, M. & Oller, J. (2010): “Identidad nacional, lengua y escuela”, *Revista de Educación*, 353, pp. 39-65.
- Zabaleta, I., Garmendia, J. & Murua, H. (2015): “Movimiento popular y escuela en el franquismo: Las ikastolas en Guipuzkoa”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34, pp. 305-336.

Asimilazioa eta errepresioa. La lengua vasca y su papel en la conformación de la identidad de Euskadi en el franquismo de los años cincuenta

Zubiri, H. (1959): *La realidad educativa en el colegio de segunda enseñanza de los padres benedictinos de Lazcano*. Guipúzcoa: FRM 83, Museo “Manuel Bartolomé Cossío”, Universidad Complutense de Madrid.

Representaciones de la infancia, educación e identidades en la prensa gallega de la emigración a América (*Céltiga*, 1924-1932, y *Eco de Galicia*, 1917-1936)

MARÍA EUGENIA BOLAÑO AMIGO
Universidade de Santiago de Compostela
mariaeugenia.bolano@usc.es

Resumen

Los medios de comunicación, mediante sus diferentes lenguajes icónico y textual, resultan de crucial interés si nos referimos a la influencia que suponen en cuanto a la construcción de identidades colectivas. Es a lo largo del primer tercio del siglo XX cuando los medios impresos se consolidan como mediaciones culturales, sobre todo entre las clases acomodadas, en un contexto gallego en el que se había intensificado la emigración a ultramar. En este marco, la presencia de prensa de iniciativa gallega tuvo una destacable importancia y representatividad en los contextos cubano y argentino, de modo que contribuyó a un mayor intercambio y aproximación entre las colectividades gallegas situadas a ambos márgenes del Atlántico.

Mediante la realización de la Tesis Doctoral que lleva por título: Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e prensa gráfica galega (Galiza, Bos Aires e A Habana) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social, dirigida por el Dr. Antón Costa Rico y la Dra. María del Mar del Pozo Andrés, hemos podido analizar las diferentes representaciones de la infancia y de su educación que se proyectan en órganos que, además de suscitar estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social y facilitaron un mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época, todo ello bajo modelos identitarios que trasladan nociones de género, de clase social y de identidad nacional.

Palabras Clave: Representaciones, infancia, educación, identidades

1. INTRODUCCIÓN

La prensa gráfica y cultural del primer tercio del siglo XX editada en el contexto de la emigración gallega a ultramar, resultó crucial para la expansión de tendencias ideológicas y culturales de aquellos momentos, jugando un papel decisivo en la conformación de las élites gallegas y, por lo tanto, de sus mentalidades. Más allá de establecer un canal propio de comunicación entre la comunidad migrante, que pudiese atender a sus necesidades (recogiendo informaciones de los lugares de origen, o actuando como nexo de comunicación y “acercamiento entre las dos Galizas”, tal y como destacó Neira Vilas, 1985), las revistas constituyeron tribunas desde las que expresar lazos de unión entre la colectividad emigrada. Así, los órganos de prensa publicados por los gallegos en América suscitaron estados de opinión, generaron representaciones de presente y de futuro social y

propiciaron un mejor conocimiento de los proyectos sociales y culturales de la época, transmitiendo una determinada visión de la realidad existente y deseada, atendiendo, igualmente, a las preocupaciones del momento, entre las que la infancia y su educación, construidas también bajo representaciones identitarias, ocuparon un importante lugar.

Los órganos de difusión publicados en la diáspora ofrecen elementos a sus lectores que propician un contacto directo con sus raíces y orígenes, bien sea a través de sus contenidos, del idioma en el cual se escriben –con menor protagonismo en los casos que analizamos– o de otros elementos de identificación¹; de este modo, “es común la representación² de asuntos e informaciones ligados a la preservación y manutención de las identidades cultural (hábitos, costumbres, tradiciones, etc.), nacional, étnica y social del inmigrante” (Escudero, 2016b, p.29; trad. p.).

Tomando como referencia los trabajos del historiador Núñez Seixas, conviene considerar, cuando menos, tres variables (Núñez Seixas, 2002) a la hora de indagar en el desarrollo y representación de las identidades colectivas, en las imágenes y sentimientos identitarios de “lo propio” y “lo ajeno”, si nos referimos a un colectivo emigrante, como es el caso de los gallegos y gallegas³ que publicaban *Céltiga*, desde Buenos Aires, y *Eco de Galicia*, desde La Habana:

En primer lugar, la identidad colectiva que los emigrantes de un determinado origen geográfico común *transportan* y *transplantan* con ellos, pues el emigrante no se convierte en un *desarraizado*, como presupuso más de un autor siguiendo el trazo de O. Handlin en 1951, sino que *recrea* una identidad étnica de origen (...). En segundo lugar, la preservación, modificación o desaparición de su identidad colectiva en el seno de, o frente a la sociedad receptora, que según el contexto de oportunidades devendrá en asimilación o integración sociocultural y política. En tercer lugar, su acomodación, competición, redefinición identitaria o fusión con otras colectividades de inmigrantes foráneos residentes en la misma sociedad de acogida, y con los que se entra en contacto (Núñez Seixas, 2002, p. 19; trad. p.⁴).

En este sentido, la prensa elaborada en la diáspora gallega configura un “espacio físico capaz de abrigar y perpetuar, por medio del registro escrito y fotográfico, todo ese sistema de representaciones del inmigrante” (Escudero, 2016, p. 30; trad. p.) que resulta de especial interés, sobre todo si tenemos en cuenta la importancia del fenómeno migratorio para la Historia contemporánea de Galiza, pues los migrantes:

¹ Así lo han puesto de relevo investigadores como Hickerson y Gustafon (2014) o Escudero (2007, 2016a, 2016b), entre otros, que han centrado sus trabajos en el estudio de la prensa de comunidades migrantes e identidades.

² Asumimos aquí –en concordancia con Escudero (2016b)– el concepto de representación desarrollado por Moscovici (2009) que, en líneas generales, se concibe como una modalidad particular de conocimiento que tiene como función principal la elaboración de comportamientos y la comunicación entre individuos: “la representación es un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres tornan inteligibles la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambio” (Moscovici, 2009, p. 105). Con estos preceptos y siguiendo a Núñez Seixas (2002), el estudio histórico de las representaciones, también “incluye el análisis de las identidades colectivas, la generación de imaginarios o imágenes codificadas, estructuradas y compartidas por grupos humanos, y su confrontación con el proceso de elaboración de estereotipos” (Núñez Seixas, 2002, p. 11).

³ Advierte el propio Núñez Seixas de que “el estudio de las comunidades inmigrantes, aquellos colectivos visibles articulados por poseer un espacio público compartido, estructurado en redes de asistencia, comunicación (una prensa propia) y sociabilidad formales (asociaciones, fiestas) e informales, no implica por supuesto el conocimiento del conjunto de los inmigrantes” (Núñez Seixas, 2002, p. 24).

⁴ Con la abreviatura “trad. p.” indicaremos las citas textuales incorporadas en el texto mediante “traducción propia”:

Por una parte, trasladan concepciones de la modernidad urbana y proyectos modernizadores para el interior, digamos que incorporan la modernidad precisa para el desarrollo de una identidad nacional. Por otra, vivir en la distancia va a ser clave para comprender Galiza como una unidad, conformando una identidad “superadora” de las identidades más presentes en las comunidades tradicionales, los territorios de proximidad (la parroquia, el municipio, la comarca), como se fue apreciando en el asociacionismo de los emigrantes. Aunque muchos de esos vínculos de lo próximo van a continuar y cohabitar con la generación de esa identidad gallega compartida (Subiela, 2013, p. 124; trad. p.).

Entre todas las publicaciones gallegas que se divulgaron por territorios argentinos y cubanos⁵, destacamos durante el primer tercio del siglo XX, la revista ilustrada *Céltiga*, de cuidada calidad e importancia en el desarrollo del *galeguismo*, y la publicación *Eco de Galicia*, que además gozó de una notable estabilidad y perdurabilidad en el tiempo; ambas constituyen cabeceras de singular relevancia debido a su acogida y repercusión entre las comunidades emigradas y representativas de los dos contextos americanos configurados como núcleos de mayor presencia de gallegos y gallegas.

La revisión y análisis cualitativo de contenido⁶ de los 182 números editados entre 1924 y 1932 por *Céltiga* (que constituyen una totalidad de 6.382 páginas), y de los 223 números publicados entre 1917 y 1936 por *Eco de Galicia* (8.431 páginas en total), nos permite indagar en las proyecciones de los segmentos sociales que reflejaban su imaginario social en estos medios, aproximándonos al conocimiento de las representaciones de la infancia y de su educación y, por lo tanto, también del porvenir deseado para la sociedad gallega.

2. LA REVISTA CÉLTIGA

La revista ilustrada *Céltiga* comienza a publicarse en Buenos Aires (Argentina) el 30 de septiembre de 1924, fundada por Domingo Rial Seijo, antiguo dirigente de la Casa de Galicia, y por el reconocido dibujante Ramón Peña. La publicación, tal y como expresaba su subtítulo inicial (*Revista Gallega de arte, crítica, literatura y actualidades: Publicación quincenal editada por la Editorial Céltiga*), se ocupaba de “arte, crítica, literatura y actualidades”. De su dirección literaria se ocuparon personalidades destacadas como Adolfo Vázquez Gómez o, con posterioridad, Eduardo Blanco Amor, Ramón Suárez Picallo y Eliseo Pulpeiro.

Céltiga se configuró como “vocero de intercambio y de encuentro de la intelectualidad gallega residente en la Argentina de la emigración, actuando con vocación de puente entre Galiza e Hispanoamérica” (Bolaño Amigo, 2016, p.779). Sus páginas, orientadas por una ideología y sentimiento galeguista (acentuado con la aparición de la sección *Idearium galeguista*), trataban de favorecer el mutuo conocimiento e intercambio entre la Galiza territorial, la Galiza emigrante y Argentina (Alonso, Abal y Cillero, 2009), procurando la

⁵ Con relación a la prensa gallega de Cuba, destaca Oramas Camero (2007) que entre finales del siglo XIX y 1985, circularon en la Habana 71 publicaciones gallegas, algunas de ellas de efímera duración. A este respecto indica Neira Vilas (1994) que ningún colectivo de emigrantes consiguió una prensa tan abundante como el de los gallegos en Cuba, en comparación con otros colectivos allí presentes.

⁶ Fundamentamos metodológicamente los procedimientos desarrollados en el análisis de contenido de los medios seleccionados tomando como referencia los trabajos de Pérez Serrano (1984, 1994), Weber (1985), Kripendorff (1990), Berger (1991a, 1991b), Clemente (1992a, 1992b) y Bardin (1996), entre otros; si bien aquí, debido a las dimensiones y características de este trabajo, no nos detendremos en esta cuestión.

difusión de ideas y problemáticas derivadas de la situación vivida en ambos márgenes del océano. La revista acude a una permanente exaltación de la tierra y de la galegitude, por lo que puede afirmarse que constituyó un órgano que “desempeñó un papel crucial en el proceso de afirmación y desarrollo del galleguismo entre las comunidades gallegas de América” (Pulpeiro y Rodríguez, 2016, p.9). Así, en la propia publicación se esbozan los deseos para el porvenir de la publicación:

que debe ser gallega, patriótica, democrática y progresista, y que, partiendo del gallego y en concordancia con las ideas y con los sentimientos de la época; recordando las tradiciones del pasado, pero sin estancarse en el presente, y enfrentando con decisión el porvenir, en el que ya se dejan entrever claras auroras: aurora del resurgimiento de Galicia, aurora en el nuevo caminar del mundo cara anchos horizontes de espiritualidad y de vida digna y libre (Pulpeiro y Rodríguez, 2016, p.82).

Los propósitos de la publicación serían, según Núñez Seixas (2016):

a) modernizar y enriquecer la cultura gallega mediante su expansión y apertura al diálogo con las culturas iberoamericanas; b) defender los postulados del galleguismo de manera pragmática y moderada, abriéndose además a la posibilidad de servir de vocero oficioso a los nacionalistas de Galicia, acogiendo las tendencias más republicanas dentro del mismo; y c) crear un producto editorial de calidad, tanto estética como de contenidos, que contribuyese a aumentar el prestigio de la colectividad inmigrante ante la sociedad receptora (Núñez Seixas, 2016, p.212).

En ella pueden leerse crónicas y artículos con información sobre las sociedades gallegas de emigrados, a lo que se destinan especialmente las secciones *Motivos de Crónica* o *El momento de Galicia*, que analizan la actualidad gallega y de la colectividad emigrante. Se aprecian también variados textos de creación literaria (relatos) y artículos de asuntos culturales; se observan fotografías de paisajes y de ciudades gallegas, así como un amplio y variado material de ilustración integrado por viñetas, dibujos, caricaturas, gravados y fotografías. En prácticamente todos los números de *Céltiga* hay lugar para: las notas o las semblanzas biográficas, los relatos literarios, el teatro, el tratamiento de motivos y de figuras argentinas, y las secciones destinadas al humor, entre otras cuestiones que suelen estar presentes. Constituyen temas recurrentes el referido a la infancia (en *Páginas infantiles*, o a través de las fotografías en *Pequeños tiranos*), a la educación (destacando las páginas denominadas *Apuntes Pedagógicos*), a la mujer (*Labores femeninas*), a la información de las asociaciones gallegas de la emigración (*Por nuestras sociedades*), entre otras.

El marco de pensamiento ideológico en el que *Céltiga* se posicionó a lo largo de su trayectoria, varió con ciertos matices de intensidad, pero caminando siempre en las dimensiones del ideario republicano y del *galeguismo* nacionalista⁷ (Alonso, Abal y Cillero, 2009; Pulpeiro y Rodríguez, 2016). Atendiendo a la cuestión lingüística, *Céltiga* constituyó una revista bilingüe con mayor presencia del español, aunque, en años posteriores y con la incorporación de nuevos colaboradores, la presencia de la lengua gallega irá en aumento.

⁷ A este respecto indica Núñez Seixas (2016) que “en sus páginas se expresaban de manera sutil contenidos nacionalistas, ya desde el primer editorial” (Núñez Seixas, 2016, p. 212). Podemos apreciar un reflejo de estas afirmaciones en la propia publicación: “*Céltiga* cumplirá así una elevada función patriótica, la más grande tal vez. Mantener vivo y latente el vínculo al ‘terruño’; afianzar, estrechar los vínculos afectivos de los descendientes de Breogán con el solar de la raza, es asegurar, indubitablemente, el interés y cooperación de los mismos para todos los problemas de la región” (“Nuestro Programa”. *Céltiga*, 30/09/1924, 1, p.3)

Las aportaciones de Evaristo Correa Calderón, Portela Pérez, Vicente Risco, Ramón Suárez Picallo, Antonio Noriega Varela, Luis Porteiro, Leandro Carré o Lugrís Freire, caminaron en este sentido.

Con el paso del tiempo, *Céltiga* estableció relaciones con los *galeguistas* de Europa, con la *Irmandade Nazionalista Galega* de Vicente Risco y con la *Irmandade da Fala da Coruña*; además, comenzó a tomar partido en la política sudamericana, mostrando gran simpatía por la revolución mexicana y criticando la política estadounidense en América Latina (Pulpeiro y Rodríguez, 2016). En todo caso, y atendiendo a las consideraciones de Núñez Seixas (2016), “la moderación del mensaje y la calidad de la publicación consiguieron que Céltiga obtuviese un gran éxito y una notable difusión entre los gallegos de Argentina, Uruguay y Chile” (Núñez Seixas, 2016, p. 213). El propio Blanco Amor remite, en el año 1928, al “triunfo” del “buen sentido gallego y (...) capacidad diplomática (...)”, dentro de todos los lectores conscientes de Céltiga, en su organismo mental, estas ideas son hoy calorías de intenso galleguismo, de consciente intuición prenatalista” (Blanco Amor; *Céltiga*, 10/01/1928, 73, p. 3).

Las ilustraciones de la revista incidieron en que esta fuese apreciada debido a su calidad estética y artística, además de por la relevancia intelectual de sus colaboradores⁸. Son representativos los reportajes fotográficos sobre los paisajes y las principales ciudades gallegas, así como las fotografías correspondientes a eventos y acontecimientos sociales importantes tanto en las ciudades gallegas de la emigración como en las de la Galiza territorial. El material ilustrado que aparece es cuidado, múltiple y heterogéneo. La publicidad es muy abundante y la mayor parte de los anuncios pertenecen a establecimientos comerciales, compañías de navegación, productos de consumo cotidiano, compañías de seguros, bancos, entre otros.

La revista es publicada quincenalmente, y su número de páginas oscila en torno a las 32 o 40, si bien estas aumentan notablemente en los números extraordinarios. *Céltiga* dejó de editarse a partir del mes de julio de 1932 y, actualmente, la totalidad de 182 números se encuentra públicamente accesible a través de la página web institucional del Consello da Cultura Galega⁹.

2.1. Infancia, educación e identidades en *Céltiga*

La infancia, la primera adolescencia y su educación aparecen representadas en *Céltiga* a través de un amplio conjunto de textos, fotografías, viñetas, dibujos, ilustraciones y grabados. A través de la publicidad e, igualmente, en las crónicas y noticias, niñas y niños (estos últimos, con mayor presencia¹⁰) son retratadas/os desde un mundo adulto que

⁸ Entre los que podemos destacar, entre otros, a Ramón Cabanillas, Amando Carballo, Xavier Bóveda, Alfonso Castelao, Castro Seijo, Antón Alonso Ríos, Avelino Díaz, Wenceslao Fernández Flórez, Manuel Leiras Pulpeiro, Herminia Fariña, Manuel Lugrís Freire, Victoriano Taibo, Francisca Herrera Garrido o Xosé Lesta Meis.

⁹ El enlace web que da acceso a la publicación es: www.consellodacultura.gal

¹⁰ La presencia de representaciones masculinas es substancialmente superior a la correspondiente con el género femenino y, en este caso, aludimos no sólo a la prevalencia de la figura del hombre frente a la mujer, sino también a la mayor presencia de metáforas que utilizan la masculinidad asociándola a rangos de superioridad, frente a la feminización de aquellos aspectos a los que se confieren roles de subordinación. A estas expresiones del patriarcado, se añaden cuestiones de clase social y de territorio, sobreponiendo, en todo caso, la tríada “masculino- clase alta- urbano (vida pública)” a la conjugación “femenino- clase baja- rural (vida privada)” que, precisamente, es con la que tiende a personificarse Galiza. Compartimos, pues, los argumentos de Miguélez Carballeira (2014) cuando afirma la prevalencia de una “estrategia por la cual se feminiza aquello que se pretende desvalorizar” (Miguélez Carballeira, 2014, p. 20); afirmaciones que entroncan con las tesis de Sorensen (2000) al reconocer la centralidad de las cuestiones de género en los juegos de poder imperialistas, así como con los trabajos de Blanco (1997) o Queizán (1998, 2009), entre otras.

muestra interés por otorgarles un rol protagónico; cuestión que se puede apreciar en buena medida en las secciones *Páginas infantiles* o *Pequeños tiranos*. Niños y niñas adquieren en la revista ilustrada una relevante presencia, a pesar de que físicamente ocupen un espacio reducido –correspondiente al 5,53% de las páginas analizadas. En este sentido, valoramos que existe en *Céltiga* el interés de dotar de visibilidad a la infancia y a su educación debido, en parte, a las implicaciones que esto puede suponer para el proyecto político nacionalista gallego que (con diversos matices) subyace a las páginas de la revista.

Así, es reiterativa la idea de infancia como “semente” del porvenir de la “nazón galega”, erigiéndose como “xermolo do futuro” sobre el que depositar “as espranzas do porvir [*sic.*]; de modo que los deseos de cambio sociopolítico tienden a confiarse a una educación que parte del conocimiento de lo propio, ligada al contorno rural de origen:

Queremos que cada niño gallego conozca el suelo que pisa y las gentes que lo habitan; de donde viene su raza y adonde va; la ciencia sencilla que le haga hermano atento de las plantas familiares y amigo de las bestias humildes que ayudan a ganar el pan; y atento observador del mar, que es fuente de tesoros y hervidero de bellezas.

