

# Historia de las instituciones educativas en Euskal Herria. La enseñanza primaria en el Antiguo Régimen. Pauta para la investigación

Rafael López Atxurra

## 1. Introducción. Opiniones historiográficas y estado de la cuestión

En 1918 LUIS ELEIZALDE afirmaba «ese poco interés que los vascos han mostrado por la educación y la instrucción de su pueblo; ese interés casi escaso que casi puede calificarse de abandono total, de culpable negligencia, es una de las mayores manchas de nuestra historia, es la principal concausa de nuestra decadencia política y social, es la mayor urgente reparación que nosotros los vascos del siglo XX debemos a nuestro País»<sup>1</sup>.

En 1982 se afirmaba respecto de la Historia de la Educación en Euskal Herria que «están por realizar gran parte de las investigaciones que nos informen del proceso histórico: tanto en los aspectos sociológicos, como organizativos y pedagógicos; tanto en lo institucional como en la mera práctica educativa; tanto en las ideologías como en los intereses».

Trece años más tarde (1995) tanto la primera afirmación como la segunda tendrían que matizarse más. En torno a la primera José Antonio Azpiazu señala que considerar al País Vasco «como un pueblo iletrado» es un «estereotipo a todas luces injusto». Según la opinión de este autor, «existen muestras fehacientes de la enorme preocupación de instituciones y particulares para proporcionar a los jóvenes una oportunidad para acceder a la instrucción»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta hipótesis tiene su origen, probablemente, en la época ilustrada, ya que de ese período data la opinión ampliamente extendida entre los miembros de la RSBAP acerca de «la falta de estudios elementales en el país y sus consecuencias». Sobre esta opinión ilustrada véase BENITO PASCUAL, Jesús de, «La Real Sociedad Bascongada de los Amigos del País y las Escuelas de Primeras Letras (1771-1793)» en *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*. Estudios y Documentos 5, Eusko Jaurlaritz, Gasteiz, 1990, p. 111.

<sup>2</sup> AZPIAZU, José Antonio, «Las escuelas en el País Vasco a principios de la Edad Moderna. El interés por la enseñanza por parte de instituciones y particulares» en *Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía*, 27, IV Jornadas de Estudios de Estudios Históricos locales: Formas de transmisión social de la cultura» (1995), Donostia, 1998, p. 148.

En cuanto a la segunda apreciación, a grandes rasgos continúa vigente, pues carecemos de una obra de Historia de la educación en Euskal Herria exhaustiva y abierta a las nuevas líneas de investigación. No obstante, a partir de 1982 tenemos que constatar ciertos hechos que modifican la imagen de carencia historiográfica antes apuntada. Destaquemos en principio dos focos de investigación. En primer lugar, hemos de mencionar las estructuras universitarias de Navarra y el País Vasco. En ellas, gracias a la labor investigadora de algunos docentes, como a las líneas de trabajo emprendidas por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación, la producción historiográfica se ha incrementado mediante tesis y trabajos que se han divulgado en revistas especializadas o en publicaciones monográficas de los servicios editoriales de ambas universidades. Por otra parte, la Sociedad de Estudios Vascos-Eusko Ikaskuntza fomenta, asimismo, la investigación y la divulgación en torno a la Historia de la Educación a través de diferentes vías. Así podemos destacar la publicación de artículos y monografías en la revista de su sección de Educación, la concesión de ayudas a trabajos de investigación en este campo, la incorporación de la temática educativa en las IV Jornadas de Estudios Históricos locales que se ocupó de «las formas de transmisión social de la cultura» y, por último, el impulso de creación de un Museo Escolar Vasco en el que también interviene la Consejería de Educación del Gobierno Vasco<sup>3</sup>.

Hoy en día, en el umbral de un nuevo siglo, se puede decir que esa «urgente reparación» reclamada a comienzos de siglo por ELEIZALDE está en curso, hasta tal punto que el currículum escolar y todo lo relacionado con el sistema educativo es fuente y escenario de una fuerte controversia cultural, social y política. De todas formas, el interés por el campo educativo oscila entre dos escenarios y dos actitudes: el de su consideración como campo estratégico para la formación de recursos humanos y el de su utilización como punta de lanza para la polémica y la discusión retórica.

## 2. La enseñanza en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVIII)

### 2.1. *Los saberes cotidianos en la sociedad tradicional*

En la sociedad vasca tradicional, los conocimientos, transmitidos prioritariamente de forma oral por cada generación, provenían de los saberes acumulados en el pasado. Estos saberes apenas sufrían modificaciones o, por lo menos, podemos decir que dichos cambios eran muy lentos. El res-

---

<sup>3</sup> Los premios promovidos por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco con ocasión de celebraciones como el bicentenario de la muerte de Carlos III también han sido fuente de trabajos relacionados con la historia de la educación.

peto al saber constituido por los antepasados, a la tradición, a un saber originario era crucial para el mantenimiento del orden social. El conjunto de saberes relevantes y útiles estaba recogido en diferentes formatos y grados de formalización.

- El *saber religioso* era recogido en textos sagrados y documentos doctrinales que pautaban las conductas y la vida cotidiana de hombres y mujeres. Este saber era transmitido oralmente por el clero mediante el formato de la predicación, siendo posteriormente reelaborado y ritualizado en el entorno familiar trasmitiéndose así de generación en generación.
- El *saber histórico* se fundaba tanto en textos sagrados como en aquellos que fueron producidos por autoridades de épocas pasadas, a quienes se atribuía un conocimiento más cercano a los hechos. Este saber recogía acontecimientos referidos a la identidad y el origen de la comunidad (los episodios de Tubal, Jaun Zuria, etc) y estaba teñido de connotaciones religiosas y míticas.
- El *saber popular, saber mítico* estaba estructurado en esquemas narrativos o discursos de diferente formulación que se presentaban en forma de leyendas, sentencias o mitos en donde se resumen la cosmovisión y valores de la sociedad tradicional.
- El *saber práctico, técnico* se presentaba en forma de experiencia laboral. Aquí se recogían las respuestas dadas por los hombres y mujeres a los problemas cotidianos de supervivencia, para lo que era necesario el conocimiento y el dominio del entorno natural, la utilización de utillajes, herramientas y máquinas, así como la manipulación de los materiales a fin de diseñar y producir objetos que pudieran responder a las diferentes necesidades individuales y sociales.
- El *saber convivencial y organizativo* se expresaba en forma de experiencia vivencial y comunitaria, por una parte, y en experiencia organizativa e institucional por otra. Todo ello se manifestaba en los usos, costumbres y normas de los diferentes niveles de organización social, desde la red parental y vecinal, pasando por el corporativo hasta llegar a las formas de organización de las comunidades políticas.

El conjunto de saberes dominantes en la sociedad tradicional, aquellos que se refieren al **saber cotidiano**, era transmitido en euskara en **entornos no académicos**. Estos eran el marco familiar, parental, vecinal, gremial, parroquial, etc. y se realizaba por la mediación de personas con una autoridad que podía derivar

- de la experiencia vital (las personas mayores) o comunitaria,
- el conocimiento profesional (el maestro del gremio),
- la consagración religiosa (el clero),
- la experiencia y autoridad política (padres de provincia).

## 2.2. *Las instituciones educativas transmisoras del saber académico en el Antiguo Régimen*

La presencia del *saber académico* (disciplinar, letrado) era relativamente escasa, aunque es destacable, a medida que nos acercamos al siglo XVIII, una gradual mayor presencia de instituciones, estudios y niveles educativos. Aquí es preciso mencionar a las escuelas municipales de primeras letras (concejiles o parroquiales), a los centros religiosos dedicados a la enseñanza secundaria, a los centros superiores religiosos (seminarios), a los organismos corporativos (gremios, etc) como el Consulado que, en colaboración con las instituciones públicas de la comunidad, transmitían saberes especializados (ciencias formales como las matemáticas) con una clara orientación profesional («para el arte de la navegación»), a las instituciones culturales como la R.S.B.A.P. que introducen en Euskal Herria la investigación científica y el conjunto de saberes que se fundamentan en la observación empírica, y, por último, a la Universidad de Oinati, que desde el siglo XVI funcionó con diferente fortuna.

Las lenguas que vehiculaban este saber académico eran el castellano (en la vertiente surpirenaica) y el francés (en la vertiente norpirenaica). Dista este modelo lingüístico de aquellos otros que en circunstancias adversas, tal como señalaba Luis de Eleizalde (I Congreso de Estudios Vascos, 1918), erigieron centros académicos y universitarios que transmitían los conocimientos en la lengua vernácula del país: así en países como Irlanda, Polonia o la comunidad checa.

## 2.3. *Escuelas de primeras letras*

### 2.3.1. La legislación foral: una fuente para la creación de escuelas de primeras letras

La *alfabetización de la población* fue una de las cuestiones clave inconclusas del Antiguo Régimen. Leer y escribir comenzaron a constituir habilidades básicas para el ejercicio de cargos públicos, ya fueran estos locales o provinciales (representantes de Juntas), pues a causa de su carencia se derivaban «grandes daños e inconvenientes». No es de extrañar que la *legislación foral* de fines del XVI y del XVII comenzara a hacerse eco de esta necesidad. Así, el Fuero de Gipuzkoa y los decretos de las Juntas de dicha provincia, así como los del Señorío de Vizcaya proclamaban que no fueran admitidos como Alcaldes ordinarios (Gipuzkoa) o como procuradores de las anteiglesias de las Juntas «los que no supieran leer y escribir en romance»<sup>4</sup>. La repetición de estos decretos, la no acepta-

<sup>4</sup> Para el caso de Gipuzkoa véase LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, Auñamendi, San Sebastián, 1968, pp. 8-11. Para el caso de Vizcaya véase, FERNÁNDEZ

ción de los procuradores de juntas que no cumplieran los requisitos mencionados y las multas correspondientes pueden ser un conjunto concatenado de situaciones que impulsaron la creación de escuelas de primeras letras y el gradual proceso de alfabetización de la población en lengua romance. Otro de los factores que promovieron la aparición de escuelas y de la educación formal fue «el impulso reformista de Trento», pues «la educación primaria no se concibe aparte de la formación religiosa y moral: es una prolongación de la catequesis parroquial y familiar. Los maestros enseñan el catecismo y dirigen la práctica religiosa de los niños»<sup>5</sup>.