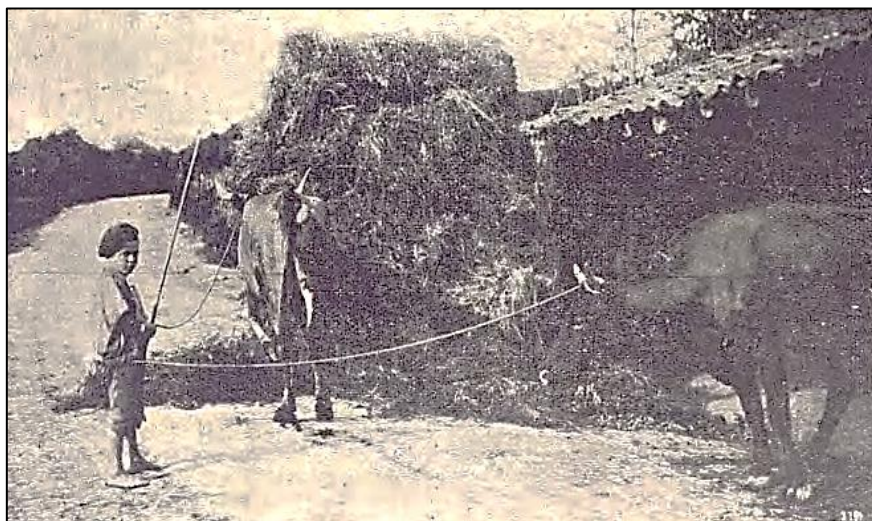
Hacerle consciente y sensible de los encantos y de la riqueza de su tierra. Romper hasta donde sea posible la rutina salvaje fomentada por una pedagogía filistea que obliga al niño gallego a saber quién fué el bruto de D. Enrique de Trastamara, y no se le nombra al padre Feijóo, que le llena la cabeza de monos sabios de Samaniego y se le deja ignorar a Curros y a Lamas; que le habla de unos caballeros barbudos que mataban moros y no se le dice quien labró el pórtico de Compostela (*Discurso de Eduardo Blanco Amor, “leído en el Festival Pro Libro Escolar Gallego”,* por Eduardo Blanco Amor. *Céltiga*, 10/11/1926, nº 45, p. 8).

Los niños aparecen retratados en *Céltiga* como “suprema esperanza da Patria galega [*sic.*]”, por lo que su educación es fundamental y la escuela juega un papel crucial para el “progreso” deseado. Tanto a través de imágenes como de textos se aprecian escenas de tipo costumbrista (similares a la imagen del *Neninho galego* que presentamos), que representan la vida en el rural de la tierra de origen, trasladando cierta nostalgia. Podemos señalar que las representaciones de la infancia y de su educación en *Céltiga* entroncan, cuando menos parcialmente, con las reflejadas a través del pequeño libro editado por vez primera en 1925, *Os nenos*¹¹, de Filgueira Valverde.

Son múltiples los textos que desarrollan críticas de la escuela presente (que podemos comprender en sus dimensiones “prescrita, real y vivida”, si atendemos a las nociones referidas por Viñao Frago, 2008) acompañadas de los esbozos de una escuela que, más que deseada y soñada es reivindicada como necesidad para el “progreso social” y el “desarrollo cultural”¹². En las páginas de la publicación ilustrada se pone en valor la importancia de una “educación moral” que procure “despertar la humanidad” de las personas; no obstante, a medida que los números avanzan, se percibe una mayor focalización en la idea de educación para el futuro de la “Suprema Patria Galega”.

¹¹ El libro aparece, además, reiteradamente en la publicidad de la revista desde el año de su publicación, y a él se alude explícitamente en algunos textos, porque se asume que representa a “os verdadeiros nenos galegos”, que “se ríen de los papás que no dejan a sus niños hablar en gallego, ni siquiera decir ‘fiuncho’” (*A propósito de “Os nenos” de Filgueira Valverde*, por Critias. *Céltiga*, 10/05/1926, nº 33, p. 22).

¹² No nos centraremos aquí en los aspectos específicamente relacionados con las representaciones de la escuela y de los espacios escolares, que hemos abordado ya en trabajos previos (Bolaño Amigo, 2016).



Neniño galego. En *Céltiga*, 25/11/1925, nº 22, p. 11

Existe en *Céltiga* una sección específicamente destinada a las cuestiones pedagógicas que responde a la denominación *Apuntes Pedagógicos*; aunque también, a través de las *Páginas Infantiles*, se abordan aspectos ligados a la educación. En ambas secciones se asume que la educación moral es fundamental, al asumir que “la moral es la base de la familia, la unión de la sociedad, el bienestar de los pueblos. La educación moral concierne a la voluntad y a la forma de someterla a las reglas del deber. La supremacía de esta potencia entre todas las humanas manifiesta la de esta educación sobre la del cuerpo y la del entendimiento” (*Apuntes Pedagógicos*, José Guixé. *Céltiga*, 10/07/1925, nº 13, p. 32).

Se espera, que el proceso educativo enseñe al niño a “ser bueno”, desarrollando en él ciertas cualidades estimables para cuando sea adulto como: “actividad, franqueza y sinceridad, discreción, benevolencia, urbanidad y obediencia. Y debemos hacer lo posible por combatir el egoísmo del que emanan la sensualidad, el interés y la avaricia, la envidia y la pereza; y en el niño, la presunción, el orgullo, vanidad, cólera, dureza y crueldad, obstinación y terquedad y la mentira” (*Apuntes Pedagógicos*, por José Guixé. *Céltiga*, 10/07/1925, nº 13, p. 32) y que tanto la escuela, como “el maestro”, potencien en él las cualidades necesarias para favorecer el “progreso” de Galiza.

Con todo, son muchos los silencios que se trasladan a través de las páginas de la publicación con respecto a las representaciones que nos ocupan aquí; y puede apreciarse que, con el paso de los años de edición de la revista, este vacío aumenta constatablemente¹³.

3. LA REVISTA *ECO DE GALICIA*

Eco de Galicia comienza a editarse el año 1917 en La Habana (Cuba) fundada por Manuel Fernández Doallo, quien ejerció durante más tiempo como su director. Al frente de la publicación estuvieron, durante periodos de tiempo más breves, Manuel Gondell Linares

¹³ Es entre 1924 (inicio de la publicación) y 1927 cuando se aprecia un mayor número de imágenes y textos destinados a la representación de la infancia y de su educación, aspecto que parece estar ligado a la presencia de la figura del progresista y masón Adolfo Vázquez Gómez en la Redacción de *Céltiga*, después ausente del proyecto. Se observa también que el notable descenso de representaciones se ve acentuado en 1932, en buena medida justificado por la desaparición de la revista en ese mismo año.

y Mercedes Vieito Bouza, durante la última etapa de la revista, manteniendo el perfil establecido por quien la iniciara (Neira Vilas, 1985). La cabecera se constituye como revista “ilustrada y de información regional” que atiende, desde el otro margen del océano, a las cuestiones sociales y culturales ligadas a Galicia.

Junto con las publicaciones *Galicia* y *Cultura Gallega*, fue paulatinamente configurándose como una de las revistas gallegas de Cuba más relevantes del siglo XX, manteniendo su acogida y aceptación entre a lo largo del tiempo (Neira Vilas, 1985). Durante su trayectoria – que se extiende hasta el año 1936– recibió como subtítulos, entre otros: *Revista gráfica y de información de la colonia gallega en Cuba* (entre los números 71 y 95), o *Revista gráfica y de información regional* (a partir del número 111).

Su periodicidad resultó muy irregular, oscilando como publicación semanal, quincenal y mensual a lo largo del tiempo; de igual modo, su número de páginas también resultó muy cambiante, entre las 24 y las 54. En sus páginas predomina la lengua española, mientras que el gallego es utilizado de modo anecdótico en poemas y relatos.

La revista, editada por la *Empresa de Publicidad Galiciana*, puede encuadrarse en un marco ideológico *galeguista* regionalista. En sus páginas se atiende a temáticas muy variadas, fundamentalmente cuestiones históricas, geográficas, económicas, folclóricas, filológicas, literarias y artísticas; además, en ella se incluyen: artículos informativos sobre las instituciones gallegas, noticias sobre la sociedad y la cultura cubana y gallega; biografías; bibliografías; trabajos de tipo histórico, geográfico, económico y cultural; y una *Páxina Nazionalista* (Peña Saavedra, 1998), en la que publicaron, entre otros: Vicente Risco, Manuel Banet Fontenla, Xohán Vicente Viqueira, Luis Peña Novo, Isolino Pérez, Basilio Álvarez ou Vicente Rebollar. Son varias las secciones que presentaron continuidad en el devenir de la revista, como el *Correo de Galicia*, centrada en noticias gallegas; la sección *Vida de la Colonia*, que incluye novedades sobre diversas actividades desarrolladas por parte de las Sociedades (aludiendo principalmente a aspectos lúdicos, entre los que destacan las fiestas y comidas); las páginas de *Marcando orientacions* –especie de editorial anónimo–; o bien la sección *De mi tierra*, escrita por Xosé Lesta Meis y que incorpora artículos varios (Peña Saavedra, 1998).

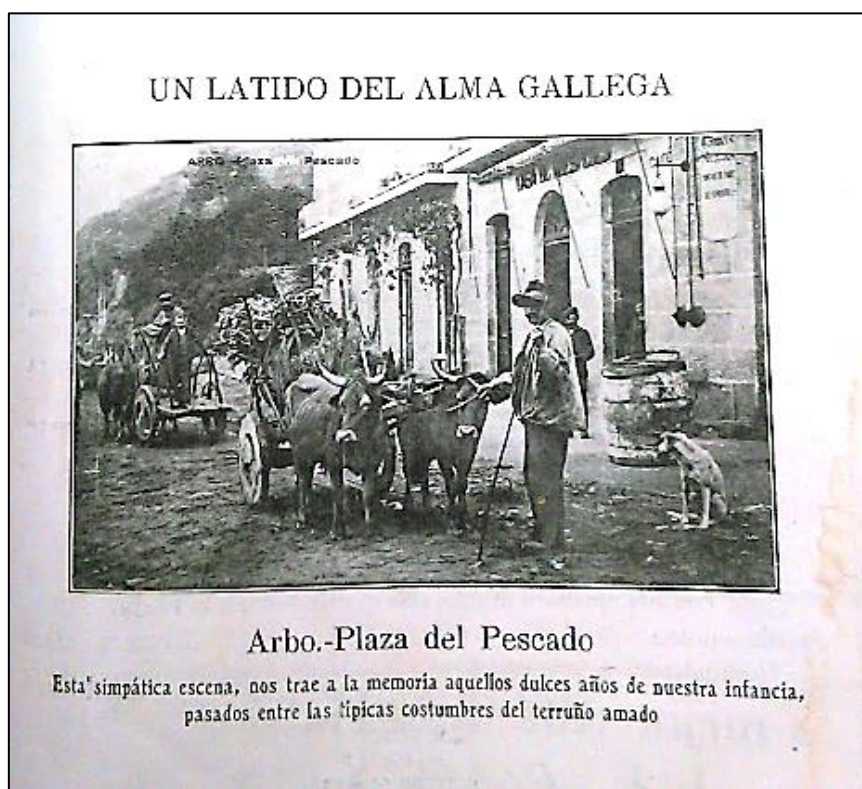
Impresa en papel semicromado con un formato de 27 x 20 cm, la publicación que nos ocupa, presenta múltiples y variadas ilustraciones; son abundantes las fotografías evocadoras de paisajes gallegos, calles, ciudades, monumentos, puertos y personajes destacados del panorama político y cultural. La publicidad que presenta es muy abundante, sobre todo concentrada en las primeras y últimas páginas de la revista. Los anuncios que predominan son de tipo comercial, de bancos, de aseguradoras, de compañías de navegación e institucionales.

Entre las autoras y autores más relevantes que aparecen en *Eco de Galicia* destacamos textos, en lengua española, entre otros: Concepción Arenal, Jesús Bal y Gay, Juan Barcia Caballero, Roberto Blanco Torres, Xavier Bóveda, Julio Camba, Manuel Murguía o Jaime Solá; en lengua gallega, aparecen trabajos en verso de Álvarez Limeses, Armada Teixeira, Blanco Amor, Cabada Vázquez, Herminia Fariña, Francisca Herrera, Lamas Carvajal, Leiras Pulpeiro, Benito Losada, LUGRÍS Freire, Modesto Moure, Andrés Muruais, Aurelio Pereira, Eduardo Pondal, Antonio Prieto, Victoriano Taibo, Manuel Torres, Cabanillas e López Abrente. Doutra banda, en prosa destacan artigos en galego de Julio Camba, Rafael Dieste, Felipe Fernández Armesto, Xosé Filgueira Valverde, Antonio Fraguas, Manuel Portela Valladares, Antón Vilar Ponte; e narracións de Xosé Arias e Portela, Leandro Carré, Antonio Chueca, Manuel García Barros, Xavier Prado, Modesto Prieto, Domingo Quiroga, Roxelio Riveiro, Castelao e Avelino Rodríguez Elías, entre outros.

3.1. Infancia, educación e identidades en *Eco de Galicia*

La infancia y su educación suelen aparecer representadas en las abundantes páginas de *Eco de Galicia* a través las figuras de niños y niñas¹⁴ a través de artículos, cuentos, poesías, crónicas, noticias informativas, ilustraciones y viñetas cómicas, pero su voz procede siempre de la persona adulta. Un adulto que observa la infancia desde la nostalgia (a través del recuerdo de vivencias propias de la edad infantil), desde el parentesco y la vinculación familiar (fundamentalmente apelando al vínculo materno-filial); y/o desde la proyección a la deseable sociedad futura. Así, la infancia no sólo aparece retratada o relatada como sujeto infantil, sino también como recuerdo y como proyecto de futura persona adulta en la que se confían esperanzas para caminar cara un porvenir mejor.

Tras el análisis cualitativo de contenido de los números de la revista gallega de Cuba, detectamos que las imágenes predominantes que giran en torno a la infancia en este medio son aquellas que conciben a los niños y, en menor medida, a las niñas, como seres inocentes y dependientes, susceptibles de protección y de corrección; como anhelo y mitificación anclados en la memoria de un pasado feliz (idílico e idealizado, en el lugar de origen); así como sujetos en proceso de perfeccionamiento y modelado de cara al futuro estimado. Todas estas representaciones se encuentran atravesadas por identidades nacionales, de género y de clase social.



Arbo.-Plaza del Pescado. En Eco de Galicia, 19 de diciembre de 1920, nº 133, p.1

¹⁴ Tanto a través de las imágenes como de los textos, los sujetos infantiles representados, suelen ser niños, las niñas en la revista aparecen representadas en menor medida y asumiendo roles de mayor dependencia y sumisión a los adultos.

Las representaciones de la infancia y de su educación ocupan un notable lugar en *Eco de Galicia*, si bien su presencia en las páginas de la publicación se restringe al 5% de la totalidad de imágenes y textos extraídos¹⁵.

La cuestión de la emigración aparece reiteradamente en las páginas de la revista abordada como una problemática social a combatir, fundamentalmente debido a las consecuencias que para el futuro de la colectividad gallega puede derivarse de la diáspora. Así lo expresa el cronista, inicialmente anarquista, Julio Camba en un artículo de la publicación: “La emigración es un bien, y esto es lo malo. También es un bien salir de presidio; pero sería mucho mejor no haber entrado en él” (por Julio Camba. En *Eco de Galicia*, 21/03/1920, nº 115, p. 14). En este sentido, la realidad de los niños y niñas que se ven abocados a vivir la emigración (bien sea en primera o en tercera persona, pues muchas veces sufrían la emigración de sus familiares más allegados) es tratada con sensibilidad y preocupación, ahondando en la pérdida que supone para la “patria galega” el hecho de favorecer la emigración a América. Desde el semanario se hace, pues, un llamamiento principalmente a las madres, a las familias y al “pueblo gallego” en general, para luchar pola protección de “esos seres débiles” (por Mercedes Vieito Bouza. En *Eco de Galicia*, 12/05/1918, nº 45, p. 3). De modo genérico, podemos afirmar que todos los textos que aluden a la cuestión migratoria en *Eco de Galicia* son presentados de forma emotiva, con pretensión de despertar la sensibilidad del lector.

La educación y la escuela son percibidas como aspectos fundamentales para combatir el éxodo en *Eco de Galicia* (al brindar la “instrucción” necesaria para evitar que los niños gallegos emigren) y se erigen en sus páginas tal que elementos necesarios para diseñar el porvenir que procura el colectivo social. De este modo, se retrata a la escuela como “la salvación de una Galicia sumida en el analfabetismo” (*La Escuela como salvación de Galicia*, por José Pacín. *Eco de Galicia*, 05/11/1922, nº 178, p. 12). Se valora, además, que la escuela es “patriótica y esencial” por lo que requiere requiere “atención preferente por parte de los Gobiernos ya que es, sin duda, la Institución más importante y de más influencia en el orden social de los pueblos” (*Eco de Galicia*, 04/04/1920, nº 116, p. 10). Bajo estos preceptos, los espacios escolares adquieren una singular notoriedad en la revista.

4. CONCLUSIONES

El papel de la prensa gallega de la emigración analizada resulta clave en la sedimentación de tendencias ideológicas, movimientos políticos y culturales considerados hoy cruciales en el proceso de dinamización del territorio gallego y de la legitimación de la idea de Galiza como proyecto colectivo. Así, tanto *Céltiga* como *Eco de Galicia*, exceden los objetivos, tantas veces destacados en los estudios relacionados con la prensa gallega de la emigración, de mantener viva la comunicación entre la comunidad gallega y garantizar soportes para difundir e intercambiar información entre ambos márgenes del océano, pues configuran auténticas ágoras en la construcción de la idea sociopolítica de Galiza. Con todo, las representaciones sociales e identitarias que se observan, no están exentas de estereotipaciones.

¹⁵ En atención a la variabilidad de la presencia de las representaciones que estudiamos con respecto a los diversos años en los que se publicó *Eco de Galicia*, destaca el lugar que estas ocupan, principalmente, en el año 1918, decreciendo luego (con ciertas variaciones) en el devenir del tiempo. Se observa cierto despunte de las representaciones estudiadas entre los años 1922 y 1924, si bien mucho menor que en el segundo año de la publicación.

A partir del análisis realizado de las diversas representaciones de la infancia y de su educación¹⁶, podemos destacar que en *Céltiga* prevalece una perspectiva que denominamos “sociológico-política”¹⁷, mientras que, en *Eco de Galicia*, gana presencia en mayor medida una noción “tradicional antropológico-religiosa”, si bien en muchos momentos observamos ciertos nexos que complejizan estas delimitaciones teóricas.