A partir de mediados del siglo XVI (1545), el vascoense había logrado su primer texto literario impreso, pero la lengua escrita de la administración era el castellano, aunque también es cierto que la de intercambio y debate fuera el euskara en las provincias costeras. Por lo tanto, la alfabetización en lengua romance se convierte en un instrumento de *ascenso social* y de *acceso a los puestos de poder*, representación y decisión. Este es el caso de los segundones de las familias hidalgas<sup>6</sup>, cuya falta de poder económico se suplía mediante la alfabetización que les permitía acceder al *poder letrado* en el nuevo escenario de la administración foral provincial, en el heterogéneo y vasto campo de la administración de la monarquía hispánica, en el marco de la estructura de la Iglesia o también en la red de enseñanza y en el mundo universitario<sup>7</sup>. Por lo que se refiere a los grupos

---

DE PINEDO, E. *Crecimiento económico y transformaciones sociales del País Vasco 1100-1850*, Siglo XXI, Madrid, 1974, pp. 62-63. En Álava no hemos hallado una petición similar. Por el contrario, más bien los inconvenientes y daños parece que residen en la cultura y formación de los letrados carentes de buena conciencia, que se convierten en deformación y triquiñuelas profesionales. Así las Ordenanzas de 1623 señalan que «por quanto algunos de los letrados que han tenido cargo de la dicha hermandad... favorecen a quien quieren, y fazen las cosas todas a su voluntad, *por ser hombres que entienden mas...* y alargan los fechos de las juntas, a fin de llevar salarios y otras cosas, y dilatan los negocios ... mandamos que de aquí adelante la dicha hermandad, nin la ciudad, y villas, y lugares, y tierras de ella, e común ni en particular, no tomen nin tengan letrado alguno», *Quaderno de Leyes y Ordenanzas con que se gobierna esta M.N. y M.L. Provincia de Álava (1623)*, Ed. preparada por José Miguel Santa María y Julio Cesar Santoyo, C.A.M.V., Vitoria, 1978, p. 11.

<sup>5</sup> FLORISTAN, Alfredo, «La crisis del Reino» en *Historia ilustrada de Navarra. 2. Edades Moderna y Contemporánea*, Ed. Diario de Navarra, Pamplona, 1993, p. 460.

<sup>6</sup> Paradójicamente, «los primogénitos eran condenados a la ignorancia sin atender a las importantes funciones que les quedaban reservadas en razón a los cargos públicos que habían de ejercer en sus localidades una vez que alcanzasen la mayoría de edad». Esta es la impresión de Ibañez de la Rentería recogida por ARETA ARMENTIA, Luís M<sup>a</sup>, «Las ideas pedagógicas en el País Vasco bajo el reinado ilustrado de Carlos III» en *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*. Estudios y Documentos 5, Eusko Jaurlaritz, Gasteiz, 1990, p. 20.

<sup>7</sup> Larramendi en el siglo XVIII no pone el énfasis en el influjo de la enseñanza, más bien pone el acento en el ingenio natural de los guipuzcoanos, pero de su descripción de los diferentes roles y profesiones que desempeñan los guipuzcoanos se puede observar el papel de la educación formal como mecanismo de ascenso social. Así observaba que «el ingenio para las otras ciencias de filosofía, teología, moral, escolástica, positiva, de jurisprudencia, medicina, filología, le muestran los guipuzcoanos fuera de su país, trasplantados a donde hay teatros y

mercaderes, insertos como estaban en el nuevo escenario de mediación entre la economía atlántica y la economía de la meseta castellana, era natural que fomentaran en su seno el despliegue de destrezas que favorecieran el desarrollo del intercambio comercial mediante el cultivo del registro escrito y del registro contable. Frente a esta nueva realidad, los grupos sociales que están vinculados al mundo del trabajo manual vivirán en gran parte al margen de este proceso. Así, la carencia de las habilidades instrumentales conexas a la alfabetización conllevaba la discriminación de la gran masa de vascohablantes en cuanto a sus oportunidades de acceso a los puestos de representación, de tal forma que vivirán inmersos en una cultura paralela y distinta en donde predominan no las letras sino la cultura oral, no la abstracción aritmética y la contabilidad, sino la cultura del poder «contar con los demás».

Este divorcio y distancia entre la cultura escrita romance que está escolarizada y la cultura oral vasca que se conoce y practica en la vida cotidiana no se solventa definitivamente hasta la década del ochenta del siglo XX, cuando las dos lenguas adquieren el rango de cooficiales en el marco del sistema educativo de la C.A.V.

En todo caso, este largo camino se inicia con la incorporación de la educación formal a las diversas formas de transmisión del sistema cultural vasco. Así, «la enseñanza era ya para el siglo XVI un valor en alza» en el País Vasco. Es patente la preocupación de las villas por buscar maestros de escuela, hallar locales, ocuparse de su alquiler, dedicar partidas para su arreglo, al tiempo que se busca la financiación de la enseñanza mediante la captación de fondos otorgados por benefactores y que se materializan en fundaciones en favor de las escuelas<sup>8</sup>. De todo ello se deriva una paulatina extensión del proceso de escolarización y de la educación formal en el marco de una geografía variable, en donde los servicios educativos tendrán un mayor o menor peso en función de la importancia de las poblaciones.

Sin embargo, tampoco faltan quejas en memoriales anónimos como el presentado en Navarra en 1677 y que expresa los miedos ante las consecuencias sociales que se derivan de la extensión de la escolarización y la proliferación de maestros<sup>9</sup>.