Encontramos, en las representaciones de la infancia y de su educación en los medios analizados, convergencias, fundamentalmente en lo que se refiere a la identificación de una “infancia feliz” con la propia “infancia vivida” en tierras gallegas; e igualmente, con respecto a los anhelos de caminar cara el desarrollo de una educación que, mediante la creación de escuelas y la mejora de las ya existentes, posibilite el progreso de Galiza y del *pobo galego*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L., Abal, É. y Cillero, A. (2009). *Céltiga (1924-1932)*. *Revista Gallega de Arte, Crítica, Literatura y Actualidades*. Xunta de Galicia: Secretaría Xeral de Política Lingüística, Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Berger, A. A. (1991a). *Media research techniques*. Londres: Sage.
- Berger, A. A. (1991b). *Media analysis techniques*. Londres: Sage.
- Blanco, C. (1997). Mulleres na utopía celta de Pondal. *Unión libre: Cadernos de vida e culturas*, 2, 101-118.
- Bolaño Amigo, M. E. (2016). Representaciones de los espacios escolares a través de la prensa gallega de la emigración: *Eco de Galicia* (1917-1936) y *Céltiga* (1924-1932). En Dávila e Naya (Coords.), *Espacios y patrimonio histórico-educativo*. Donostia: EREIN.
- Bolaño Amigo, M. E. (2017). Representacións textuais e icónicas da infancia, da primeira adolescencia e da súa educación en revistas culturais e en prensa gráfica galega (Galiza, A Habana e Bos Aires) e madrileña: 1915-1936. Entre o Naturalismo, a Socialización e a Distinción Social [Tese de Doutoramento]. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Clemente, M. (1992a). El análisis de contenido: características generales y análisis categorial. En Clemente (Coord.), *Psicología social* (pp. 169-185). Madrid: EUEDEMA.
- Clemente, M. (1992b). Técnicas de análisis de contenido y aplicaciones. En Clemente (Coord.), *Psicología social* (pp. 186-207). Madrid: EUEDEMA.
- Escudero, C. (2007): “Imprensa de comunidades inmigrantes de Sao Paulo e identidade: estudo dos jornais ibéricos Mundo Lusíada e Alborada”, *Disertación*. Sao Bernardo do Campo: Universidade Metodista de Sao Paulo.
- Escudero, C. (2016a): *Imprensa imigrante & identidade: uma história de reconhecimento*. Saarbrücken: Novas edições acadêmicas.
- Escudero, C. (2016b): “A Imprensa Imigrante: Uma Fonte de Representação de Identidades Reais e Simbólicas”, *Investigação Qualitativa*, 1(1), pp. 26-40.
- Hickerson, A. y Gustafon, K.L. (2014): “Revisiting the immigrant press”. *Journalism*, 15(1), pp. 1-18.
- Krippendorff (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

¹⁶ En el cual profundizamos en Bolaño Amigo (2017).

¹⁷ Las perspectivas que aquí señalamos responden a los modelos categoriales desarrollados en Bolaño Amigo (2017) tras una amplia revisión teórica.

- Miguélez-Carballeira, H. (2014). *Galiza, um povo sentimental? Género, política e cultura no imaginário nacional galego*. Santiago de Compostela: Associação Galega da Língua.
- Moscovici, S. (2009). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Neira Vilas, X. (1985). *A prensa galega en Cuba*. Sada: Edicións do Castro.
- Núñez Seixas, M. (2002). *O inmigrante imaxinario*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Núñez Seixas, X. M. (2016). *O soño da Galiza ideal. Estudos sobre exiliados e emigrantes galegos*. Vigo: Galaxia.
- Oramas Camero, A. (2007). *Galeg@s da Habana*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Peña Saavedra, V. (1998). *Repertorio da prensa galega da emigración*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid: UNED.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla.
- Pulpeiro, S. e Rodríguez, P. (Eds.) (2016). *Eliseo Pulpeiro. As letras galegas entre dúas ribeiras (Ribadeo e Río da Prata)*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega.
- Queizán, M. X. (1998). *Misoxinia e racismo na poesía de Pondal*. Santiago de Compostela: Laivento.
- Queizán, M. X. (2009). *Opening address at launch of the issue 'O verbo patriarcal'*. Festa da palabra silenciada. Escola de Artes e Oficios, Vigo, 18 de febreiro de 2009.
- Sorensen, J. (2000). *The Grammar of Empire in Eighteenth-Century British Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Subiela, X. (2013). *Para que nos serve Galiza?*. Vigo: Galaxia.
- Viñao Frago, A. (2008). *Escolarización, edificios y espacios escolares. CEE Participación Educativa*, 7, 16-27.
- Weber, R. P. (1985). *Basic content analysis*. Beberly Hills: Sage University Paper.

La representación social de las niñas, niños y adolescentes atendidos bajo la medida de protección del acogimiento residencial desde la perspectiva de jóvenes extutelados

JOANA MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
joana.miguelena@ehu.eus

Resumen

Las representaciones sociales están formadas por las imágenes, las creencias, las aspiraciones, etc. que se tienen sobre un objeto, guiando nuestras acciones y prácticas respecto a él. En esta comunicación se presentan algunos de los resultados de una investigación cualitativa que pretende conocer cuáles son las representaciones sociales que tienen las y los profesionales que trabajan en el programa básico de acogimiento residencial de Gipuzkoa sobre las niñas, niños y adolescentes que están bajo esa medida de protección. Las representaciones no son las mismas para todos los grupos de personas, por ello, en esta comunicación nos centraremos en presentar las representaciones e imágenes sociales percibidas por jóvenes que durante su infancia y/o adolescencia estuvieron atendidos bajo esta medida de protección en distintos agentes de la comunidad. La metodología utilizada se ha basado en un acercamiento cualitativo a partir de 15 entrevistas semiestructuradas a 15 jóvenes de entre 18 y 22 años y dos focus groups formados por estos mismos jóvenes, en los que se han ido analizando las categorías emergentes en función de las imágenes, creencias, aspiraciones, etc. percibidas por las y los jóvenes sobre el colectivo de niñas, niños y adolescentes atendidos en acogimiento residencial.

Entre los resultados se vislumbran distintas representaciones e imágenes sociales como “pobrecitos”, “conflictivos”, etc. Estas imágenes han sobrepasado la esfera del imaginario y han tenido reflejo en la identidad del colectivo de jóvenes extutelados y en su modo de relacionarse con el entorno.

Palabras Clave: Representación social, Sistema de protección, Identidad, Expectativas

1. CREANDO IDENTIDADES: NIÑA, NIÑO O MENOR

Las palabras definen y construyen realidades (Berger y Luckman, 1968; Barker y Galasinski, 2001), al igual que los discursos construyen prácticas (Foucault, 1983). Las palabras niña-niño o menor, no son, ni significan lo mismo, principalmente, porque las utilizamos para referirnos a las personas que conforman las infancias distintas. Si acudimos a la Real Academia de la Lengua Española (posteriormente RAE) y observamos las distintas aceptaciones y definiciones asignadas a las palabras niño, adolescente y menor (ver Cuadro 1). La palabra niño, proviene del latín, *ninno*, y es definida como la persona que está en la niñez, la que tiene pocos años y la que tiene poca experiencia. Los niños también pueden entenderse como un ser individual definido por su naturaleza física y psíquica (Gaitán, 1999) o, un niño es menor en sentido legal (Qvortrup, 1992). En esta

definición, nos hemos centrado en la palabra niño, y no niña, ya que ser niña o niño no ha sido lo mismo en la Historia, ni es lo mismo en la actualidad.

La palabra adolescente viene del latín, *adolescens, -entis* y se refiere a la persona que está en la adolescencia, definiendo ésta, como el período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud. También hay quien indica que viene de la *addolescere*, que significa los que les falta alguna cosa (para ser como las personas adultas) (Casas, 2006).

Por su parte, la palabra menor, del latín *minor, -ōris*, se refiere a una persona u objeto que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad; que es menos importante con relación a algo del mismo género; que tiene menos edad que otra y persona menor de edad. Pero, *¿todas las niñas, niños y adolescentes son menores?*

Cuadro 1. Definiciones de la RAE. Niño, Adolescente, Menor.

Real Academia de la Lengua Española		
Niño Del lat. <i>ninno</i>	Adolescente Del lat. <i>adolescens, -entis</i>	Menor Del lat. <i>minor, -ōris</i>
Que está en la niñez Que tiene pocos años Que tiene poca experiencia	Que está en la adolescencia,	Que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad. Menos importante con relación a algo del mismo género. Dicho de una persona que tiene menos edad que otra Menor de edad

Fuente: elaboración propia en base a las definiciones ofrecidas por la RAE.

Al contrario que las palabras, niño, niña o adolescentes, la palabra “menor” autoriza muchas acciones que las palabras niña-niño nunca consentiría (Costa y Gagliano, 2000). *Y ¿quiénes son a los que nos referimos como menores?* Para poder responder a esa pregunta, debemos aludir a los diferentes significados del discurso de la minoridad, uno asociado a la propia representación social de la infancia en general, a la normalizada, la hegemónica, y el otro, asociado a la infancia no normalizada o como diría García Molina (2003), a la “infancia adjetivada”.

En el primer discurso de la minoridad, asociado a la infancia normalizada, las NNA se consideran menores en cuanto a son personas que están en el grupo social de la minoría de edad. Es un concepto jurídico “*que tiene fuertes resonancias negativas y de inferioridad en términos cotidianos*” (Casas *et al.* 2006, p.11). En España, el artículo 12 de la CE fija la mayoría de edad a los 18 años, aunque esta edad es una edad convencional dependiendo del Estado. Por ejemplo, en Albania la mayoría de edad se adquiere a los 14 años, en Japón se adquiere a los 20 y en los Estados Unidos a los 21.

En cuanto a las representaciones sociales actualmente compartidas por distintos agentes, la infancia es considerada y tratada como la “aún-no” (Qvortrup, 1992; 2009; Verhellen, 2002; Gaitán, 2006; Casas, 1998; 2006) frente a los “ya sí”, que seríamos las personas adultas (Verhellen, 2002; Casas, 1998). Este núcleo es el que da sensación de consistencia a toda la representación, ya que constituye su “lógica interna” (Casas, 1998). Los niños y niñas “aún no pueden ser” como las personas mayores y adultas, puesto que

son personas “en desarrollo” y son “aún no adultos”, “aún no responsables”, “aún no capaces”, “aún no competentes”, “aún no con los mismos derechos”, “aún no con suficientes conocimientos”, “aún no fiables”, etc. (Casas, 1998, p.31). En definitiva, son “menores” en capacidades, etc., pero cuando cumplan los 18 años, ya pasarán al status de “mayores”, y dejarán de ser tratados y considerados “menores”, lo que podríamos considerar una minoridad transitoria. A su vez, esta idea de los “aún no” también alude, a que el valor de la infancia está en el futuro, no en el presente, como una inversión de futuro (Aguinaga y Comas, 1991; Funes, 2008; Liebel, 2006) o moratoria social (Verhellen, 1992 citado en Verhellen 2002).

El segundo discurso de la minoridad, el de la infancia no normalizada o “adjetivada” (García Molina, 2003), es el que se le asigna al menor, que no al niño. Por un lado, están los “niños”, aquellos que tienen sus necesidades básicas cubiertas y no están “en peligro moral y/o material”, y por otro están los “menores”, aquellos que están en riesgo moral o material (Garbi, Grasso y Moure, 2011) o todo NNA delincuente y/o material o moralmente abandonado (Zapiola, 2008). Para Salazar, esta diferenciación entre niño-menor es parte de nuestra realidad; en un lado están los niños y en el otro, aquellos a quienes la vida les ha robado la infancia, convirtiéndolos en menores y, por tanto, en víctimas inocentes del abandono, la violencia, la pobreza y el abuso en cualquiera de sus formas (Salazar, entrevista personal 2010 citado en Corvera 2011, p.77). Actualmente, bajo el menor se aúnan tanto aquellos que han sido víctimas como aquellos que podrían ser víctimas, se constituye una categoría generada de carácter profiláctico (de prevención de la pérdida de la inocencia), donde confluyen (o confunden) el querer-ser y el deber-ser, situándole en una posición normalizada-legitimada (Casado 1999 citado en Casado y Costoya, 2013).

El menor es por definición, un ser desvinculado de sus lazos familiares primarios, que necesita de la fuerza del Estado para revincularse. Ser interpelado como menor implica llevar esa atmósfera de privación, de déficit, de desamparo, de incapacidad (Costa y Gagliano, 2000, p.90). La palabra menor, se construye como una categoría menor para designar, no sólo a los que no han alcanzado la mayoría de edad, sino a los que serán ubicados como “peligrosos” (Di Iorio, Lenta y Hojman, 2011). Los menores pasan a ser considerados por la sociedad en su conjunto como portadores de un claro atributo, que se convierte, en palabras de Goffman (1968), en un estigma. Al funcionar como un estigma, dichos atributos, se convierten en verdaderos e incuestionables, atravesando las prácticas cotidianas, y transformándose en un medio de control social formal, que permite comprender las prácticas judiciales, por su potencialidad de convertirse en peligrosos e indeseables (Di Iorio, 2008).

Según Costa y Gagliano (2000) el momento fundacional, cuando el niño pasa a ser protegido por el Estado en la voz de un juez “de menores”, es el momento donde comienza el camino de una subjetividad tutelada. El enunciado performativo no revela en ese niño a un menor, sino que construye o crea una identidad que ya forma parte de un horizonte común de creencias. La palabra del juez transforma a la niña o al niño en menor, esto es, lo sujeta políticamente al Estado y reorienta definitivamente todas las propuestas de identificación que lo confirmarán en la identidad sustantiva del menor (Costa y Gagliano, 2000). No sólo el Estado minoriza, también lo hace la sociedad, atrapada en los léxicos heredados y los valores comunes no revisados de la tradición binaria niño/menor (Costa y Gagliano, 2000). Las palabras como “menor”, “pivete”, “protegido” o “delincuente” no fueron creadas por casualidad, pero revelan por sí solas un posicionamiento político al respecto de la infancia pobre, no normalizada, la “adjetivada”.

Aunque parezcan simplemente palabras, estos enunciados son también prácticas, que producen y reproducen efectos en la sociedad. Son, a su vez, marcas institucionales que refuerzan la noción de estigma (Ayres *et al.* 2010).

2. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES EN ACOGIMIENTO RESIDENCIAL

Las Representaciones Sociales (RS) son sistemas de valores, ideas y prácticas que, por un lado, establecen un orden que nos permite a las personas orientarnos en un mundo social y material y dominarlo, y por otro, nos permite tener una comunicación entre personas de una misma comunidad (Moscovici, 1979). Para ello, nos aportan códigos para el intercambio social, y para denominar y clasificar de manera “inequívoca” (las comillas son propias) los distintos aspectos de nuestro mundo y de nuestra historia individual y grupal (Moscovici, 1979; 1984). “No son “opiniones sobre” o “imágenes de”, sino “teorías” de las “ciencias colectivas” sui generis, destinadas a interpretar y a construir lo real” (Moscovici, 1979, p.33), “(...) hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser” (Moscovici, 1979, p. 39). En cierta manera, las RS nos ayudan a entender y a movernos en nuestro entorno (entendiendo éste en sentido amplio) y a que éste sea estable y predecible (Marková, 1996). Son, “como una forma de saber práctico que vincula el sujeto con el objeto” (Jodelet, 2010, p.9). Superan esa esfera de conocimiento ingenuo de sentido común y trascienden a nuestra forma de actuar, a nuestras prácticas sociales hacia dicho objeto, son en cierta manera, una guía para la acción (Abric, 1994). Las RS tienen distintas funciones, entre las que destacaríamos el hacer predecible nuestro entorno, entenderlo, ayudarnos a movernos por él y a actuar en él, en otras palabras, cumplen las funciones del saber, de la identidad, de la orientación y de la justificación. Centrándonos en la función de la identidad, éstas definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos. Tienen también por función, situarnos a las personas y los grupos en el contexto social, permitiendo la elaboración de una identidad social (Abric, 1994; Perera, 2005; Deschamps y Moliner, 2009; Seidman, Azzollini, Thomé, Di Iorio, 2011).

Con respecto a la RS de las NNA atendidos en AR, Casas y Montserrat (2012, p.189) manifiestan que “no está claro que existan representaciones muy específicas y ampliamente compartidas de la población de chicos y chicas que está bajo tutela pública”. No obstante, en estos últimos años, se ha reflexionado y se han realizado investigaciones interesantes, aunque no muy abundantes (Calheiros et al., 2015) sobre cómo son representadas las NNA que viven en recursos residenciales de protección (Calheiros et al. 2015; Arpini, 2001; Kuznetsova, 2005; Di Iorio, 2010). Por otra parte, hay quienes sí consideran que existen ciertas representaciones propias de la infancia tutelada (Arpini, 2003; Di Iorio, 2010; García Molina, 2003; Gagliano y Costa, 2000; Sitara, 2013), denominando a ésta última como infancia adjetivada, no normalizada (García Molina, 2003).

En algunos de los estudios realizados en los últimos años que, directamente o indirectamente, tuviesen el objetivo de conocer las RS sobre NNA en AR han dejado constancia que se les representa con imágenes negativas (Kuznetsova, 2005; Di Iorio, 2010; Sá, Grillo y Trillo, 2013; Sitara, 2013; Calheiros *et al.* 2015) y se les define desde el déficit (Di Iorio, 2008; Aires et al. 2010; Sitara, 2013), la carencia (Sitara, 2013) por una atmósfera de privaciones y depravaciones, faltas y fallas y heredera de carencias (Di Iorio, 2010, Sitara, 2013). Se les identifica como infancia peligrosa (Di Iorio, Lenta y Hojman, 2011); como

menor y no como NNA (Gagliano y Costa; 2000; García Molina, 2003; Sitara, 2013) y/o como infancia y adolescencia en dificultad, siendo ésta una forma eufemística de referirse a los niños-problema (y no a los problemas de los niños) (Gaitán, 2010). El ser NNA en alguna institución, significa, en sí mismo, un problema (Arpini, 2003).

Al igual que las personas, creamos una identidad subjetiva acorde con nuestro grupo de pertenencia, las NNA en AR también son objeto de su RS y es también desde esta pertenencia a dicho grupo, donde van conformando su identidad subjetiva. En base a distintas investigaciones ha quedado latente que las NNA en AR forman sus propias RS en cuanto a ser una NNA en AR (Di Iorio, 2013; Calheiros y Patricio, 2014; Calheiros *et al.* 2015). La situación de encierro (Di Iorio, 2013) y de separación familiar son elementos que los unificaría, a la vez que los diferenciaría de otros NNA. De este modo, también los relatos sobre su vida cotidiana y sobre sí mismos les permitirían construir una definición sobre el nosotros- niños institucionalizados- que simultáneamente también definían quienes eran los otros- quienes están fuera de la institucionalización son niños (Di Iorio, 2013). Estos significados sobre sí mismos y sobre los otros, organizados a partir de sus experiencias cotidianas en el recurso de protección, se traducían en el par analítico niño/menor. Era en el proceso de apropiación o activación psicológica de esa RS por parte de NNA, donde se elaboraban las identidades sociales que les permitían participar en la vida del grupo: “los que viven en el hogar”, “los huérfanos”, “los que tienen una mala familia” “los menores” (Di Iorio, 2013; 2016). Es de mención que no todas las NNA se sienten “distintos” a los NNA “normalizados” (Faria *et al.*, 2008).

Las y los jóvenes que han estado atendidos en algún recurso de protección perciben imágenes sociales negativas asociadas a las NNA en AR (Arpini, 2003; Calheiros y Patricio, 2014; Montserrat, 2014), sintiéndose excluidos y con dificultades de integrarse en contextos distintos a la atención residencial, por ejemplo, en la escuela (Calheiros y Patricio, 2014) o por la red de iguales (Faria *et al.*, 2008). La estancia y el paso por una institución de protección es vivido como una marca dolorosa por las NNA (Arpini, 2003), principalmente, por el motivo que les ha hecho entrar en ellas, convirtiéndose en un estigma (Triseliotis y Russell, 1984; Quinton y Rutter, 1988; Dell’Aglia y Hutz, 2004; Sá, Grillo y Trillo, 2013; De la Herrán, García Barrionacal e Imaña, 2008). La imagen sobre ellas y ellos que perciben de la sociedad es negativa, siendo vistos como personas que tienen un problema, una mochila, que no pueden ser personas normales, que han tenido que cometer algo para estar allí atendidos (y no como víctimas de una acción cometida por sus familias) y que, de cierta manera, son responsables de su situación y de la idea de marginalidad que los acompaña (Arpini, 2001). Como sugiere Arpini (2003), esta visión construida ilustraría bien el fenómeno de los prejuicios instituidos en base al imaginario construido, que no es otro que el resultado directo de la RS socialmente construida: son vistos como representantes de lo indeseado. El simple hecho de haber vivido en una institución de protección les coloca, de por sí, en un riesgo para la sociedad, como aquellos que están en el límite de romper y transgredir, identificados como sujetos de riesgo. De esa manera, al mismo tiempo que la sociedad dice que los protege, ella los acusa duramente, restringiéndoles con un estigma, las posibilidades de modificar esa situación (Arpini, 2001).