---

escuelas. Díganlo, aun sin recurrir a siglos pasados, en el nuestro, las universidades de España, los colegios mayores y menores, las religiones, las catedrales, las audiencias, las chancillerías, consejos reales. En todos estos rumbos se han visto guipuzcoanos catedráticos, canónigos, dignidades, obispos, jueces, oidores y consejeros reales y de Estado; y es demostración de la habilidad e ingenio de los guipuzcoanos, necesario para tan altos empleos» LARRAMENDI, Manuel, *Corografía o descripción general de la M.N y M.L. Provincia de Guipúzcoa*, Soc. Guipuzcoana de ediciones y publicaciones, San Sebastián, 1969, p. 193.

<sup>8</sup> Veáse el trabajo de AZPIAZU, José Antonio, «Las escuelas en el País Vasco...», pp. 147-164. También el trabajo pionero de LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria...*

<sup>9</sup> IDOATE, Florencio, «Navarra», en LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria...*, pp. 80-81.

### 2.3.2. La lenta expansión de las escuelas de primeras letras en los siglos XVI-XVIII

A pesar de todo, el influjo positivo de la legislación foral en la instrucción pública se hizo notar en el paulatino despliegue de la enseñanza a lo largo de la geografía del país<sup>10</sup>. Este influjo fue indirecto a lo largo de los siglos XVI y XVII. Sin embargo, a lo largo del siglo XVIII la legislación foral de los diferentes territorios históricos fue más explícita, lo cual dio como resultado un proceso de municipalización de la docencia de las primeras letras.

Ya en las primeras décadas de este siglo, las Juntas Generales de Guipúzcoa de 1721 tomaron el acuerdo de que «se pusieran maestros de niños en todos los pueblos de su dependencia»<sup>11</sup>.

La ley 41 de 1780-81 de las Cortes de Navarra de forma más clara estipulaba la **instrucción obligatoria** para los niños y niñas de cinco a doce años. El horario escolar era de ocho a once de la mañana y de una a cuatro de la tarde<sup>12</sup>. Al hilo de esta ley se plantea la creación de **escuelas para niñas** en todos los pueblos de más de 150 vecinos. Las **maestras** debían saber leer, escribir y doctrina, además de las «habilidades y labores de que comunmente deben estar instruidas las mujeres».

De la extensión de la escolarización en Navarra nos dan cuenta los datos recogidos en 1797. En esta fecha había en Navarra 311 maestros y maestras en 303 escuelas<sup>13</sup>. También en Álava las escuelas de primeras letras estaban bastante extendidas en sus villas y hermandades según las noticias recogidas por Landazuri «después de una dilatada y prolixa investigación»<sup>14</sup>. En el Señorío de Vizcaya también estaba relativamente extendida la enseñanza de primeras letras, pues a comienzos de XIX están documentados 42 municipios con escuelas de este tipo. De todos modos hay que recordar que Vizcaya poseía 114 entidades: 20 villas, 1 ciudad, 72 an-

<sup>10</sup> Frente a la creencia dominante de que los territorios forales no se habían ocupado «del ramo de instrucción pública hasta los tiempos presentes, dejando desamparado en la antigüedad tan importante ramo», Serapio MÚGICA en la segunda década del siglo XX planteó la hipótesis de que la legislación foral (caso de Guipúzcoa) actuó como «medio indirecto (que) obligó a los municipios a tener en su jurisdicción quien les enseñara a leer y escribir», «Geografía política (de Guipúzcoa)», en *Geografía General del País Vasco-Navarro. Provincia de Guipúzcoa*, dirigida por Francisco Carreras Candi, Edit. Alberto Martín, Barcelona, p. 375. Esta hipótesis de trabajo ha sido retomada en la actualidad por José Antonio Azpiazu.

<sup>11</sup> MÚGICA, Serapio, *Ibidem*, p. 375.

<sup>12</sup> Sobre un horario similar en las escuelas de la zona de Bera véase AZPIAZU, José Antonio, *op. cit.*, p. 155.

<sup>13</sup> Las referencias a la educación en Navarra véanse en FLORISTAN, Alfredo, «La crisis del Reino» en *Historia ilustrada de Navarra. 2. Edades Moderna y Contemporánea*, Ed. Diario de Navarra, Pamplona, 1993, p. 460.

<sup>14</sup> LANDAZURI, «Humanidad y primeras letras en Álava, el número de maestros que se emplean en su enseñanza, y el salario con que les contribuyen las dotaciones y pueblos» recogido en LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria...*, pp. 83-90.

teiglesias de la Tierra Llana, 11 anteiglesias de la Merindad de Durango y 10 repúblicas encartadas que abarcaban diferentes concejos y valles.

En centros urbanos como Bilbao la población escolarizada entre los 7 y 16 años alcanzaba el 80% en 1797<sup>15</sup>.

Bajo esta escolarización se esconde una realidad escolar heterogénea que según Agirreazkuenaga<sup>16</sup> se resume en tres tipos de escuelas:

1. Escuelas dotadas de maestros profesionales.
2. Escuelas organizadas y financiadas por el ayuntamiento o por medio de la fundación de un bienhechor<sup>17</sup>.
3. Escuelas organizadas por los propios padres de los alumnos que pertenecen a una estructura de solar o linaje de hidalgos de la tierra o burgueses de las villas comerciales<sup>18</sup>.