La sociedad confunde “protección” y “reforma” (Campos, 2011) o estar en protección con algo negativo o con algún grado de maldad (Triseliotis y Rusell, 1984). De este modo, pasan de tener que estar en protección a ser reformados, ya que son (potencialmente) problemáticos o peligrosos (Campos, 2011; Sitara, 2013). Es en el momento en el que

ingresan en el sistema de protección cuando asumen esa etiqueta difícil de eliminar de “conflictivos” o “pobrecitos” (Montserrat, 2014; Salgueiro, Trigo y Alberto, 2008), o como diría García Molina (2003), es el momento cuando se convierten en “menores”. En líneas generales, las NNA atendidas no se ven a sí mismos como descontextualizados, ni tan carentes y sueñan con su futuro (Sitara, 2013). De hecho, muchas veces, la narrativa de las NNA incluye y se construye, sobre el modelo de la “normalidad”, la cual reclaman para su futuro. No obstante, es de mención la adopción por NNA en AR de un vocabulario institucional (p.ej. “conflictivo”, “nervioso”, “portarme mal”) y su reflejo en su discurso es frecuente (Sitara, 2013), siendo éste un indicador de la institucionalización y de la no normalización, así como el ocultar su estancia en un recurso de protección.

3. METODOLOGÍA

En esta comunicación únicamente exponemos algunos resultados de una investigación cualitativa que pretende conocer la influencia de las RS que profesionales que trabajan en AR tienen sobre las NNA allí atendidos en los derechos de estas y estos NNA. Para ello, se diseñó una investigación con una metodología mixta a través de cuestionarios administrados entre profesionales, treinta entrevistas quince a profesionales y quince a jóvenes que habían cumplido la mayoría de edad atendidos en algún recurso residencial de protección de programa básico) y tres *focus groups* (dos con jóvenes y uno con profesionales). Dado a que en esta comunicación solamente hacemos alusión a la perspectiva de jóvenes egresados de recursos residenciales de protección, serán quince entrevistas y dos *focus groups* las técnicas y fuentes generadoras de información.

En cuanto a las características de las y los jóvenes, 8 eran chicas y 7 chicos. Tenían una edad media de 18,86 años, 18 años la de menor edad y 22 la de mayor edad. La medida de tiempo que habían estado atendidos en recursos residenciales era 3,66 años, siendo 9 años la estancia más larga y un año la estancia más corta. La edad media con la que entraron a algún recurso residencial era de 14,33 años. La persona con más tiempo de estancia había entrado a los 9 años y la que menos tiempo estuvo, entró con 17 años.

4. RESULTADOS

4.1. Representaciones e imágenes sociales percibidas por la sociedad

En las entrevistas se pudieron entrever representaciones e imágenes sociales tanto acerca de los recursos residenciales de protección como de las NNA allí atendidos.

4.1.1. *Imagen de los recursos residenciales de protección y de jóvenes que han estado atendidos en recursos de protección*

La imagen negativa de los recursos residenciales está latente en las entrevistas del colectivo de jóvenes. La mayoría de ellas y ellos, también tenían una imagen negativa de estos recursos antes ingresar en ellos, lo que les producía un cierto miedo lo que se podían y a quienes se podían encontrar allí dentro. En palabras de algunos jóvenes, se imaginaban los recursos de protección antes de entrar como una “cárcel” (Carolina) o como indicaba Iñaki,

“Yo cuando entré ahí dije: ¡joder!, ¿aquí qué va a haber? ¿locos? ¿gente que me va a querer pegar? Gente que... básicamente entiendes, que ahí vas a encontrarte con los mayores maleantes que...” (Iñaki).

Esa imagen negativa también es asociada a la imagen que transmite los medios de comunicación, en los cuales, tampoco hacen diferencias entre los distintos programas de los recursos residenciales, asociando así las NNA que están en un programa básico y las que están en un programa especializado de problemas de conducta. Indican que, *“pero luego fuera, solo se ve que en el piso solo se hacen cosas malas, en el piso todos acaban mal, en el piso”* (Africa).

Esta imagen asociada a los recursos residenciales y a las personas que son atendidas en ellos, no sólo son imágenes, sino que tienen reflejo en las actitudes y acciones de parte de la sociedad como que las y los vecinos de un barrio quemaron un recurso de protección antes de su apertura para que éstas y éstos no formasen parte de su barrio; que haya gente que se cambie de acerera o gente que les mira mal por la calle cuando están delante del recurso residencial. Este suceso también fue narrado por un joven entrevistado del siguiente modo: *“cuando quemaron el centro, me acuerdo (...), salió en el periódico que lo habían quemado los de Igeldo!”* (Íñigo)

4.1.2. Imagen social que percibían cuando estaban atendidos en recursos residenciales

Cuando estas personas entran a formar parte del sistema de protección, empiezan a percibir una imagen social negativa por estar atendidos en los recursos residenciales. Muy unidas a estas imágenes están las etiquetas, etiqueta por estar en un recurso residencial, lo que otros autores y autoras llamas “ser un chico de centro” (Ramiro, 2015) “los niños del hospicio”, “los menores de la prote”, o incluso, “los niños del NIF” (Casas, 2012). Estas etiquetas que las y los jóvenes perciben, están asociadas mayoritariamente a algo *“negativo”* (Africa). Entre las rescatadas de los discursos están las de *“pobrecita”* (Africa), *“de malos, de conflictivos, de gente pues o que se droga o... y ¡a todos!* (Sahara) *“alguien que ha hecho algo malo”* (Amelie), *“macarras”* (Sahara, Sibyl), de hecho, *“porque como estás en un piso ya eres: ¡buah! ¡No eres otro más!* (Africa). Incluso hubo quien percibía que haber estado atendido en un recurso residencial, cara a la sociedad es *“un tachón ahí en tu currículum si se enteran que has estado... porque ya dan a entender que eres mala y así”* (Sahara).

En las entrevistas se pudo apreciar que en el caso de las y los jóvenes que, siendo menores de edad habían migrado de países árabes e ingresaron en un recurso de protección, no sentían las etiquetas y la imagen social negativa por estar atendido en un recurso residencial, sino, principalmente, por sus rasgos físicos propios de una persona de un país árabe.

“Las personas con la apariencia así un poco más así también, más todavía...” (Amelie)

“No, ¡lo del piso es lo de menos, tío!” Es verdad que la han liado bastante los marroquí, pero es que nos tienen una manía a todos, ¡chaval!, ¡jode!, ¡todos en el mismo saco!” (Omar).

El reflejo de la imagen también lo perciben en el momento en el que se lo cuentan a alguien, de hecho, la respuesta de las personas suele ser *“no parece que eres de...”* (Sahara). Asimismo, esta imagen que perciben, ha hecho que, en algunas ocasiones, intenten

¹ Noticias de Gipuzkoa. <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/803062.pdf> . (Consultada el 12 de septiembre de 2018); <http://www.20minutos.es/noticia/356828/0/incendio/centro/menores/> ; . (Consultada el 12 de septiembre de 2018) o el informe elaborado por SOS RACISMO (2010). *Menores en riesgo. Prácticas excepcionales de las Administraciones*. Accesible en http://www.tiac.cat/images/lloc/documents/Menores_en_Riesgo.pdf

esconder que estaban viviendo en un recurso residencial por tener miedo a ser juzgado, sobre todo en con sus amistades y cuando van a buscar un trabajo: *“es como si tendrías miedo que la gente se entere, ¡y sobre todo en trabajos! que no te vean tan buena para ese trabajo, si es de trabajo, ¡es que ni se enteren!”* (Sahara).

Aunque en determinados momentos y en determinadas ocasiones intenten ocultar que viven en un recurso residencial de protección, la mayoría de las veces se ven obligados a contar su historia personal y familiar, tanto a profesionales con los que interactúan como a otras personas de la sociedad para no ser juzgados *“como malos”* (Sahara). La necesidad de contar su vida se ve muy influenciada por la presencia de educadoras y educadores sociales en los distintos ámbitos de su vida.

“¡Es que ya tantas veces das el cante por su culpa que te acostumbras a tener que dar explicaciones a la gente siempre de lo mismo! Y al final ya es algo normal para ti contar eso. Porque vas a un sitio y vas con la educadora y claro, y, es que, ellos con que digas, sí, sí, si yo soy su educadora, yo soy su educadora referente de su piso de menores pues claro, como a esa persona no se lo expliques... a esa persona como no se lo expliques va a pensar que se puede sacar mil y una conclusiones entonces, más vale aclarar y decir lo que pasa que no que piense algo peor” (Sibyl)

En los testimonios también se hizo referencia a que no sólo había estereotipos, sino que había prejuicios en la sociedad sobre las NNAS atendidos en los recursos residenciales. Por ejemplo, el sentimiento de vergüenza de estar en un piso es un indicador más de la imagen negativa que tiene la sociedad de las NNA allí atendidas, no queriendo que otras NNA acudan a los recursos de protección donde viven (a celebrar cumpleaños, a hacer los deberes, etc.). Las y los jóvenes opinan que se debería trabajar para deconstruir esta imagen social negativa que ellas y ellos perciben y padecen ya que,

“¿Por qué tenemos que ser malos si se supone que el problema ha sido con la familia no con el menor? O sea, el menor ha sido una víctima, ¡el menor no ha sido el causante de todo eso! Entonces, ¿por qué se supone que somos malos si somos víctimas?” (Sahara).

4.1.3. La palabra “menor”

En los discursos de las entrevistas del colectivo de jóvenes, nos pudimos dar cuenta de que hacen uso de palabras “no del todo habituales” como tener permiso “pernocta” para poder irse a dormir con su familia biológica o algún amigo o amiga; la palabra “vínculo” o “vínculo significativo” para referirse a la relación que establecen con distintas personas o la palabra “menor”. Como ellas y ellos mismos indican es una palabra que consideran que *“la tenemos muy interiorizada, la de menores, es verdad. Yo, desde que me dijiste, ¡me he dado cuenta, ¡eh!”* (Gatofu). En los *focus groups*, se reflexionó sobre el vocabulario que ellas y ellos identificaban como propio de haber vivido en un recurso residencial de protección y aparecieron otras como *“MEC* (Medida educativa correctiva), *“consecuencia”* (Gatofu), *“MENA”* (Iker), *“autóctono”* (Karim), *“empatía y asertividad”* (Doraemon) o *“tiempo libre”* añadiendo que *“la gente no dice pa’ quedar después de comer y dice: ¡oh!, ¡Tengo tiempo libre!”* (Doraemon). Este tecnicismo en el vocabulario es concebido como *“cosa que nos alejaba más de la población normal”* (Gatofu).

Aunque no podemos detenernos en cada de dichos conceptos en esta comunicación, sí que hemos hecho un análisis de frecuencias sobre las veces que las y los jóvenes utilizaron las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor (y sus plurales).

En el siguiente gráfico se recogen dichas frecuencias (Gráfico 1). Como se puede observar, las palabras más utilizadas son las de menor, seguida de la de chaval-chavala. En cambio, si observamos dichas frecuencias en función del sexo o del país de origen, se puede apreciar que las chicas hacen un mayor uso de la palabra menor y que quienes han nacido en Marruecos la palabra chaval-chavala.

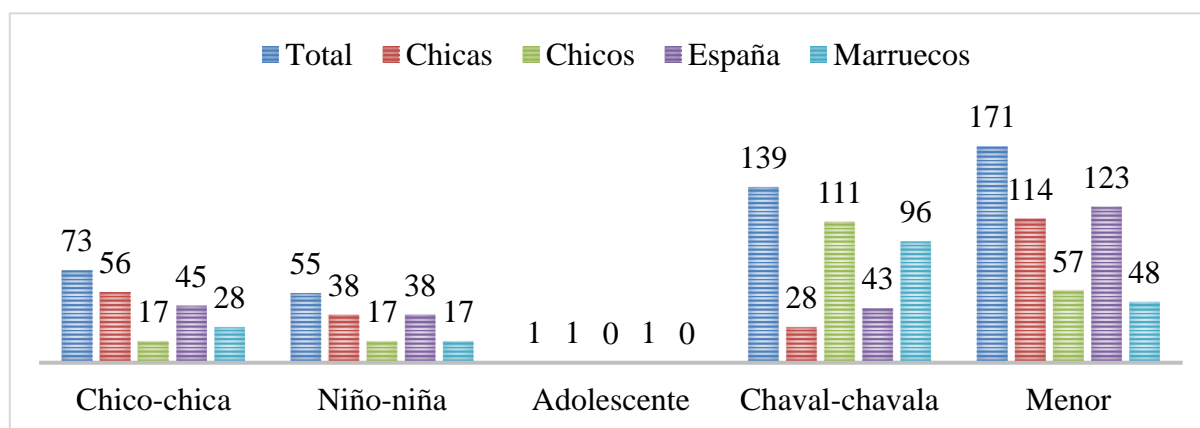


Gráfico 1. Frecuencias de las palabras chico-chica, niño-niña, adolescente, chaval-chavala y menor.

5. CONCLUSIONES

Como hemos recogido en los anteriores apartados y, sobre todo, en las entrevistas de las y los jóvenes entrevistados, las representaciones e imágenes sociales hacia el colectivo formado por NNA en AR son principalmente negativas, destacando la de “conflictivos” o “problemáticos”, aunque también hay quien indica que se les representa como “pobrecitos”. Estas imágenes sólo son unas pocas de las existentes. Por ello, el contribuir a conocer cuál(es) es(son) la(s) imagen(es) existente(s) de las NNA en AR es una labor importante, principalmente, por el impacto que potencialmente estas imágenes tienen en las mismas NNA, así como, por la necesidad previsible de su deconstrucción y el aumento de conciencia social hacia esta población. Asimismo, desde los ámbitos en los que se mueven se debe poner una especial atención a las palabras y tecnicismos que utilizamos al referirnos a ellos y con ellos, ya que estas palabras y tecnicismos como vínculo, pernocta, autóctono, MENA, y el excesivo uso de la palabra menor, son asimiladas y utilizadas por las NNA en AR, alejándoles del lenguaje de la mayoría de las NNA normalizadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguinaga, J. y Comas, D. (1991). *Infancia y adolescencia: la mirada de los adultos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales
- Ayres, L. S. M. *et al.* (2010). Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 420-433.
- Barker, C. y Galasinski, D. (2001). *Cultural Studies and Discourse Analysis: A dialogue on Language and Identity*. London: Sage.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

- Calheiros, M.M. y Patrício, J. (2014). Assessment of Needs in Residential Care: Perspectives of Youth and Professionals. *J Child Fam Stud*, 23: 461-474
- Calheiros, M. M. et al. (2015). Social images of residential care: How children, youth and residential care institutions are portrayed? *Children and Youth Services Review*, 55, 159-169.
- Campos, G. (2011) ¿Cómo se percibe a la infancia protegida? de la normalización en *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: cataratas 2011. pp. 195-220.
- Casado, D y Costoya, G. (2013). De víctimas y ciudadanos. Las temáticas del niño en la prensa escrita española. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 12(3). pp.103-121
- Casas, F. (1993). Instituciones residenciales: ¿hacia dónde en Asociación Madrileña para la Prevención de los Malos Tratos a la Infancia (Ed.), *III Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada*. pp. 29-47.
- Casas, F. (1998). Infancia. Perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós
- (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de infancia y adolescencia en Europa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (17) 15-28. Accessible en <http://www.redalyc.org/html/1350/135013577002/> (Consultado el 8 de mayo de 2018).
- Casas et al. (2006). *Tres miradas de los derechos de la infancia. Estudio comparativo entre Cataluña (España) Molise (Italia)*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia. Accesible en <http://plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2013/12/Las-tres-miradas-comp2.pdf>. (Consultado el 8 de mayo de 2018).
- Casas, F, y Montserrat, C. (2012). Percepciones de distintos agentes sociales acerca de la educación formal de los chicos y chicas tutelados. *Educatio Siglo XXI*, 3(2), 185-206.
- Corvera, N. (2011) Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad. Universidad Alberto Hurtado*. Vol. XXV / N° 2 / 2011 / 73-99
- Costa, M., y Gagliano, R. (2000). *Las infancias de la minoridad. Tutelados y asistidos*. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad, 69-119.
- Deschamps, J-C. y Moliner, P. (2009). A identidade em psicologia social – Dos processos identitários às representações sociais. Petrópolis, RJ: Editora Vozes
- Di Iorio (2008). Aproximaciones al concepto de representación social. Facultad de Psicología UBA. Accesible en <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/wainstein/Aproximaciones-al-concepto-de-Representacion-Social-2.pdf> (Consultado el 13 de septiembre de 2018).
- (2010). Infancia e institucionalización: abordaje de problemáticas sociales actuales. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 4(2), pp. 143-150
- Di Iorio, J., Lenta, M., y Hojman, G. (2011). Conceptualizaciones sobre la infancia: De la minoridad al interés superior del niño. Un estudio de las producciones científicas en psicología. *Anuario de investigaciones*, 18, 227-236.
- Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freeman, M. (1998). The Sociology of Childhood and Children's Rights. *The International Journal of Children's Rights* 6, 433-444.
- Frønes, I. (1994). Dimensions of Childhood en Qvortrup, J. et al. (eds.) *Childhood Matters*. Avebury: Aldershot.
- Funes, J. (2008) *El lugar de la infancia*. Barcelona: Graó
- Garbi, S., Grasso, C., y Moure, A. (2004). Infancia Institucionalizada: Representaciones y Prácticas profesionales. Buenos Aires: Universidad de Buenos. Recuperado de: http://webiigg. sociales. uba. ar/iigg/jovenes_investigadores/3JornadasJovenes/Templates/Eje%20Conocimientos%20y%20saberes/GARBIGRASSOMOURE_CONOCIMIENTO.pdf.
- Goffman, E. (1961) *Internados, Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu editores: Buenos Aires
- Kuznetsova, T. IU (2005) Social Stereotypes of the Perception of Graduates of Children's Homes. *Russian Education and Society*, 47(2), 19-30.

- Liebel, M. (2006). Entre protección y emancipación. *Derechos de la Infancia y políticas sociales, 1*. Accesible en http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/Serie_teorica_1_UCM.pdf (Consultado el 13 de septiembre de 2018)
- Montserrat, C. (2014). The child protection system from the perspective of young people: Messages from 3 studies. *Social Sciences, 3*(4), 687-704
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul Real Academia de la Lengua Española. Accesible en <http://www.rae.es/> (Consultado el 13 de septiembre de 2018).
- Pérez, M. P. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *La Habana: CD Caudales. CIPS*.
- Qvortrup, J. (1992) El niño como sujeto y como objeto: ideas sobre el programa de infancia en el Centro Europeo de Viena en *Infancia y Sociedad* n° 15 pp. 168-186.
- Qvortrup, J. (2009). Childhood as a structural form. *The Palgrave handbook of childhood studies* (pp. 21-33). Palgrave Macmillan, London.
- Ramiro, J. (2015). Ciudadanía e infancias. Los Derechos de los niños en el contexto de la protección. Valencia: Tirant Humanidades
- Sá, A. C., Grilo, I. y Trigo, L. R. (2008). As instituições de acolhimento sob o olhar dos profissionais que nelas trabalham: Percepções em torno da institucionalização de crianças e jovens em risco. Actas electrónicas Del Congresso Internacional em Estudos da Criança. Recuperadas el 1 de marzo Del 2016 en <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12926/1/As%20institui%C3%A7%C3%B5es%20de%20acolhimento%20sob%20o%20olhar%20dos%20profissionais%20que%20nelas%20trabalham%20Percep%C3%A7%C3%B5es%20em%20torno%20da%20institucionaliza%C3%A7%C3%A3o%20de%20crian%C3%A7as%20e%20jovens%20em%20risco.pdf>. (Consultado el 13 de septiembre de 2018).
- Faria, S., Salgueiro, A. G., Trigo, L. R. y Alberto, I. (2008). As narrativas de adolescentes institucionalizadas: Percepções em torno das vivências de institucionalização. Actas eletrónicas del *Congresso Internacional em Estudos da Criança, organizado pelo Instituto de Estudos da Criança e realizado na Universidade do Minho*.
- Sánchez Parga, J. (2010). Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia. *Universitas, 1*(13), 95-130.
- Seidmann, S., Thomé, S.; Di Iorio, J. y Azzollini, S. (2008): Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional. Documento de Trabajo N° 209, Universidad de Belgrano. Disponible en la red: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/209_seidmann.pdf.
- Sítara, M. (2013). De los niños en peligro a los niños peligrosos. Tesis Universitar de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51189/1/01_SITARA_1de2.pdf (Consultado el 13 de septiembre de 2018).
- Triseliotis, J. P., & Russell, J. (1984). *Hard to place: The outcome of adoption and residential care* (Vol. 13). Heinemann Educational Publishers.
- Verhellen, E. (2002). La Convencion Sobre Los Derechos Del Nino: Transfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales. Garant.
- Zapiola, M. C. (2008). Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario. En Gayol, S. y Madero, M. *Formas de Historia cultural*. Buenos Aires (Argentina): Prometeo- UNGS. pp. 305-332.

La presencia del euskera en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa desde la perspectiva de jóvenes que llegaron a su mayoría de edad allí atendidos

JOANA MIGUELENA TORRADO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
joana.miguelena@ehu.eus

HARITZ GARMENDIA ITURRIA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
haritz.garmendia@ehu.eus

Resumen

En esta comunicación presentamos una nueva línea de investigación emergente en una investigación que estamos llevando a cabo: la presencia del euskera en los recursos residenciales de protección, relacionada con los derechos lingüísticos de las niñas, niños y adolescentes. La investigación que estamos desarrollando tiene como objetivo principal el análisis de los derechos de las niñas, niños y adolescentes atendidos en recursos residenciales de protección de Gipuzkoa, concretamente, sus derechos de educación y participación. Para ello se ha diseñado un trabajo de campo a través de cuestionarios (n=73), entrevistas semi-estructuradas (n=15) y un *focus group* (n=5) a profesionales. Asimismo, se ha entrevistado a 15 jóvenes de entre 18 y 22 años que habían llegado a su mayoría de edad atendidos en un recurso residencial de protección y 9 de estas y estos jóvenes participaron en dos *focus groups*. En las entrevistas del colectivo de jóvenes se hicieron propuestas de mejora a los recursos de protección relacionadas con la presencia del euskera y la utilización y promoción de esta lengua durante su estancia. Estas propuestas de mejora relacionadas con el euskera y con sus derechos lingüísticos, se debatieron en los *focus groups* de jóvenes y de profesionales. En esta comunicación únicamente nos centraremos en las opiniones del colectivo de jóvenes, entre las que destacaríamos la presencia mayoritaria del castellano en la intervención y en los recursos residenciales, la falta de competencias lingüísticas de algunas y algunos profesionales y el requisito lingüístico del euskera en la contratación del personal, entre otras.

Palabras Clave: euskera, acogimiento residencial, derechos lingüísticos, identidad, normalización

1. REALIDAD SOCIOLINGÜÍSTICA DE EUSKADI

Las personas que vivimos en la Comunidad Autónoma de Euskadi (de aquí en adelante Euskadi), al igual que otros Pueblos como Navarra, Catalunya, Galicia, Asturias, Comunidad Valenciana, etc., convivimos con dos lenguas oficiales. En nuestro caso, estas lenguas son el euskera y el castellano. No obstante, esta convivencia no goza de una

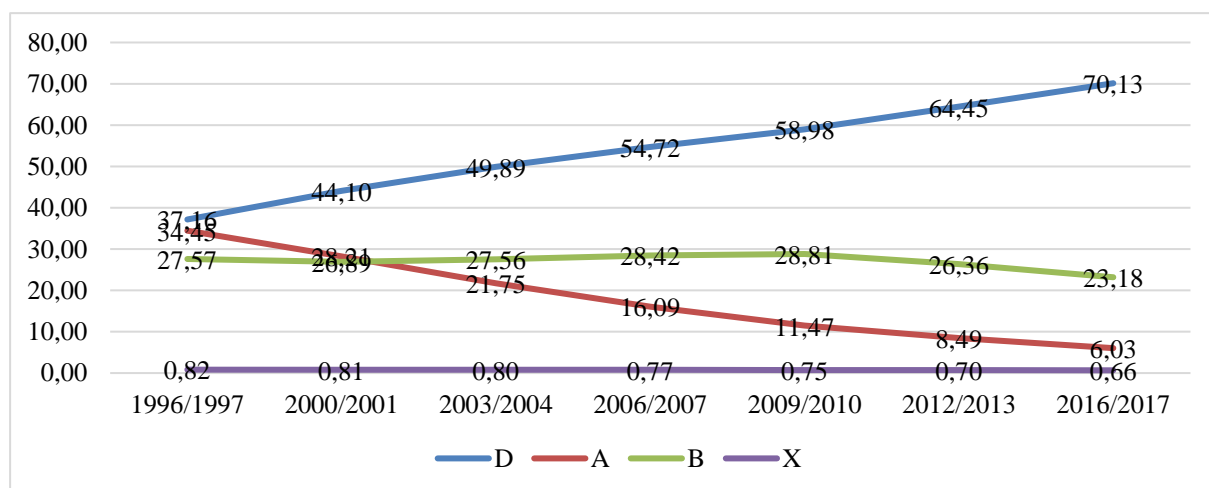
situación de amblingüismo o equilingüismo¹, sino que, vivimos en una situación de diglosia (Cid, 2002), donde el castellano goza de un mayor prestigio que el euskera, siendo esta última “tradicionalmente relegada a situaciones informales, mientras que el castellano, al menos hasta hace poco tiempo, ha sido considerado como lengua de cultura y reservado para situaciones más formales” (Etxebarria 1992, p.1).

Siguiendo a distintos autores, la base jurídica del euskera y de su *estatus* de oficialidad, estaría fundamentada principalmente por tres documentos jurídicos (Etxebarria, 1988; 2015; Urrutia, 2006): la Constitución Española de 1978, el Estatuto de Autonomía Vasco de 1979 y la Ley 10/1982 Básica de Normalización del uso del euskera. De estos documentos jurídicos se desprende que las personas que vivimos en Euskadi, y, por tanto, las NNA de este Pueblo, podemos elegir el idioma en el cual queremos comunicarnos, no podemos ser discriminados por dicha razón, y tenemos el derecho a ser atendidas y a recibir los servicios de la Administración Pública, y en su defecto, de la empresa contratada por ésta, en cualquiera de los dos idiomas oficiales de nuestro territorio (salvo opción expresa por parte del ciudadano o ciudadana). Para ello, según regula la Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del uso del euskera, los poderes Públicos adoptarán las medidas tendentes a la progresiva euskaldunización del personal afecto a la Administración Pública en Euskadi.

1.1. Hacia la progresiva euskaldunización

La normalización y la promoción del euskera en distintos ámbitos ha mejorado considerablemente desde su *estatus* de oficialidad. Ejemplo de ello serían, entre otros muchos, la presencia mayoritaria del modelo D² en las aulas de Euskadi (ver Gráfico 1) o el porcentaje progresivo de habitantes de Euskadi con competencia lingüísticas en euskera en los últimos veinte años.

Gráfico 1. Evolución de los modelos lingüísticos en Euskadi.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat.

¹ Es la situación en la que no se observa esta distinción funcional y en la que la mayoría de hablantes son bilingües. Es imposible saber qué lengua se utilizará en cada situación. El equilingüismo puro es muy difícil que se dé, pero existen zonas que se le acercan, como Cataluña o Québec (Miranda, M. (20). *Multilingüismo y minorías lingüísticas en Europa*. Accesible en http://lateinamerika.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/sites/aspla/bilder/ip_hausarbeiten_cluj/Mikeldi_Miranda.pdf (Recuperado el 9 de abril de 2018)

² Enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

En cuanto a la evolución de la competencia lingüística del euskera en Euskadi hemos tomado como referencia la clasificación del mapa sociolingüístico del Gobierno Vasco (2014) que establece tres parámetros; euskaduna o vasco parlante, ia-euskalduna o quasi vasco parlante y, erdalduna o castellanoparlantes (2014, p.29).

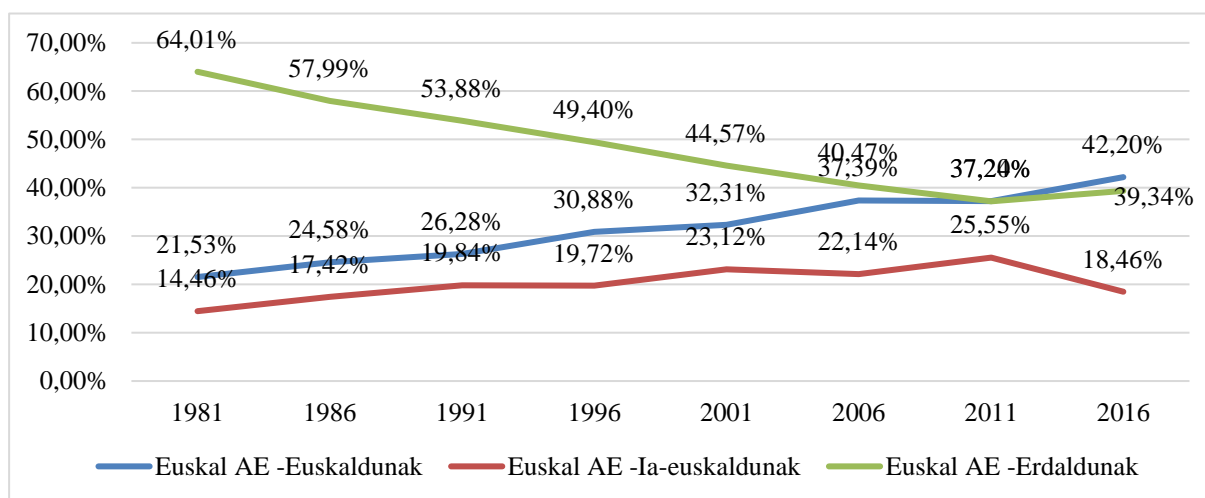
Tabla 1. Parámetros de la competencia lingüística en euskera.

Parámetros	Definición
Euskalduna/ Vasco parlante	Son euskaldunes las personas que hablan y entienden bien o bastante bien el euskera
Ia-Euskalduna / quasi vasco parlante	Personas que a pesar de que lo entienden, no son capaces de hablar en euskera.
Erdalduna/ Castellanoparlante	La persona erdalduna no tiene competencia de entender ni de hablar en euskera.

Fuente: Mapa sociolingüístico del Gobierno Vasco (2014, p.29).

Analizando ahora la evolución de la competencia lingüística en euskera con los datos que nos ofrece Eustat desde el año 1991 hasta el año 2016 (Gráfico 2), podemos percibir cómo, el porcentaje de competencia lingüística de euskaldunas o vasco parlantes aumenta progresivamente, de representar un 14,46% en 1991 a representar un 42,2% en 2016. Des mismo modo, desciende considerablemente el porcentaje de erdaldunas o castellanoparlantes, de representar un 64,01% en 1991 a representar un 39,34% en 2016.

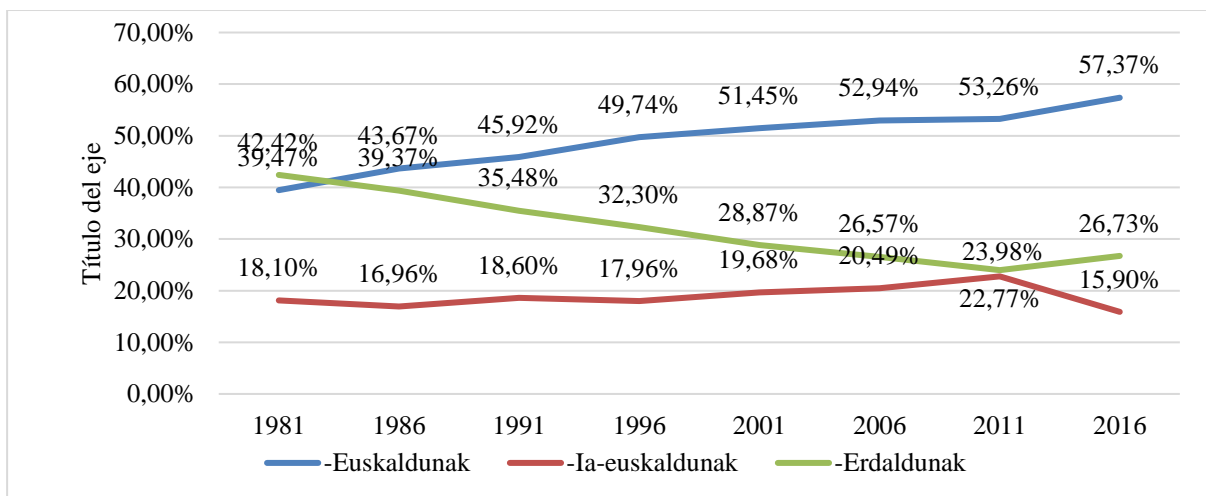
Gráfico 2. Evolución de la capacidad lingüística del euskera en Euskadi.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat.

Centrándonos a hora en el contexto que nos atañe, Gipuzkoa, el porcentaje de euskaldunes en el 2016 es superior a la mitad de la población, un 57,37%, mientras que el de los erdaldunas o castellanoparlantes representa un 26,73% (ver Gráfico 3).

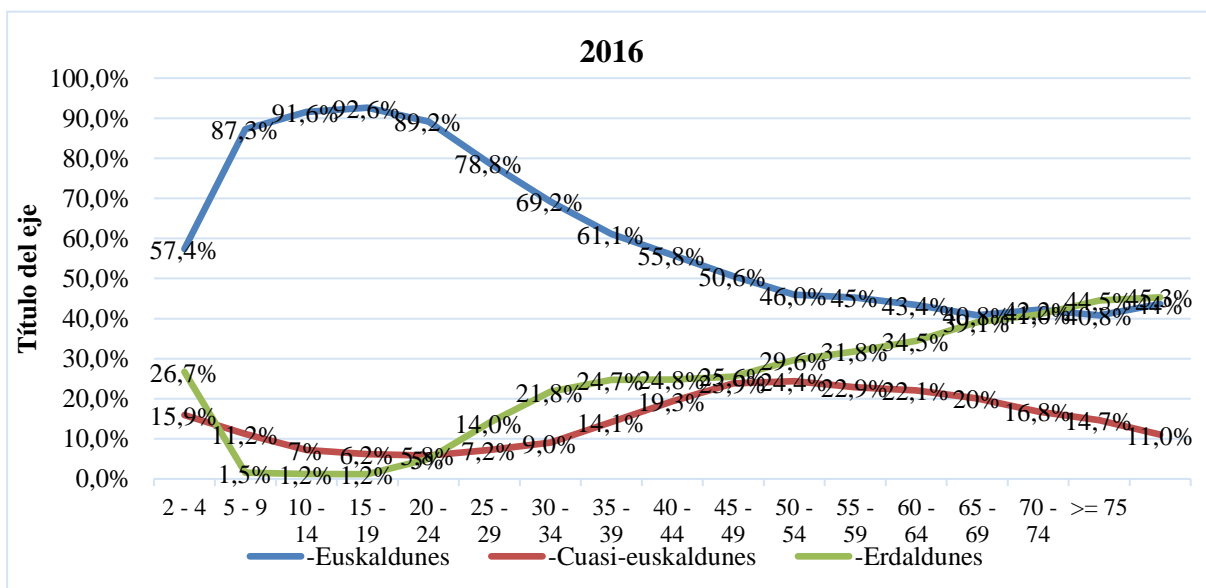
Gráfico 3. Evolución de la competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat

Si observamos la competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa en función de distintos tramos de edad en el año 2016, podemos ver que las y los vascos con edades hasta 40 años son mayoritariamente euskaldunas, mientras que a mayor edad comienza a descender el porcentaje de euskaldunas y sube el porcentaje de erdaldunas o castellanoparlantes (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Competencia lingüística en Gipuzkoa por edades. 2016.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de Eustat.

1.2. Perfil de las y los profesionales en el sistema de protección a la infancia y la adolescencia de Gipuzkoa

La gestión del sistema de protección social a la infancia y la adolescencia es competencia de las Diputaciones de cada Territorio Histórico, esto es, de la Administración pública, en el caso de Gipuzkoa, todos los recursos residenciales están gestionados por entidades privadas a través de convenios y concesiones públicas para ello. Esta realidad es compleja puesto a que las y los profesionales que trabajan en los recursos residenciales no son funcionarios públicos, pero sí prestan servicios a la Administración Pública.

Según el decreto 131/2008 de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial (posteriormente AR) para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social, los requisitos para trabajar en un recurso residencial son los siguientes (art. 106.2):

“El equipo educativo estará compuesto por personal educador y por personal auxiliar con la siguiente formación:

- a) Las y los educadores deberán contar con la diplomatura de educación social o, en su defecto, con una diplomatura o licenciatura en ciencias de la educación o en ciencias sociales, siempre que haya obtenido la habilitación del Colegio de Educadoras y Educadores Sociales.
- b) El personal auxiliar educativo deberá contar con una formación profesional de técnico superior en integración social o análoga.

Asimismo, se valorará que las y los profesionales cuenten con otras formaciones específicas complementarias que pudieran resultar de utilidad en el ejercicio de sus funciones educativas, en particular la formación específica en igualdad y coeducación”.

En su artículo 106.3. también se hace referencia a que “se tenderá siempre que sea posible, a la paridad entre profesionales de distinto sexo, con el fin de proporcionar a los niños, niñas y adolescentes modelos de ambos sexos”.

El decreto 131/2008 recoge la importancia de un equipo paritario en los recursos residenciales para proporcionar modelos de ambos sexos a las niñas, niños y adolescentes, pero no en cambio, la recomendación o la consideración de que las y los profesionales sean euskaldunas. En su artículo 106.2. aparece que “*se valorará que las y los profesionales cuenten con otras formaciones específicas complementarias que pudieran resultar de utilidad en el ejercicio de sus funciones educativas, en particular la formación específica en igualdad y coeducación*”.

En Gipuzkoa, en cambio, sí que se ha regulado al respecto. Según el Decreto Foral 4/2009, las empresas contratistas deben proporcionar su prestación respetando el derecho ciudadano a ser atendido en las dos lenguas oficiales. Ejemplo de ello podemos encontrarlo en los distintos pliegos de prescripciones técnicas que rigen el contrato administrativo de concesión de uso y gestión de recursos residenciales de AR para NNA en situación de desprotección accesible en internet³. En un pliego de 2015, se puede ver cómo la DFG

³<https://www.google.es/search?client=firefox-b-ab&dc=0&ei=XFvSWs6hKo-JmwXa-JKoAg&q=PLIEGO+DE+PRESCRIPCIONES+T%C3%89CNICAS+QUE+REGIR%C3%81N+EL+CONTRATO+ADMINISTRATIVO+DE+CONCESI%C3%93N+DE+USO+Y+GESTI%C3%93N+DEL+CENTRO+%E2%80%9CMATSA+RIA%E2%80%9D+DE+ACOGIMIENTO+RESIDENCIAL+PARA+PERSONAS+MENORES+DE+EDAD+EN+SITU>

Por su parte, la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, no hace referencia a los derechos lingüísticos de las NNA que viven en comunidades autónomas donde existen distintas lenguas oficiales sobre la elección y el derecho de ser atendido en el idioma que prefiera o incluso, como las y los euskaldunes decimos a vivir en euskera/ *euskaraz bizi*. Esta frase, *euskaraz bizi*, significa la posibilidad de una persona de vivir en una cultura euskaduna, donde la lengua es una de las llaves que debiera abrir los ámbitos de la vida de las y los habitantes de Euskadi. Esta ley regula el derecho de las NNA a “*ser oídas en los términos del artículo 9 y, en su caso, ser parte en el proceso de oposición a las medidas de protección y declaración en situación de desamparo de acuerdo con la normativa aplicable, y en función de su edad y madurez*” [y] “*para ello tiene derecho a ser informado y notificado de todas las resoluciones de formalización y cese del acogimiento*” (art. 21 bis). Del mismo modo, el artículo 172.1. de la misma Ley también regula en las situaciones en que la Entidad Pública, a la que, en el respectivo territorio, esté encomendada la protección de las NNA, constate que una NNA se encuentra en situación de desamparo tiene por ministerio de la ley la tutela del mismo y deberá adoptar las medidas de protección necesarias para su guarda, poniéndolo en conocimiento del Ministerio Fiscal y, en su caso, del Juez que acordó la tutela ordinaria. La resolución administrativa que declare la situación de desamparo y las medidas adoptadas se notificará en legal forma a los progenitores, tutores o guardadores y a la NNA afectada si tuviere suficiente madurez y, en todo caso, si fuere mayor de doce años, de forma inmediata sin que sobrepase el plazo máximo de cuarenta y ocho horas. La información será clara, comprensible y en formato accesible, incluyendo las causas que dieron lugar a la intervención de la Administración y los efectos de la decisión adoptada, y en el caso de la NNA, adaptada a su grado de madurez. Siempre que sea posible, y especialmente en el caso de la NNA, esta información se facilitará de forma presencial.