En suma, la enseñanza elemental se imparte en los lugares más insospechados como «sacristías, casas curales, salas de concejo, casas de maestro», en posadas donde residía el maestro, también en caseríos, al aire libre, en la puerta de una ermita o de la iglesia de la localidad o en el cementerio anejo donde las tumbas podían servir de mesas, etc, es decir, donde se podía<sup>19</sup>. No existe, pues, una imagen referente de edificio escolar, tal como lo conocemos hoy en día.

A la precariedad física, se une la precariedad económica de los maestros y su falta de formación.

Esta precariedad económica y falta de formación de los maestros ha sido aducida tradicionalmente como factor explicativo de la decadencia de la enseñanza primaria, convirtiéndose en cierto modo el maestro en clave explicativa o chivo expiatorio de los males de la enseñanza. Sin embargo, otra hipótesis explicativa podría poner el acento en «las escasas y reducidas dotaciones que los municipios destinaban a la instrucción pública» como primera causa del estado decadente de las escuelas<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> MAULEON, M., *La población de Bilbao en el siglo XVIII*, Valladolid, 1961, p. 156.

<sup>16</sup> AGIRREAZKUENAGA, Joseba, «Educación, Sanidad y Ciencias Sociales» en *Bizkaia 1789-1814*, Diputación Foral de Bizkaia, 1989, pp. 246-247.

<sup>17</sup> Sobre fundaciones y patricios que crean escuelas véase MÚGICA, Serapio, *Ibidem*, p. 376. Véase también AZPIAZU, J.A., *op. cit.*, pp. 156-157.

<sup>18</sup> Sobre los segundones con carrera, especialmente eclesiástica, que son tutores de sus sobrinos véase ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Paulí, *Educación y sociedad en el País Vasco*, Txertoa, San Sebastián, 1982, p. 20. Sobre «casas y centros privados, sobre todo regidos por clérigos y religiosos, dedicados a ocuparse de los hijos de gente poderosa» véase también AZPIAZU, J.A., *op. cit.*, pp. 160-162. Para Navarra véase FLORISTAN, Alfredo, *op. cit.*, p. 460.

<sup>19</sup> ARETA ARMENTIA, Luís M.<sup>a</sup>, *op. cit.* p. 17. Sobre edificios escolares también LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria*, pp. 35-36. HOURMAT, P., «La enseñanza primaria en el País Vasco (Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa)», en LASA y colab., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, p. 125.

<sup>20</sup> Sobre esta última hipótesis BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, 112.



En todo caso hay toda una labor de investigación en torno a los ritmos temporales de expansión de la enseñanza primaria y a los factores que impulsan o retardan su desarrollo. También es preciso identificar los sectores sociales, las instituciones (locales, provinciales, etc.) o los sectores religiosos que fomentan y el modo en que financian tal desarrollo, localizando espacialmente la distribución de la enseñanza local, pública y privada, así como la densidad de estos servicios o su radio de influencia.

### 2.3.3. El oficio docente, una actividad precaria y difusa

La aparición y consolidación del oficio docente es un proceso lento, complejo y gradual que se inicia en el siglo XVI y tiene su momento culmen en el siglo XIX con la creación de Escuelas Normales. El instructor de niños, ya sea con la denominación de maestro, preceptor o tutor, es un profesional especializado en la transmisión deliberada de saberes mediante tareas y estrategias en torno a contenidos culturales socialmente relevantes. A lo largo de la Edad Moderna, pasamos de un estado a mediados del siglo XVI<sup>21</sup> en que no hay escuelas públicas ni maestros a otro período a finales del siglo XVIII en que escuelas y maestros proliferan a lo largo de la geografía de Euskal Herria.

El oficio docente fue ejercido por una variada tipología de personas en el ámbito de la enseñanza popular que pueden resumirse en dos: los maestros no titulados y los maestros titulados.

En el primero de ellos se pueden distinguir los siguientes tipos:

En primer lugar aquellas personas «que por algún accidente o enfermedad sufrían alguna imposibilidad para trabajos ordinarios» y se les orientaba hacia la enseñanza. La instrucción de estas personas era mínima, siendo más importante que fueran personas intachables y de buenas costumbres<sup>22</sup>.

Un segundo tipo estaba compuesto por personas que conocían otros oficios como maestros zapateros, maestros cuchilleros, maestros sangradores, barberos, secretarios, los cuales simultaneaban su oficio con la enseñanza de las primeras letras<sup>23</sup>.

Un tercer tipo estaba compuesto por personas también de poca instrucción que realizaban tareas en el entorno eclesiástico, tales como organis-

---

<sup>21</sup> El obispo Alvaro de Moscoso manifestaba, a mediados del siglo XVI, «en toda Navarra no hay una sola escuela pública». Hay que recordar que la enseñanza elemental se realizaba en el ámbito privado y en clases o estamentos sociales privilegiados mediante preceptores eclesiásticos. El dato de Navarra véase en JIMENO JURIO, J.M., *Historia de Pamplona*, Pamplona, 1974, p. 224.

<sup>22</sup> LASA, J.I., *op. cit.*, pp. 17-18. AZPIAZU, J.A., *op. cit.*, p. 155. FLORISTAN, Alfredo, *op. cit.*, p. 460. ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Pauli, *op. cit.*, p. 18.

<sup>23</sup> LASA, J.I., *op. cit.*, p. 17.

tas, sacristanes, campaneros o criados de cura. Estos combinaban su trabajo en la iglesia con la labor docente ejercida con los niños. Dentro de este grupo hemos de situar a los maestros rurales también denominados *maestros de barrios o ermitas* que a cambio de alimentos y alguna remuneración dada por los padres enseñaban a leer, escribir, impartían el catecismo, rezaban el rosario todos los días y realizaban la devoción del Calvario los domingos de Cuaresma y Adviento. Estos maestros que sustituían la labor del sacerdote, tenían una preparación académica rudimentaria y, en algunos casos, «ignoraban absolutamente el castellano». Esta figura perduró hasta bien avanzado el siglo XIX<sup>24</sup>. También las «seroras» entrarían en esta tipología, a lo que habría que añadir a las señoras de las «casas de beatas» o «beaterios» en donde se enseñaba a las niñas y adultas, tanto a leer y escribir como el «cuidado de las costumbres cristianas»<sup>25</sup>. A medida que se reguló el oficio de maestro a lo largo del siglo XIX, los maestros sin titulación que ejercían en pequeñas aldeas y caseríos tuvieron el calificativo de «maestros clandestinos»<sup>26</sup>.

Por lo que hemos expuesto se deduce que era normal que los maestros/as ejercieran simultáneamente otros oficios como serora, sacristán, organista, médico, secretario .... Los primeros maestros retribuidos por los ayuntamientos son del s. XVII<sup>27</sup>.

En cuanto a los maestros titulados estos podían ser presbíteros o laicos.

Los permisos para ejercer la profesión de maestro provenían de diferentes fuentes de autoridad, hecho que no nos debe sorprender, ya que el Antiguo Régimen se caracteriza por la coexistencia de una pluralidad de poderes. Las instancias que concedían títulos y permisos eran las siguientes:

- la iglesia,
- la corporación de escribanos y matemáticos (en el caso de Bayona),
- los tribunales examinadores nombrados por los concejos,
- la titulación otorgada por la congregación de San Casiano (1643) que una vez suprimida fue sustituida por el Colegio Académico a partir de 1780,
- los títulos otorgados por el Consejo de Castilla.

Pocos eran los maestros que exhibían el título otorgado por la Hermandad de San Casiano y confirmado por el Consejo de Castilla, siendo lo habitual el examen ante el tribunal nombrado por el concejo<sup>28</sup>. De todos

<sup>24</sup> *Ibidem*, pp. 17-19. E

<sup>25</sup> ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Pauli, *op. cit.*, p. 18.

<sup>26</sup> HOURMAT, P., «La enseñanza primaria en el País Vasco (Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa)» en *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, p. 107.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 18. AZPIAZU, J.A., *op. cit.*, pp. 154-156.

<sup>28</sup> LASA, J.I., *op. cit.*, pp. 16-17.

modos, la Real Provisión de 11 de julio de 1771 que regulaba el acceso a la enseñanza de las Primeras Letras será el hito legal que vaya dando paso a maestros de primeras letras con el título homologado<sup>29</sup>.

A lo largo de esta etapa *no hay un perfil profesional definido* e interesa tanto o más que tenga una vida y conducta ejemplar, así como limpieza de sangre, mientras que su formación dejaba mucho que desear<sup>30</sup>. Gradualmente, a medida que nos acercamos al siglo XVIII los requisitos y funciones se irán precisando, aunque todavía ejercen las funciones más variopintas («entregar la balija al maestro de postas»<sup>31</sup>) en las primeras décadas del siglo XIX<sup>32</sup>.

Frente a la realidad precaria, limitada y carente de estatus del oficio de maestro no faltaron voces ilustradas que ponían el acento en el maestro como recurso clave de la renovación de la educación y del progreso de la nación. Partiendo de una imagen negativa del maestro, los miembros de la RSBAP sugieren en 1777 que «en vez de entregar la educación pública a gentes mercenarias, criadas en la indigencia, y como tales incapaces de tener pensamientos heroicos y sublimes, se deposite este alto encargo en las primeras personas de la república, dotando tan eminente empleo con un sueldo y honores correspondientes a los que son formadores de la felicidad de las naciones, y disponiendo no elevar a este grande ministerio sino a los que hubiesen hecho repetidas demostraciones de sus grandes luces, de su consumada prudencia, y de su sólida virtud»<sup>33</sup>.

#### 2.3.4. Los objetivos de la educación en las escuelas de primeras letras

Los objetivos educativos de la enseñanza elemental hay que situarlos en el marco de las ideas religiosas y estamentales dominantes del Antiguo Régimen. La documentación de las fundaciones en favor de las escuelas de los siglos XVI y XVII parece ser escueta en torno a este tema, ya que se

<sup>29</sup> Véase esta R.P. en *Ibidem*. A partir de 1777 hay maestros guipuzcoanos con el título otorgado por el Consejo de Castilla. Véase BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, p. 112.

<sup>30</sup> Algunas opiniones negativas de los ilustrados vascos (Manuel de Agirre, J.A. Ibáñez de la Rentería,...) acerca de la formación de los maestros se pueden ver en ARETA ARMENTIA, Luis M.<sup>a</sup>, *op. cit.*, pp. 17-18. A pesar del acuerdo con esta constatación véase la opinión más benévola de LASA quien señala que «era mucho más preferible que hubiese un maestro im-preparado a que no hubiese ninguno», siendo los «auzo-maisus... dignos de toda consideración y aprecio».