El Decreto 131/2008 en su artículo 14.a. hace referencia al derecho de las NNA a recibir “un trato sin discriminación por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, estado civil, orientación sexual, aptitud física o psíquica, estado de salud, lengua, cultura, religión, creencia, ideología o cualquier otra condición o circunstancia personal, económica o social, respetando sus orígenes y favoreciendo la conservación de su bagaje cultural y religioso”.

Centrándonos en Gipuzkoa, el programa marco de Gipuzkoa de 2012, documento que regula todo el AR de Gipuzkoa, siempre dentro de las directrices legales internacionales, estatales y autonómicas, se hace alusión a los derechos lingüísticos, pero, únicamente a las niñas, niños y adolescentes que llegaron a nuestro territorio sin referente familiar (las y los conocidos como Menores Migrantes No Acompañados, o MENAs) en recursos residenciales de primera acogida.

“La gran variedad de procedencias de países y referentes culturales hace que sea necesario dotar a estas residencias de primera acogida de personal con conocimientos suficientes en estos aspectos, a ser posible personas que conozcan bien sus idiomas y sus costumbres” (Diputación Foral de Gipuzkoa, 2012, p.20).

Revisando los distintos protocolos de actuación facilitados por la Diputación Foral de Gipuzkoa (posteriormente DFG), únicamente hemos encontrado referencia a la elección del idioma en uno de los protocolos de actuación de AR de la DFG, *el Protocolo para ejercer el derecho a participar y a ser oídas las personas menores de edad*. En él se indica lo siguiente: “*Se utilizará un idioma que entienda la persona menor de edad y un lenguaje adaptado a su capacidad de entendimiento*” (DFG, 2013, no publicado).

Por otra parte, aunque no esté dentro del encuadre de los derechos de las NNA, el Decreto Foral 4/2009 insta a las partes contratistas de la Administración Pública el deber de proporcionar su prestación respetando el derecho ciudadano a ser atendido en las dos lenguas oficiales. Este decreto está recogido en los pliegos de prescripciones técnicas que rigen el contrato administrativo de concesión de uso y gestión de los recursos residenciales de acogimiento residencial para personas menores de edad en situación de desprotección. Dicho todo esto, podríamos concluir diciendo que las NNA en AR tienen derecho a recibir una atención en cualquiera de las dos lenguas oficiales de Euskadi y que la Administración Pública, en su defecto, las empresas que gestionan los recursos residenciales de protección social a la infancia y la adolescencia deben posibilitar que las NNA puedan comunicarse, ser informadas y participar en todas las cuestiones que les afectan en el idioma que prefieran.

3. NUEVA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EMERGENTE: LA PRESENCIA DEL EUSKERA EN LOS RECURSOS RESIDENCIALES, SU UTILIZACIÓN Y SU NORMALIZACIÓN

Como hemos señalado en el resumen de esta comunicación, ésta está basada en una nueva línea emergente de la investigación que estamos llevando a cabo en la que se pretende hacer un análisis de los derechos de las NNA atendidos en los recursos residenciales de protección de Gipuzkoa, especialmente, sus derechos de educación y participación. Para ello, se ha diseñado una metodología mixta a través de un cuestionario administrado en la red de acogimiento residencial a profesionales (n=73), entrevistas semiestructuradas 15 profesionales y a 15 jóvenes que habían llegado a la mayoría de edad atendidos en un recurso de protección. Asimismo, se han realizado 3 *focus groups*, 2 de jóvenes (n=9) y 1 de profesionales (n=5).

3.1. El tema del euskera en las entrevistas del colectivo de jóvenes

El único colectivo que ha hecho referencia en sus entrevistas a la presencia del euskera en los recursos residenciales ha sido el colectivo de jóvenes, en concreto, cinco de los quince jóvenes han hecho alguna referencia a este aspecto en sus entrevistas. En todas ellas, quedó constancia de que el idioma que habitualmente se utilizaba en las relaciones entre los equipos educativos y las NNA era el “castellano” (Omar, Íñigo), “*siembre en castellano*” (Ismael).

Otra joven comentaba que en el recurso donde había estado atendida, habitualmente se hablaba en castellano, hábito que a ella se le “*hizo muy raro*” (Sibyl). Como ella misma comentaba, “*me tuve que acostumbrar al castellano porque yo en casa hablaba euskera, y por eso ahora soy más castellano que otra cosa*”. Esta misma joven relataba que había algunas y algunas profesionales “*si tú hablas con ellos sí que te responden en euskera*” pero “*en general se habla castellano*”. Por otra parte, comentó la labor de promoción de una profesional que intentaba hablar en euskera con las NNA atendidos en el recurso donde ella había vivido, e incluso, con las NNA emigrantes sin referente familiar, para que éstas adquiriesen algo de vocabulario del euskera.

“allí estaba XX (una educadora) que era muy euskalduna ella, y entonces ella, aun incluso a los que eran marroquí, a veces les decía frases en euskera para fomentar a que dijese y ayudar que aprendiesen algo” (Sibyl).

No muy en la línea de Sibyl, hubo dos jóvenes que indicaron que en el recurso donde habían estado “*no nos dejaban*” (Steisy, Amelie) hablar euskera cuando parte del equipo educativo allí presente era castellanoparlante.

Las y los cinco jóvenes consideraban que era una buena opción que se fomentase el euskera en los recursos residenciales porque les ayuda a “*integrarse mejor*” (Ismael) y porque les iba a ofrecer más facilidades en el futuro. Por el contrario, observando los testimonios de los jóvenes que vinieron de Marruecos, se ha podido constatar que, en todos los casos, se les ofreció formación “*castellano*” (Antonio) o les ponían “*trabajos para aprender castellano siempre*” (Mohamed), no en cambio, para que estudiaran euskera.

Según las y los jóvenes esta escasa presencia del euskera en la vida de los recursos residenciales podía deberse a que parte del equipo educativo no tuviese competencia lingüística en esta lengua.

“Es que los responsables del piso, en plan, los que estaban a la mañana nunca les he escuchado hablar en euskera y de hecho, había gente que estaba trabajando en el piso que no sabía hablar euskera” (Sibyl).

El desconocimiento del euskera por parte del equipo educativo de un recurso residencial tuvo reflejo en la falta de respeto hacia el idioma que Sibyl utilizaba con sus familias, teniendo que realizar las visitas y las llamadas supervisadas en castellano. La experiencia de las llamadas la narraba de la siguiente manera,

“(…) las llamadas son supervisadas, entonces claro, como te toque un educador que no sabe hablar euskera, tienes que hacer la llamada en castellano, ¡tú no sabes lo que fue para mí hablar con mi madre en castellano por teléfono!, ¡es la cosa más rara que he hecho en mi vida! y con mi amona, ¡ya ni te cuento!, es que yo tengo todo el derecho a hablar en euskera con mi familia, es que no te estoy hablando en marroquí, ¡te estoy hablando en euskera que se habla aquí!, ¿por qué no puedo?” (Sybil).

3.2. El tema del euskera en los *focus groups*: propuestas de mejora

En base a la realidad narrada por las y los jóvenes en sus entrevistas en relación a la lengua del euskera y a las propuestas acerca de su presencia, respeto a su utilización y promoción en los recursos residenciales, éstas se llevaron a los *focus groups* de jóvenes y profesionales, donde pudimos contrastar y ampliar la información en relación a este tema. En las siguientes líneas expondremos las opiniones del colectivo de jóvenes.

3.2.1. El respeto a las visitas y llamadas en el idioma que la niña, niño o adolescente prefiera

Cuando se planteó la experiencia de Sibyl en el *focus group*, la mayoría de chicas y chicos no entendía como podían no permitir que una persona hablase con su familia en euskera, independientemente de que las llamadas o las visitas fuesen supervisadas. Como comentaba Iker, “*y si no, se estudia, porque por culpa de ella que no sepa euskera, ¿tengo que hablar yo en castellano? Me refiero a que, ¿tienes que hablar con tu familia en castellano para que ella te entienda?, ¡es que es hasta delito casi!, obligarte a hablar en un idioma...*”; “*¡es que encima es un idioma oficial de esta comunidad!, que no es que estés hablando en ruso y que no te entienda ni... qué... ¡vamos! no sé...*” (Luz).

Otra joven, en cambio, consideraba que, si hablando castellano el educador “así te entiende, ¿no? si tú quieres hablar con tu familia en euskera, pues bien, pero, ¿si tú tienes

que hablar con un educador y no sabe euskera? Si no sabe euskera, no sabe euskera” (Begoña).

A lo que Danonino le responde que,

“pues coges y te preocupas de contratar a una persona que sepa euskera para que traduzca lo que a ti se te antoje, ¿sabes lo que te quiero decir? Porque yo, he visto mucha gente que ha entrado en mi piso, que no es un comentario en plan racista ni nada, ¡eh!, pero, gente de Marruecos que ha venido con un chico que sabía marroquí para hacer de...(intérprete) y ha estado en mi piso, igual durante un mes con el traductor, ¿me entiendes? Entonces, eso es que me parece, me parece en serio, ¡la ostia, tío! ¡Me parece la puta ostia!

Gatofu, por su parte comentaba que, “en mi piso sí se hablaba, o sea, XX (una educadora) lo hablaba, con XX (un chaval), él le hablaba euskera siempre y hablaban en euskera siempre, ¡pero era ella!”. En cambio, Doraemon, comentaba que en su piso “había una educadora que no nos dejaba hablar en euskera” y cuando se le preguntó por qué no se les dejaba hablar, su respuesta fue “porque ella no sabía, era de XX (una ciudad española)”.

Arizona comentaba que “era su problema, ¡que se vaya a otro lugar si no quiere hablar el euskera, tío!”

3.2.2. Contratación de personal con competencias lingüísticas en euskera

Siguiendo con la propuesta de mejora sobre el requisito de competencia lingüística en la contratación de profesionales, las y los jóvenes consideran que debe ser un requisito *sine qua nom*, “sí, totalmente, ¡fuera fachas!” (Doraemon). Consideraban, que no era únicamente cuestión de que el personal tuviese competencia lingüística para hablar con las NNA, sino que, esta competencia lingüística debía trasladarse también a los todos los informes a los que las NNA tengan acceso. Según el colectivo de jóvenes, estos documentos debían redactarse en el idioma que la NNA prefiriese para poder participar mejor.

Sabemos por los testimonios de las y los jóvenes que las plantillas de los informes, avisos, etc. son bilingües ya que “cuando estábamos allí salió un protocolo que estaban obligados a poner todo en los dos idiomas” (Gatofu) pero insistían en que, aunque las plantillas sean bilingües deben ser cumplimentadas en el idioma que las NNA prefieran.

“¡que participen en los informes deben escribirse en el idioma que el chaval tenga y en el que ese chaval pueda, por lo menos, entenderlo bien! Y que esa persona (educadora o educador) se apañe como quiera para escribirlo en euskera” (Doraemon).

3.2.3. Normalización del euskera en los recursos residenciales

En tercer lugar, en los *focus groups* se reflexionó acerca de los beneficios de tener competencias lingüísticas en euskera, lo que concluyó con la propuesta de que debía fomentarse el uso del euskera en los recursos residenciales de protección. Esta propuesta la relacionaron con los beneficios que este idioma podría ofrecerles en su presente y en su futuro.

“¡porque no se habla nada! Y soy la primera que no habla en euskera, ¡eh!, pero no se habla nada. Está claro que en las casas que desde pequeño no te han hablado en euskera como ha sido nuestro caso, luego tú tienes menos tendencia a hablar en

euskera pues, ¡en los pisos, igual!, ¡en los pisos igual! Imagínate, en un piso de 0-12 si se habla en euskera, esos niños, ¡imagínate la ventaja que van a tener a la hora de hablar en euskera! ¡Y para un trabajo! Pues todo eso se debería fomentar. Por todo eso, sí que sería súper conveniente que eligieran un perfil más euskaldun, ¡que se les exigiese el euskera!” (Doraemon).

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido percibir en las líneas anteriores, en base a los distintos testimonios e intervenciones en los *focus groups* de jóvenes, la vida en los recursos residenciales de protección, aun cuando sí hay profesionales que lo fomentan, el castellano es la lengua predominante y mayoritaria. Esta realidad, según el colectivo de jóvenes, podría deberse a la falta de competencia lingüística del equipo educativo de los recursos residenciales, realidad que puede condicionar el derecho de una NNA a poder utilizar su idioma materno en sus relaciones tanto en un recurso residencial como con su familia biológica, puesto que, el euskera es un idioma oficial en este territorio. Del mismo modo, el colectivo de jóvenes considera que deberían garantizarse sus derechos lingüísticos en todos los informes y documentos de los que ellas y ellos deban participar y tener conocimiento.

Esta escasa presencia en los recursos residenciales es criticada por algunas y algunos jóvenes, ya que consideran que el conocimiento y el uso de la lengua del euskera ofrece mayores posibilidades a las NNA para conseguir un trabajo en futuro como en el presente. Consideran que en los recursos residenciales se debería fomentar el uso del euskera, y que, para ello, la competencia lingüística de este idioma debería ser un requisito en la contratación de profesionales, como lo es la titulación académica.

BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Española (1978). Boletín Oficial del Estado, núm. 311, Madrid, 29 de diciembre de 1978. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (Accesible el 14 de abril de 2018)
- Cid, C. (2002). Las fronteras de la lengua vasca a lo largo de la historia. *Revista de Filología Románica*, 19, 15-36. Accesible en https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Las+fronteras+de+la+lengua+vasca+a+lo+largo+de+la+historia.+Revista+de+Filolog%C3%ADa+Rom%C3%A1nica+&btnG=
- Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas de 1989. Accesible en https://www.unicef.org/paraguay/spanish/py_convencion_espanol.pdf (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Decreto 131/2008, de 8 de julio, regulador de los recursos de acogimiento residencial para la infancia y la adolescencia en situación de desprotección social. Boletín Oficial del País Vasco, nº 150, Vitoria-Gasteiz, 8 de agosto de 2008. Accesible en <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2008/08/0804678a.pdf> (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Decreto Foral 4/2009, de 27 de enero, que regula el uso de las lenguas oficiales en el ámbito de la Diputación Foral de Gipuzkoa para el periodo 2008-2012. Accesible en http://www4.gipuzkoa.net/ogasuna/normativa/docs/LE0000351202_20090209.HTML (Consultado el 14 de abril de 2018)
- Diputación Foral de Gipuzkoa (2012). *Programa marco de acogimiento residencial de Gipuzkoa*. Accesible en <http://www5.gipuzkoa.net/convocatorias/contratos/apuntes/cp010643-20140430121743.pdf> (Consultado el 3 de septiembre de 2016).

- Estatuto de Autonomía Vasco (1979). Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco. Boletín oficial del Estado, nº 306, Madrid, 22 de diciembre de 1979. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-30177-consolidado.pdf> (Consultado el 10 de abril de 2018).
- Etxebarria, M. (1988). Normalización y uso del euskera en la administración. *Revista española de lingüística*, 18(2), 331-342.
- Etxebarria, M. (2004). Español y euskera en contacto: resultados lingüísticos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(4), 131-145.
- Etxebarria, M. (2015). La situación sociolingüística de la lengua vasca hoy: País Vasco y Navarra. *Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani*, 7(2), 13-45.
- Eustat. (2018). Modelos lingüísticos en Euskadi. Accesible en http://eu.eustat.eus/bankupx/pxweb/eu/euskara/PX_2320_res03.px/table/tableViewLayout1/?rxid=afa18167-8f80-40d6-8190-70710d548dbe#axzz5CdfPBWpV. (Consultado el 14 de abril de 2018).
- Eustat (2018). Competencia lingüística del euskera en Euskadi. Accesible en http://es.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/PX_3671_ne02.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9bd30d8f-5bab-42a8-99bd-5d48c1e8ba35#axzz5CdI2iECH (Consultado el 15 de abril de 2018).
- Eustat (2018). Competencia lingüística del euskera en Gipuzkoa. Accesible en http://es.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/PX_3671_ne02.px/table/tableViewLayout1/?rxid=9bd30d8f-5bab-42a8-99bd-5d48c1e8ba35#axzz5CdI2iECH (Consultado el 15 de abril de 2018).
- Gobierno Vasco (2014). *V Mapa sociolingüístico 2011*. Accesible en http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/argitalpenak/es_6092/adjuntos/V%20MAPA-SOZIOLING%C3%9C%C3%8DSTICO%20baja_001_108.pdf (Consultado el 18 de abril de 2018).
- Gobierno Vasco. Directorio de centros: Conceptos y definiciones. Accesible en <http://www.euskadi.eus/informacion/directorio-de-centros-conceptos-y-definiciones/web01-a2hestat/es/#2286> (Consultado el 11 de abril de 2018).
- Ley 10/1982, de 24 de noviembre, Básica de Normalización del uso del euskera. Boletín Oficial del País Vasco, nº 160, Vitoria-Gasteiz, 16 de diciembre de 1982. Accesible en http://www.euskadi.eus/web01-a2berrik/es/contenidos/ley/bopv198201955/es_def/index.shtml (Consultado el 18 de abril de 2018).
- Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. Boletín Oficial del Estado, nº 180, Madrid, 29 de julio de 2015. Accesible en <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-8470> (Consultado el 3 de septiembre de 2016).
- Uurutia, I. (2016). Crònica legislativa del País Basc. Primer semestre de 2016. *Revista de Llengua i Dret*, (66), 288-306.

Los Derechos Humanos en la Educación para la Ciudadanía del País Vasco: presencias y ausencias en los libros de texto

GURUTZE EZKURDIA ARTEAGA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
gurutze.ezkurdia@ehu.eus

KARMELE PEREZ URRAZA

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
karmele.perezu@ehu.eus

BEGOÑA BILBAO BILBAO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU
begona.bilbaobilbao@ehu.eus

Resumen

La socialización de las generaciones como ciudadanos y ciudadanas sujetos a derechos y deberes ha sido una constante controversia en las leyes educativas promulgadas en el estado español a lo largo del siglo XX. Gobiernos de derechas e izquierda, implícita o explícitamente, se han valido de los manuales escolares para materializar esa socialización, pero fue la LOE (2007), la que le aportó un estatus propio, al introducir en el currículo el área de educación para la ciudadanía, derogada posteriormente por la LOMCE (2013). La LOE asocia los derechos humanos (DDHH) al concepto de ciudadanía para la educación básica obligatoria. En este trabajo, se expone la conceptualización del área “Educación para la ciudadanía” en el currículo prescrito de secundaria, tanto estatal como autonómico y se comparan los DDHH desde la perspectiva liberal y crítica. Tomando una muestra de cuatro manuales del área elaborados para su uso en 4^a de la ESO, dos de tirada local y dos de tirada estatal, se constatan presencias y ausencias relacionadas con el concepto de DDHH, y se concluye, que en los libros analizados predomina la concepción liberal de los DDHH asociada al concepto de ciudadanía.