<sup>31</sup> Información aportada por C. Echegaray y Serapio Múgica en la monografía de Villafranca y recogida por ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Pauli, *op. cit.*, p. 20. Los requisitos y funciones aparecen en los planes de escuelas de primeras letras realizados por los municipios o en las escrituras de condiciones de los ayuntamientos con los maestros.

<sup>32</sup> Sobre la combinación de funciones y la precariedad del oficio véase HOURMAT, P., «La enseñanza primaria en el País Vasco (Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa)» en *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, pp. 112-115.

<sup>33</sup> BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, p. 111.

centra más bien en los contenidos que ha de enseñar el maestro, más que en finalidades<sup>34</sup>. Pero se puede hablar en esta época de objetivos diferenciados según estatus y género. En este sentido los objetivos educativos serían diferenciados en la educación popular, en la educación de las capas dominantes y en la educación de la mujer.

#### 2.3.4.1. *Los objetivos de la educación popular*

Ya en época ilustrada los textos se hacen más explícitos en torno a las *finalidades de la educación*. En la *educación popular* a la escuela se le asigna la función y el objetivo de «enseñar a los niños el santo temor de Dios, de amor al prójimo, obediencia y subordinación a los padres y superiores, y horror al vicio de la ociosidad y mendicidad»<sup>35</sup>. Es decir, la escuela de primeras letras cumplía primordialmente la función de educar a los niños en la aceptación y mantenimiento de su modo de vida y del statu quo. A pesar de todo, no faltaban ciertos temores a la extensión de la educación entre las capas populares, ya que «esto perjudicaría el bien público aumentando el número de escolares a expensas de la mano de obra que la agricultura y la artesanía requería. Además, este fomento daría preferencia a la ligereza de la pluma y a la comodidad de la vida sedentaria sobre la actividad agrícola y artesanal»<sup>36</sup>. Este temor estamental era exagerado e irreal, pues el problema del país en el Antiguo Régimen era que sobraba mano de obra. De hecho, la enseñanza primaria cumplía una función social clave, pues liberaba a la sociedad de parte del excedente de mano de obra, preparando para la emigración a las capas populares que no tenían cabida en el sistema económico-social del País Vasco. Esta era la percepción que en 1775 tenían las capas dominantes, pues partiendo de lo «reducido, montuoso y estéril territorio del país bascongado de ningún ramo de comercio se puede sacar más fuertes ventajas que del envío o remesas de jóvenes a las Andalucías y las Américas, preparándoles con una cuidadosa instrucción en el manejo de la pluma y la aritmética». A finales de la segunda década del siglo XIX, los representantes de la ciudad de San Sebastián mantenían esta línea de argumentación, manteniendo que «las Escuelas de Primeras Letras de que en todos tiempos tantos bienes han resultado a esta Ciudad así como a todo el Pays en donde más que en ninguna otra provincia ha sido general la enseñanza de las Primeras Letras y la que ha proporcionado a sus hijos las colocaciones más ventajosas en la Península

---

<sup>34</sup> Así el dinero de las fundaciones estaba destinado a «salariar un maestro escuela que a los hijos de esta villa les enseñase la doctrina cristiana, leer, escribir y contar», AZPIAZU, J.A., *op. cit.*, pp. 156-157.

<sup>35</sup> Estas son las finalidades y objetivos que se asignan a la escuela de Idiazabal creada en 1790. Véase ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Pauli, *op. cit.*, p. 18.

<sup>36</sup> BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, p. 108.

y Ultramar»<sup>37</sup>. En suma, el mantenimiento del statu quo, ya sea de forma explícita o de forma indirecta como puede ser la liberación de excedentes de población que puede ser causa de tensiones es una de las funciones sociales clave que realiza la escuela de primeras letras.

#### 2.3.4.2. *Los objetivos de la educación de las capas dominantes*

La educación de las capas dominantes (del noble, del hidalgo, del burgués) no es una educación limitada temporal (a la enseñanza elemental de la infancia) y espacialmente (a la enseñanza local). La educación tiene en este caso un *objetivo propedéutico* en tanto que la educación básica es la antesala que sirve de preparación sólida<sup>38</sup> para estudios superiores (escuelas de gramática o latinidad, universidad,...) que son las que realmente dan estatus y están reservadas «a las gentes distinguidas por nacimiento y riquezas», ya que «el resto de la nación no destinada a este género de educación florida se tintura de lo que saben o de lo que hacen los que han participado de ella». Por lo tanto, la educación de las capas dominantes tiene, así mismo, un *objetivo o función ejemplar*, en tanto que se pretende que sea modelo y ejerza influencia en la conducta de todos los demás<sup>39</sup>.

#### 2.3.4.3. *Los objetivos de la educación de género*

La educación de la mujer de las clases populares tiene como objetivo no tanto la instrucción, «sino la salvaguarda de su virtud y de su honor cara a la posterior toma de estado: sea este matrimonial o religioso». La actividad se centraba «principalmente en la piedad y virtud digna de una joven cristiana, enseñándoles el sumario de la doctrina cristiana (...) hacer oración, ejercitarse en la virtud y las obras de misericordia, gobernar bien una casa; secundariamente les enseñarán trabajos de aguja y toda clase de labores»<sup>40</sup>. El párroco de Uztarroz manifestaba claramente en 1807: «fuera de leer, la Doctrina y las habilidades femeninas al estilo del país... no

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 110.