Palabras Claves: Ciudadanía, derechos humanos, currículo, libro de texto.

1. INTRODUCCIÓN

La LOE aprobada en 2007, incorporó la Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos como una nueva materia en el Currículo Básico, tanto en E.P. como en ESO y Bachillerato. También incorporó, con carácter prescriptivo, las competencias básicas, una de las cuales se denominó “competencia social y ciudadana”. Esta competencia transversal en la ESO tomó forma a través de dos asignaturas: la “Educación para la ciudadanía y los derechos humanos” y la “Educación ético-cívica”. En ambas, se hacía “referencia a la identidad personal y a su relación con otras identidades para forjar una convivencia positiva, a la autoestima, a la apuesta por unas relaciones de género equitativas y por la participación, a la diversidad entendida como un valor, a la insistencia en los derechos y deberes, así como en el respeto a los Derechos Humanos” (BOVP, 2007, p. 530). Se entendían los Derechos

Humanos (DDHH), como derechos universales, que marcaban nuestros quehaceres, y derechos como ciudadanos y ciudadanas de un Estado, y que eran de obligatorio cumplimiento en tanto que personas-ciudadanas.

Con carácter general, el área de “Educación para la Ciudadanía” pretendía “desarrollar la práctica de una ciudadanía que haga frente a las exigencias del complejo desarrollo social, tal como la globalización económica y cultural, la gestión del conocimiento, los avances tecnológicos constantes (y su anverso negativo, la degradación del medio, vulneración de los Derechos Humanos, conflictos violentos, explotación económica, cultural y sexual, etc.) que conforman una nueva etapa en la evolución del sistema social capitalista sin parangón en la historia que se ha denominado “modernización reflexiva” (BOVP, 2007, p. 523). En esta definición, se marcaron los dos ejes sobre los que debían discurrir las dos asignaturas: uno, el concepto de ciudadanía, que hacía referencia al ciudadano y ciudadana como sujeto de derechos y obligaciones en tanto sujetos pertenecientes a un Estado-nación; y dos, el concepto de DDHH, que se consideraba como un código ético que asistía a todos los seres humanos y que eran universales, inviolables, absolutos, inalienables e imprescriptibles. Todo ello nos ha llevado a plantear en este trabajo una lectura histórica del tema, para poder abordar, con una base teórica sustentada, el análisis del contenido de los libros de texto de ciudadanía de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV)¹.

2. CIUDADANÍA Y DDHH CONCEPTOS BÁSICOS EN EL CURRÍCULUM

En el área de “Educación para la ciudadanía”, a nivel formal no encontramos diferencias entre el currículum prescrito en la LOE y el implantado en la CAPV. Lo que realmente cambiaba era el marco referencial, que era el mismo para primaria que para secundaria, y que no era otro que el “Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa (2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos”, y que entendía que “...la educación en derechos humanos contribuye decisivamente a la realización de los derechos humanos. La educación en derechos humanos tiene por objeto fomentar el entendimiento de que cada persona comparte la responsabilidad de lograr que los derechos humanos sean una realidad en cada comunidad y en la sociedad en su conjunto. En este sentido, contribuye a la prevención a largo plazo, de los abusos de derechos humanos y los conflictos violentos, a la promoción de la igualdad y el desarrollo sostenible y al aumento de la participación de las personas en los procesos de adopción de decisiones dentro de los sistemas democráticos, según se establece en la resolución 2004/71 de la Comisión de Derechos Humanos” (BOVP, 2007, p. 523).

En la ESO, la “Educación Ético-cívica” tomaba los mismos objetivos que la “Educación para la ciudadanía”, configurándose como materias complementarias con distinto sesgo y nivel de profundización. La primera, se centraba en la construcción de valores morales ligada a la educación del juicio moral. La segunda, en cambio, adoptaba un enfoque centrado en la construcción de valores ciudadanos ligada a la educación del juicio crítico, compartiendo ambas un terreno común difícil de discernir, ya que juicios morales y juicios críticos se apoyan mutuamente. En el caso de la “Educación Ético-cívica” se ponía “el centro de su actividad la libertad y responsabilidad enmarcadas en el contexto valorativo

¹ Este trabajo tiene sus antecedentes en nuestra participación en el Proyecto de Investigación SEJ2007-66097 *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares españoles (1978-2006)*, IP.: Gabriela Ossenbach Sauter (2007-2011).

deba las sociedades democráticas, en las que se considera éticamente valiosa la paz, la igualdad social y de género, el respeto a las diferencias individuales sean las que sean, la solidaridad, etc.” (BOVP, 2007, p. 528).

A pesar de que la legislación relaciona la ciudadanía con el estatus que adquiere un individuo al pertenecer a un Estado-nación, asociado al concepto de sujeto político a quien se le reconocen derechos y deberes, destacamos que en nuestro sistema, convive con el de sujeto económico y el derecho a la propiedad, que es inherente al sistema capitalista. Esta dualidad, derechos humanos *vs.* derechos de propiedad es una de las grandes contradicciones del sistema capitalista, esa que hace que convivamos en una eterna contradicción entre los derechos humanos, que nos asisten como personas, y los derechos de propiedad que nos reconocen como propietarios (Ezkurdia, 2004, p. 23-25). Estudiosos de la escuela y su relación con el sistema de producción como Bowles y Gintis (1983, pp. 7-23) o Fernández Enguita (1996, p. 34-35) confluyen en la idea de que la mayoría de las sociedades actuales se organizan en un Estado democrático liberal, basado en la nación, en la familia patriarcal y en el sistema económico capitalista, cuyas características principales son la propiedad privada, el Estado-nación democrático basado en derechos individuales de los ciudadanos, elecciones casi universales, en libertades civiles generales y en la familia patriarcal. Además, una última contradicción cruza a las mencionadas, y es la que enfrenta los derechos individuales de los ciudadanos del Estado-nación, con los derechos colectivos de los miembros de pueblos o naciones diferenciados en su identidad, produciéndose un conflicto entre los derechos individuales y los derechos colectivos de las lenguas y de las naciones sin estado.

La escuela, mediante el currículum oficial, contribuye a la construcción de la identidad del individuo como sujeto político, económico y cultural: Sujeto político, ciudadano que vota y participa en la vida política del Estado. Sujeto económico, al que se le compran su fuerza de trabajo, y principalmente, su tiempo. Sujeto cultural que se identifica en dos contextos diferentes cuando menos; como sujeto perteneciente al contexto cultural hegemónico, siendo el sistema educativo, entre otros, el que hace que todos los ciudadanos participen de esa cultura oficial, estatal. Y, por otro lado, un sujeto socio-culturalmente diferenciado, que pertenece a un grupo históricamente diferenciado, pueblo o nación sin estado, y con una cultura e idiomas diferenciados del oficial.

Planteamos la relación entre DDHH y ciudadanía, a través de un breve acercamiento a las diferentes visiones epistemológicas sobre el tema.

2.1 DDHH desde la perspectiva liberal

Desde la perspectiva liberal los DDHH son los que corresponden al ser humano por el hecho de serlo. Con ellos se afirma que hay algo en cada persona que no puede ser violado impunemente y que al mismo tiempo constituye una suerte de parentesco común entre todos los humanos: la dignidad.

En su sentido más básico, los DDHH son criterios de actuación ética y política, y por encontrarse fundamentados en la inalienable dignidad de las personas humanas, poseen un valor universal. De esta manera, los DDHH intentan poner de manifiesto el valor supremo de las personas, es decir, constituyen un conjunto de propiedades y prerrogativas de los individuos que el Estado no puede invadir y que las leyes deben garantizar, y como tales son naturales, individuales, universales, inviolables, inalienables, prioritarios e irreversibles.

Ahora bien, aunque la titularidad es individual, el deber de respetarlos y protegerlos es colectivo. “Los Derechos nunca son regalos que los poderosos ofrecen generosamente. Son siempre conquistas” (Langlois, 1990, p. 259). Y estas conquistas se han conseguido gracias a las relaciones de solidaridad entre personas y pueblos respondiendo a situaciones carenciales. Por esa razón, cuando hablamos de declaraciones de derechos, encontramos unas ligadas a las reivindicaciones de los individuos (individuales); otras, ligadas a las relaciones con el Estado (derechos y obligaciones de ciudadanos y ciudadanas), y otras, ligadas a las reivindicaciones de las comunidades o grupos (derechos colectivos, de los pueblos, de la infancia, de las mujeres...). Tras la 2ª guerra Mundial se organizó la ONU y se reformuló en 1948 la primera Declaración de los Derechos del Hombre en la Declaración Universal de los DD.HH. Aún, hoy día, es una reivindicación permanente en la mayoría de los Estados. Esta Declaración dio lugar a otras muchas, que en su mayoría desarrollaron aspectos parciales de ésta.

Las “generaciones” de DD.HH., hacen alusión a la época histórica en la que fueron reivindicados, entendidos como necesidades detectadas en situaciones de conflicto, en las que se reclaman consensos básicos de respeto. Por ej. frente al no respeto a la vida humana o del planeta, derechos a la vida y a la conservación biosfera; frente a la necesidad de autodeterminarse de la persona, derecho a la libertad personal; frente a la necesidad de supervivencia, derecho a disponer de los elementos básicos de la vida diaria... Por tanto, se desarrollan nuevas necesidades, necesidades colectivas y progreso científico-tecnológico, avances científico-técnicos y nuevas amenazas frente a las nuevas necesidades, que hay que proteger con nuevos derechos. Ante esta situación se plantean nuevos retos de los derechos humanos.

2.2 Crítica a la perspectiva liberal sobre los DD.HH.

El enfoque liberal está basado en la lucha por los derechos de los ciudadanos que la burguesía, como clase social, ha instaurado en el sistema capitalista. Alejandro Rosillo (2012, p. 201-204), haciendo referencia al pensamiento de Ignacio Ellacuría nos dice que, para éste, el enfoque liberal de los DD.HH. es limitado, no porque rechace los frutos de las luchas por la liberación, o porque no contribuya a la construcción de sociedades justas, sino porque se ha vuelto un instrumento ideológico funcional para la estructura capitalista. Es decir, que aun admitiendo que el liberalismo político es diferente y mantiene cierta autonomía con respecto al liberalismo económico, en la actualidad, muchos de sus presupuestos son utilizados interesadamente para impedir la superación de estructuras injustas. Para Rosillo, “la idea de derechos humanos sufre de esto, en especial cuando se utiliza su historiografía como un instrumento ideológico para justificar el capitalismo, presentándolo como “un capitalismo bueno”, que con el paso del tiempo y la expansión de los derechos (primera, segunda, tercera, cuarta generaciones) se ha vuelto “menos salvaje”. Rosillo (2012, p.205) explica que el hecho de “defender las posturas idealistas de los derechos humanos, abstractos y universalistas, significa no comprender el carácter abierto y procesual de la historia. Es desconocer la capacidad del ser humano de repensar constantemente el mundo en que vive, de asumir las posibilidades y capacidades que un momento histórico le permite”.

2.3 DD.HH. desde la perspectiva crítica

Partiendo de que todo planteamiento crítico da prioridad al contexto histórico y a la praxis que en él desarrollan los actores individuales y colectivos, Tamayo (2012, p. 77-78), indica que desde la perspectiva crítica los DD.HH. son analizados desde la experiencia que viven millones de seres humanos, pero “la mayoría *de los seres humanos no es sujeto de derechos humanos en la práctica*. Peor aún: esa mayoría ve conculcados, negados, atropellados sus derechos, por lo que las mayorías populares no son tenidas ni tratadas como personas. Se apreciará enseguida la diferencia importante en el punto de partida si lo comparamos con la mayoría de las declaraciones de los DD.HH., que parten de la base de que todos los seres humanos son iguales en dignidad y derechos, es decir, son sujetos de derechos, cuando los hechos lo desmienten: sólo unos pocos seres humanos son sujetos de derechos, cada vez menos, por mor del neoliberalismo, que vacía los derechos humanos de su fundamentación antropológica y moral y los reduce a uno solo: el derecho de propiedad; según esto, sólo los propietarios tienen derechos; el resto, deberes, no más. Se priva, así, de derechos no sólo a personas individuales, sino también a pueblos, países y continentes enteros”.

Tamayo, redonda en la ambigüedad del discurso de los DD.HH. denunciada por Ellacuría, ambigüedad utilizada ideológicamente por algunos, ya que la teoría y praxis de los DD.HH. se plantea como norma absoluta y abstracta, al margen de la circunstancia histórica. Tamayo (2012, p. 77-78) afirma que Ellacuría “cree necesario *contextualizar* la reflexión sobre los derechos humanos desde una triple interrogación: desde dónde, para quién, para qué. El desde dónde son los pueblos oprimidos, el para quién son las mayorías populares; el para qué es la búsqueda de su liberación”. Tamayo explicita lo que se entiende por mayorías populares: 1) la mayor parte de la humanidad que apenas puede satisfacer las necesidades básicas fundamentales; 2) las mayorías que viven en estado de desposesión no por naturaleza o por desidia personal o grupal, sino por ordenamientos sociales históricos que los han colocado en una situación privativa; y 3) las mayorías marginadas por unas minorías elitistas, que siendo una mínima parte de la humanidad se apropian de la mayor parte de los recursos naturales. Por esta razón, Tamayo insiste en dos preguntas básicas en Ellacuría. Una, ¿cómo pueden las mayorías populares no ser privadas de sus derechos humanos? Y dos, ¿cómo pueden disfrutar de esos derechos? De este modo, Tamayo recoge los tres niveles en que Ellacuría sitúa el problema de los DD.HH. Primero, el epistemológico -se pregunta si algo es verdadero o falso-; Segundo, el nivel ético -se pregunta si es justo o injusto-, y tercero, el nivel práxico, que se pregunta si es ajustado o desajustado. De estos tres niveles se deriva la conocida *praxis* histórica de liberación formulada por Ellacuría.

Rosillo (2012, p.188-198) completa este pensamiento de Ellacuría, e indica que desde la complejidad para comprender los DD. HH., en el pensamiento de Ellacuría hay que distinguir diez puntos que quieren apuntar hacia una conceptualización de los DD. HH. desde la perspectiva crítica –muy alejada del modelo liberal que sitúa los DD. HH. en el orden jurídico y la moral, o del supuesto que todo derecho es una creación estatal-. Propone un intento de comprenderlos *como momentos ideológicos de la praxis histórica de liberación*, es decir, Los DD. HH. como:

- Necesidad
- Exigencia física y moral

- Producto histórico
- Aspiraciones
- Prescripciones éticas
- Valores
- Ideales utópicos.
- Momentos ideológicos
- Derechos positivos
- Convenciones y contratos

Concebir los DD. HH. como momentos ideológicos de la praxis histórica de liberación, marca la gran distancia entre la concepción crítica y liberal. La divergencia es notoria, y es nuestro interés, analizar y aclarar la perspectiva desde la que se plantean esos DD. HH. en los libros de texto.

3. DD. HH. Y CIUDADANÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL PAÍS VASCO

En nuestro análisis queremos determinar cuál es la presencia de las DD. HH. en los libros de texto, delimitar los contenidos que hacen referencia a ellos y clarificar el punto de vista desde el que se plantean en la asignatura de educación para la ciudadanía de 4^a Curso de la ESO.

En el curriculum oficial de la CAPV, esta asignatura se organiza en seis bloques, y es el tercero el que trabaja de modo especial el tema de los DD. HH., concretado en “Teorías éticas, los Derechos Humanos se incluye el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el referente ético universal que representan sus diferentes formulaciones”. Los contenidos correspondientes a este bloque son: 1) Las teorías éticas; 2) DD. HH. como referencia universal para la conducta humana. Derechos cívicos y políticos. Derechos económicos, sociales y culturales. Evolución, interpretaciones y defensa efectiva de los DD. HH.; y 3) Las diferencias sociales y culturales. Rechazo de las actitudes de discriminación, xenofobia y exclusión.

En el Suplemento N^o 218 del texto legal se concreta “La educación para la ciudadanía y los DD. HH.” (pp. 528-529) y se dice “que el estudio de los DD. HH. desde la perspectiva ética y moral lleva al alumnado a la comprensión de los fundamentos morales de la convivencia, identificando los distintos elementos comunes que desde las diversas teorías éticas se aportan para la construcción de una ética común, base de la convivencia en las modernas sociedades complejas. También permite profundizar en el sentido de la democracia y en los principios y funcionamiento de las instituciones democráticas. Este nuevo punto de vista permite analizar determinados problemas de la sociedad actual: los factores de discriminación de distintos colectivos, la globalización, el concepto de ciudadanía global, y lo relativo al desarrollo humano sostenible, a la cooperación y al desarrollo de una cultura de paz”. El texto añade (p. 529): “Especial interés merece la igualdad que debe darse entre hombres y mujeres, analizando las causas y factores responsables de la discriminación de las mujeres, su valoración desde los principios de la

dignidad de la persona y la igualdad en libertad, considerando igualmente alternativas viables para evitar dicha discriminación y la violencia contra las mujeres”.

La muestra de libros de texto analizada se compone de cuatro manuales que se utilizan en la Comunidad Autónoma tanto en castellano como en euskera: SM y Santillana de tirada estatal, y otros dos, de tirada local, Erein (sólo editado en euskara) e Ibaizabal.

Editorial	Título	Autores	Proyecto	Lugar/Año Edición	Nivel
Erein	Herritartasunerak eta giza eskubideetarako hezkuntza	Balerdi, J.M. Makuso, J.R.		Bizkaia 2008	DBH/ESO
Ibaizabal	Educación Ético-Cívica	Leanizbeaskoa, J.	IBAI BI, I.BY2	Zaragoza 2008	DBH 4 ESO
Santillana	Ética y Ciudadanía	Cortina, A. y Otros	La Casa del Saber	Madrid 2008	4 ESO
Sm	Educación Ético-Cívica	Marina, J.M.	Ikasmina	Madrid 2009	DBH 4 ESO

3.1 Editorial Erein

Los autores del libro Balardi y Makuso proponen hacer una lectura de la materia partiendo de la idea promovida por el Consejo Europeo en 2005, cuando lo nombró “Año Europeo de la Ciudadanía Europea a través de la Educación”. Se parte de que la educación es el mejor instrumento para trabajar la cultura democrática entre la ciudadanía. Bajo esa premisa, en el libro se proponen seis temas que desarrollan de forma progresiva la EpC (Educación para la ciudadanía) y los DD. HH.

Basándose en la relación entre la ciudadanía y la comunicación trabaja el proceso de socialización de la persona, y la importancia de la comunicación en ese proceso.

En este eje plantea los temas de la convivencia, el conflicto y su resolución, dando vía y lugar a las instituciones como mediadoras en cualquier conflicto. Continúa con la ciudadanía y su participación temas básicos para la democracia y la convivencia. Incide en problemáticas actuales que interfieren en la convivencia y son fruto de conflicto social: la diversidad, tanto desde la diferencia personal como cultural, así como la opción personal de cada uno; el género y rol social, que se abordan desde la igualdad y la mujer, desde la diferenciación sexual y social del trabajo y desde la violencia de género; y la Democracia y los DD. HH., que trabajan la definición de la democracia, y la relación entre ésta y el poder político.

Respecto al concepto de ciudadanía debemos subrayar que presenta dos definiciones: la de ciudadano y la de ciudadanía. Mientras que el ciudadano es la persona que como partícipe de un Estado tiene obligaciones y derechos, la ciudadanía es la relación que se da entre un ciudadano y su comunidad a través de la cual tiene derechos y deberes (p. 12).

Como colofón plantea los DD. HH. con relación a la dignidad humana incidiendo en que se deben respetar, aceptar, proteger e impulsar. Parte de la definición de los DD. HH. como “peticiones que surgen de la naturaleza de la persona” (p. 103), ilustrándola con una foto de un niño de la guerra, para explicar a continuación el concepto de Derecho como la capacidad de actuar en un sentido concreto, y al mismo tiempo, poder pedírselo a otro sujeto. Los derechos son de cada uno de nosotros, de cada hombre y mujer y se basan en

la aceptación, en el respeto, en la protección y en el mantenimiento. Añade a continuación la relación directa que hay entre DD. HH. y Democracia, manteniendo que los regímenes que no respetan los DD. HH. no son democráticos. Es, en consecuencia, obligación del Estado el reconocer los DD. HH. y además el ponerlos en práctica.

En este sentido, cabe destacar que es el único libro que subraya la obligación del Estado en relación al respeto y reconocimiento de los derechos y deberes a su ciudadanía. Las obligaciones las sitúa al mismo nivel que los derechos, por lo que el respeto de los DD. HH. conlleva el deber de respetarlos. Los derechos y deberes se plantean en el mismo plano y se trabajan como un concepto único e indivisible.

La dignidad es la columna vertebral que sustenta todo el discurso. Afirma que los DD. HH. y la dignidad humana están íntimamente ligados, ya que ésta es un sentimiento de la persona y no tiene que ver con valores materiales. A las personas se nos debe un respeto más allá de nuestra forma de ser, por eso se reivindica la tolerancia como base para poder sentirse libres. Recuerda, que a través de la historia se ha atacado la dignidad humana, poniendo como ejemplo las faltas de respeto a la dignidad de las mujeres, homosexuales, presos, judíos ó gitanos.

3.2 Editorial Ibaizabal

La editorial Ibaizabal presenta cinco bloques de temas. Define la ética y la moral, y la educación afectivo-emocional centrada en los valores de la identidad personal, la libertad y la responsabilidad.

Los DD. HH. se incluyen en el análisis de las grandes líneas de reflexión ética y, particularmente, el referente ético universal que representan sus diferentes formulaciones. Distingue la ética de los fines y la ética del deber. Entre las dos propone un código ético basado en los DD. HH. que son innatos, universales, inviolables, absolutos, inalienables, imprescindibles y que entrañan libertad, igualdad y solidaridad. Los DD. HH. son referencia universal para la conducta humana.

La propuesta de los DD. HH. como código ético se basa en que la persona es un ser moral. Desde que nace va adquiriendo una serie de normas que no le son impuestas, sino que forman parte de su propia historia y que asume como suyas. La moral es algo cambiante y, la forma de entenderla varía según el momento histórico en el que se da. Afirma que hablar de DD. HH. significa, hablar de obligaciones éticas, y, reconocer que la dignidad de la persona es base y fundamento de toda moral. Recuerda que la aspiración a tener derechos ha sido una de las constantes de la humanidad, si bien su consecución no ha sido fácil, de ahí la importancia de la Declaración de los Derechos Humanos, sobre todo la de 1948 para afirmar que: “Los valores que se proclaman en esta Declaración son aquellos a los que toda persona debe aspirar y exigir, ya que nacen de la voluntad de países dispares y, por tanto, de ideologías y mentalidades distintas” (p. 33).

Incluye la valoración ética de los grandes problemas y dilemas morales generados en el mundo actual desde la perspectiva de los DD. HH.: la globalización y los problemas del desarrollo, los conflictos armados y la actuación de la comunidad internacional en su resolución, etc. Todo ello desde el rechazo a las discriminaciones y desde la valoración de la actuación de aquellos movimientos y fuerzas internacionales que contribuyen a fomentar la cultura de la paz y la cooperación. También hace referencia a la violencia en Euskal Herria y las actuaciones en favor de la paz.

La Declaración de DD. HH. como guía sirve para plantear problemas sociales del mundo actual. Así, “La solución de estos problemas pasa no sólo por la defensa de los derechos individuales, sino por la defensa de los derechos de todas las personas, especialmente de aquellos que carecen de todo, por lo que es necesario rescatar los derechos de tercera generación basados en la solidaridad” (p. 56).

Ante la posibilidad de diferentes clasificaciones según el criterio adoptado opta por: derechos individuales, políticos, económicos, sociales y culturales, para después plantear cuatro generaciones: solidaridad, libertad, ciencia/tecnología e igualdad. Respecto a la defensa de los DD. HH. distingue diferentes niveles: nacional, autonómico, europeo y mundial.

Finaliza con la igualdad entre hombres y mujeres, feminismo, igualdad de derecho y de hecho, violencia de género, incluyendo una reflexión sobre las causas de la discriminación de las mujeres así como las posibles alternativas a dicha discriminación.

Esta editorial define el concepto de ciudadanía global como “apostar y trabajar porque se produzca una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos de las personas desde el ejercicio de la ciudadanía, fomentando el respeto y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento mutuo, el respeto por el medio ambiente y el consumo responsable, el respeto de los Derechos Humanos individuales y sociales, la valoración del diálogo como herramienta para la resolución pacífica de los conflictos, la participación, la corresponsabilidad y el compromiso en la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria. En definitiva, crear un nuevo marco de convivencia en el que las situaciones de rechazo, desigualdad y exclusión, apuntadas anteriormente, no tengan cabida” (p. 59-60). Incluye en el concepto de ciudadanía el respeto de los derechos individuales y sociales, pero, a pesar de la relación entre ciudadanía y derechos que subyace en el contenido, se queda en el planteamiento, sin bajar a niveles más prácticos.

3.3 Editorial Santillana

La editorial Santillana presenta una obra colectiva, liderada por Adela Cortina y un grupo de profesionales (Domené, García, Martínez, Ros y Smilg).

Propone trece bloques en los que se trabaja a partir del concepto de persona como ente libre, la afectividad, racionalidad y sociabilidad, y la convivencia entre personas. El tema 6 está dedicado a los DD. HH., y aborda las exigencias de justicia para todas las personas y el fundamento ético de los derechos humanos, explicando además las tres generaciones de DD. HH., qué es el respetarlos y la acción por los derechos humanos. El resto de los temas se articulan alrededor de la convivencia y sus problemas: la convivencia política, democracia y valores constitucionales, discriminación y exclusión, ¿aldeas o jungla global? Continúa abordando el tema “Ciudadanos del mundo” en el que se explica el concepto y las dimensiones de la ciudadanía, las implicaciones de la ciudadanía y la ética de los ciudadanos. Finaliza con otros dos grandes temas: la paz como exigencia ética y el feminismo, la violencia doméstica y su prevención.

Respecto a los DD. HH. se plantean como: “Los seres humanos a lo largo de la historia hemos aprendido que necesitamos unas normas y unos valores básicos compartidos por todas las personas, si es que queremos vivir una vida verdaderamente humana. Los DD. HH. son esas normas y valores básicos. Los DD. HH. son un fin y un medio al mismo tiempo. Son un fin por sí mismos, porque al disfrutar esos derechos se logra una vida digna

de un ser humano. Pero también son un medio para lograr una democracia plena, una sociedad justa y un planeta más habitable” (p. 74).

Son también exigibles desde el punto de vista de la justicia, ya que toda persona es digna del máximo respeto y consideración. En este sentido, afirma que los DD. HH. expresan las condiciones más básicas que se deben cumplir para que cualquier ser humano pueda desarrollarse y llevar una vida digna de personas. Se dice que son: universales, preferentes, imprescriptibles, inalienables, indivisibles, interdependientes, innegociables; todos los derechos humanos son igualmente importantes.

En resumen, los DD. HH. son las exigencias morales más básicas que deben ser satisfechas para mostrar el debido respeto a la dignidad de las personas y si no se cumplen, no se puede construir una sociedad justa, ni un Estado realmente democrático, ni un mundo en paz y concordia (p. 77).

Los DD. HH. se han ido reconociendo a lo largo de la historia, a través de un lento proceso de aprendizaje moral que no ha terminado todavía y en el que se pueden distinguir, hasta ahora, tres grandes fases, denominadas “las tres generaciones” de los DD. HH.: los derechos de la libertad, los derechos de igualdad y los derechos de solidaridad. Teniendo en cuenta que pueden ir definiéndose nuevas generaciones de DD. HH., afirma que todavía hay que recordar que respecto de los derechos civiles y políticos queda mucho por hacer. Pone en evidencia el hambre, el analfabetismo y demás lacras socioeconómicas no superadas.

“La defensa de los derechos humanos no es únicamente una tarea del Estado y de las organizaciones cívicas, sino más bien una tarea de toda persona” (p 87). Las líneas generales de acción en favor de los derechos humanos son, además de cumplir con los deberes cívicos y de estar atentos a que se cumplan los derechos humanos en nuestro entorno más próximo, la promoción de los derechos humanos a nivel nacional e internacional: difundirlos, exigir su cumplimiento, asociarnos.

Esta editorial, en su unidad 11, trata el tema de Ciudadanos del mundo. “También hoy se habla mucho del concepto de ciudadanía, poniéndolo en relación directa con la forma de gobierno que llamamos democracia y con los derechos humanos” (p 140).

Define el ciudadano como el ser humano que es miembro de una comunidad socio-política en la que tiene derechos cuyo respeto le exige a los demás y obligaciones que los demás le demandan a él. Por eso, se puede decir, que ciudadano es aquel que no está sujeto al poder de ningún otro a la hora de tomar sus propias decisiones y que, por ello, es señor de sí mismo. En la idea de ciudadanía se encuentran dos nociones importantes, la pertenencia a una comunidad y la noción de justicia. Además, distingue varios tipos de ciudadanía: 1) Ciudadanía política: El ciudadano es aquella persona que es miembro de pleno derecho de un Estado y por tanto, aquel que tienen la nacionalidad de ese país. Se le reconocen derechos civiles y derechos políticos; 2) Ciudadanía social: cuando se disfrutan derechos sociales en un Estado de bienestar; 3) Ciudadanía económica: intenta transformar las estructuras económicas, transformando la concepción de empresa, de trabajo, de consumo responsable; 4) Ciudadanía civil: los seres humanos somos antes que nada, miembros de una sociedad civil; 5) Ciudadanía intercultural: en una sociedad conviven culturas diversas; 6) El ideal de la ciudadanía cosmopolita, vivimos en una aldea global: ciudadanos del mundo trata de cultivar y desarrollar vínculos de unión con todos los seres humanos.

Para finalizar subrayaremos la relación entre los conceptos de ciudadanía, democracia y derechos humanos: “Tanto la idea de ciudadanía como la de democracia tienen un elemento común que justifica su mutua implicación. Se trata de que las dos nociones remiten a los derechos humanos como la base desde la que se pueden construir y

comprender” (p. 151). Aunque esta idea es coherente con el planteamiento de los derechos humanos como fin para lograr una vida digna y como medio para llegar a la democracia, es criticable en tanto que centra en el individuo la defensa de sus derechos.

3.4. Editorial SM

La editorial SM presenta un manual de nueve unidades diseñado por José Antonio Marina. Las dos primeras trabajan el ámbito personal: la primera que desde la condición moral del ser humano, incluye los sentimientos y las voluntades, aborda grandes problemas como el valor de la vida y de la persona, la pena de muerte y las patentes farmacéuticas. En la segunda se plantea lo que la sociedad nos debe y lo que debemos a la sociedad desde el derecho a decidir desde la libertad.

El tercer y cuarto temas trabajan la moral, planteando la resolución de conflictos y el bien, todo ello desde las teorías éticas. A continuación, se presentan los DD. HH. como teoría ética, abordándolos desde la moral universal, preguntándose además lo que ocurriría si no se respetaran y dando pautas para su defensa. “La evolución moral ha desembocado en una teoría ética que, hoy por hoy, es la mejor fundada. Esta teoría se resume en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se funda en la dignidad humana, en un modelo de ser humano y de convivencia que a todos nos parece verdadero y deseable” (p. 80).

Los DD. HH. se han ido descubriendo a lo largo de la experiencia histórica, y puede comprobarse que son la mejor solución a los grandes problemas universales. No es una teoría perfecta, por lo que es preciso seguir mejorándola, y sobre todo, lograr que se respete en todas partes. Son un resumen de la experiencia humana.

Ante la pregunta ¿qué ocurre cuando no se respetan los DD. HH.?, se indica que su incumplimiento puede tener consecuencias muy negativas tales como discriminación, inseguridad, pobreza, violencia y guerra. La defensa de los DD. HH. la basa en las legislaciones nacionales y los procedimientos internacionales. Afirma que la mejor garantía son los ciudadanos con sus actitudes ciudadanas: responsabilidad, solidaridad, justicia, participación; y el cumplimiento de los deberes que impone la ley, que impone una promesa o un contrato, ó que derivan del proyecto que queremos construir.

En el tema sexto se plantean las relaciones entre la política y los DD. HH.. Se habla del poder y su utilización, del derecho, ética y justicia desde el trato a los diferentes: “La política no es una lucha por el poder, sino una noble actividad orientada al bien común. Es el modo de organizar correctamente la convivencia y de buscar la justicia. Su última justificación está en favorecer la realización de los derechos humanos. Pero la política no es sólo cosa de los políticos, sino que forma parte de la vida de todas las personas. El ciudadano debe participar, ejercer su sentido crítico, y tener los suficientes conocimientos para tomar decisiones justas y no dejarse manipular. La democracia es la mejor forma de organizar la convivencia social. Es un modelo de vida basado en un proyecto ético” (p. 98).

Partiendo de la pregunta ¿Qué debe saber un ciudadano sobre política? (p. 100) trabaja sobre los regímenes políticos y formas de Estado, afirmando que una comunidad se organiza como Estado cuando tiene un territorio propio con una población, autonomía para legislar e imponer las leyes, y es reconocido como tal por la comunidad internacional. Es aquí donde incide en el poder y su legitimación, planteando la democracia como forma de gobierno y como forma de vida ya que es una manera de organizar el poder político para evitar las injusticias y las discriminaciones. Añade que, por ser parte de un proyecto ético, la política está sometida a normas y valores éticos, que están recogidos en la Declaración

de los DD. HH. En este sentido afirma que los gobernantes deben ser respetuosos con la ley y no deberían estar dispuestos a comerciar con Estados que no respeten los DD. HH.

Para finalizar se plantea el problema de la mujer en el mundo desde la familia, la reproducción y la sexualidad. Pone como ejemplos la violencia de género y las cuotas de participación de las mujeres.

Es reseñable la identificación que hace entre política y democracia, poniendo el acento en ambos conceptos como básicos para la convivencia.

4. CONCLUSIONES

Los libros analizados en este trabajo cumplen en mayor o menor medida, y de forma diferente, con el currículo prescrito. Todos ellos abordan los temas de responsabilidad y libertad —asociados a sociedades democráticas—, y los de igualdad social, de género y otras —asociadas a diferencias individuales—.

1. Todas las editoriales plantean las diferentes generaciones de DD. HH.. Santillana y SM desarrollan el mismo discurso sobre las tres generaciones de DD. HH.. Ibaizabal además de definirlos de forma diferente, incluye una cuarta, referida a la ingeniería genética y las nuevas tecnologías. Respecto al modo de ser humano, de estar y de hacer algo en el mundo, en los manuales se impone el modelo liberal. Hemos constatado que a pesar de que se abordan las propuestas de Ellacuría para comprender la praxis histórica de los DD. HH., éstos se plantean a modo de normatividad absoluta y abstracta.
2. En los libros locales se concibe la persona como ser social, que tiene derechos y también deberes, y por tanto vías para ejercer la política. En la disyuntiva del poder y su legitimación, son la democracia y la participación ciudadana las vías éticas de la política. El ejercicio de la ciudadanía es, en ese contexto, un deber ético y un derecho político.
3. Los DD. HH. se plantean como una cuestión ética. No se plantea la deconstrucción política —paso previo a toda acción y participación ciudadana—. No se llega a plantear niveles más prácticos, ni tan siquiera epistemológicos. Se echa en falta algún apoyo en el derecho —norma— y también soluciones prácticas. Los manuales, además de ser excesivamente autocomplacientes, cargan toda la responsabilidad en el individuo, en este caso en el ciudadano como garante de la defensa y cumplimiento de los DD. HH.. En este sentido, se hace sentir en los estudiantes una responsabilidad añadida, y una vez más, desde el punto de vista individual.
4. El discurso sobre el Estado democrático constituido por ciudadanos con derechos y deberes y reglado por una constitución que respeta los DD. HH., parece que es único, ya que dichos conceptos se presentan unidos. Aunque algunos Estados han asumido en sus constituciones algunos DD. HH. como valores éticos, en realidad nos encontramos con estados que no respetan los DD. HH. ya sea de modo implícito o explícito. Un claro ejemplo lo hallamos en aquellos que mantienen la pena de muerte. Aquí subyace una idea eurocentrista implícita: parece que son los estados europeos y los desarrollados los que tienen en consideración los DD. HH. en sus constituciones, y el resto tienen que demostrarlo.

5. Los bloques “Los Derechos económicos, sociales y culturales” y “Las diferencias sociales y culturales”, —corresponden al contenido del bloque tres del currículum oficial—, se tratan de forma muy superficial. Profundizar en ellos cuestionaría el sistema capitalista, al poner en solfa las contradicciones entre los derechos de posesión y los derechos humanos. También quedaría cuestionada la contradicción entre la cultura asociada a la lengua oficial y las asociadas a las diferentes realidades socioculturales de los pueblos sin estado. Constatamos ausencias en el análisis, tanto de los movimientos antisistema como de las revueltas que se viven en calles y plazas, que cuestionarían el sistema democrático tutelado por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional o la misma NATO, auténticos poderes fácticos del sistema. Estas ausencias sitúan la responsabilidad de estas cuestiones a un nivel individual, de modo que la labor del cambio necesario, no se sitúa en el propio sistema, que nos aliena.

“La educación para la ciudadanía y los derechos humanos” fue un área novedosa en el currículo de la LOE, pero aportó una visión parcial y sesgada de la realidad. El parcelamiento del diseño curricular en áreas afines, pero no compartidas, fragmentó el discurso que se transmitía al alumnado. Un planteamiento compartido con los conocimientos que aportan las CCSS, ofrecería una visión más amplia y profunda de las realidades socio-históricas, y facilitaría tomar conciencia para organizarse para el cambio, y para ofrecer un mundo más justo a las futuras generaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BOPV de 13/11/2007, *Número 218*. (Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículum de la Educación Básica y lo implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco).
- BOPV de 13/11/2007, *Suplemento al número 218*. (Fascículo IV., Suplemento al Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículum de la Educación Básica y lo implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco).
- Ezkurdia, G. (2004): *Identitatea eta Ingurunea curriculumean*, Doktore tesia, Leioa, EHU.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983): “La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo”, *Educación y Sociedad*, 2, pp. 7-24.
- Fernandez Enguita, M. (1996): *La Escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid, Pirámide.
- Langlois, D. (1990): “Derechos Individuales, Derechos de los Estados, Derechos de los Pueblos” en II Congreso sobre Derechos Humanos Individuales y Colectivos, Derechos Individuales, Derechos de los Estados, Derechos de los Pueblos. Bilbao: Herria 2000 Eliza.
- Hastings, A. (2000): *La construcción de las nacionalidades. Etnicidad, religión y nacionalismo*. Cambridge: University Press.
- Rosillo, A. (2012): El pensamiento jurídico de Ignacio Ellacuría. Hacia la construcción de una teoría crítica de derechos humanos, en AA.VV. *Ignacio Ellacuría. Intelectual, filósofo y teólogo*. Valencia: ADG-N LIBROS, pp. 183-212.
- Tamayo, J.J. (2012): Ignacio Ellacuría: Profetismo, Utopía y Derechos Humanos, en AA.VV. *Ignacio Ellacuría. Intelectual, filósofo y teólogo*. Valencia, ADG-N LIBROS, pp. 67-88.
- Sobrino, J. (2012): El Ellacuría olvidado. Lo que no se puede dilapidar, en AA.VV. *Ignacio Ellacuría. Intelectual, filósofo y teólogo*. Valencia, ADG-N LIBROS, pp. 31-66.