<sup>38</sup> Los conocimientos generales, «además de una sólida instrucción en la religión y buenas costumbres» eran más elevados en los estudios de primer nivel (equivalente a la enseñanza de las primeras letras) del Real Seminario Patriótico de Bergara. Véase el programa y los fines en BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, pp. 125-129.

<sup>39</sup> El autor del discurso sobre educación de los niños realizado por un miembro de la Bascongada señala que «Verdad es que mi objeto principal es la nobleza como que considerándola astro de primera magnitud en la república dependan en la mayor parte de las influencias de la conducta la de todos los demás. Modelos para el Pueblo lo acomodarán a su proceder y depositarios de su gobierno lo corregirán según su espíritu». Este párrafo, así como el entrecomillado del texto en ARETA ARMENTIA, Luis M.<sup>a</sup>, *op. cit.*, pp. 24-25.

<sup>40</sup> ARPAL, Jesús; ASUA, Begoña; DAVILA, Pauli, *op. cit.*, pp. 18-19. Sobre lo que se opinaba sobre la instrucción de las niñas véase LASA, J.I., *op. cit.*, pp. 22-23.

hay enseñanza de escribir y contar, por contemplarse que esto no es necesario en el sexo mujeril de este país»<sup>41</sup>. Más explícito no se podía ser.

Por el contrario, la educación de las niñas de las clases dominantes tiene como finalidad «criar las doncellas jóvenes en máximas de cristiandad y virtud pero sin destino a estado particular, enseñándoles las habilidades propias de mujeres que están destinadas a vivir noblemente sin necesidad de ganar el mantenimiento por su mano». No obstante, también se señala que «aunque el sistema de educación ha de prescindir de estados debe suponerse que tiene por objeto principal el criar buenas madres de familia y mujeres de su casa porque éste suele ser el destino de la mayor parte y porque aquellas que se inclinasen a entrar en religión recibirán en ellas la educación particular que pide su estado...»<sup>42</sup>.

Nos hallamos, en principio, con una educación discriminatoria. De todos modos, en 1732 se abren en Bilbao escuelas para niñas a las que asistían un 36% de la población comprendida entre 7 y 16 años.

Ese mismo años (1732) se solicita al ayuntamiento de Bergara la concesión de la casa «para enseñar a niñas y adultas a leer y a escribir y para el cuidado de las costumbres cristianas». A mediados de siglo, esta casa estuvo regentada por la Compañía de María. No obstante, en el siglo precedente ya había un beaterio que contemplaba la educación femenina<sup>43</sup>.

#### 2.3.4.4. Evolución de los objetivos

Los objetivos educativos no permanecen estáticos a lo largo del Antiguo Régimen, sino que evolucionan al hilo del avance de las ideas pedagógicas y de la repercusión de los movimientos sociales, culturales y científicos. Este es el caso de la Ilustración que renueva las ideas acerca de la educación y de su función social. Así, para los ilustrados de la Bascongada «es evidente que la raíz maestra y principal de la felicidad pública es la educación». El Conde de Peñaflorida al tratar de los objetivos de la educación plantea la cuestión del siguiente modo:

«¿Por ventura no hay una facultad y profesión dirigida a ideas del joven; a enderezar con arte sus inclinaciones hacia el bien, a sembrar en sus corazones sencillas normas de virtud, a *imprimir en sus entendimientos máximas de equidad, justicia, humanidad y amor patriótico*, a endulzar o *ilustrar la razón con las buenas letras y artes y los conocimientos científicos*, a *formar en fin ciudadanos justos y virtuosos, patriotas celosos e ilustrados, filósofos cristianos verdaderamente sabios y en suma hombres ca-*

<sup>41</sup> IDOATE, Florencio, «La primera enseñanza en Navarra en 1807», en LASA, J.L., *Sobre la enseñanza primaria...*, p. 80.

<sup>42</sup> ARETA ARMENTIA, Luis M.<sup>a</sup>, *op. cit.*, p. 68.

<sup>43</sup> ARPAL, ASUA, DÁVILA, *op. cit.*, pp. 18-19.

*bales?* Si por cierto, y éste es el objeto de las ciencias y de la profesión de las profesiones en lo humano, quiero decir la ciencia de la Institución y la profesión de Institutores»<sup>44</sup>.

### 2.3.5. Los contenidos culturales del currículum

Los saberes que aprenden los niños/as de la enseñanza primaria se dividen en tres tipos de conocimiento:

- a) las habilidades instrumentales, y los conocimientos formales y disciplinares,
- b) el conocimiento moral y religioso,
- c) las reglas de cortesía.

A) Entre las **habilidades instrumentales** se distinguen estos campos:

- 1.º Lectura.
- 2.º Escritura.
- 3.º Aritmética (especialmente dirigido a los niños).

La inmersión en estas destrezas convertía a los niños en leyentes, escribientes y contantes o aritméticos. El dominio de los rudimentos de la primera destreza (deletrear y leer) daba paso a los leyentes al siguiente nivel de escribiente, en el que los alumnos se introducían en el mundo de la caligrafía, es decir, en el dominio del trazo de los guarismos y de los diferentes tipos de letras. La metodología de enseñanza se basaba en esta separación, ya que se estimaba que «no estando los niños bien instruidos y corrientes en deletrear, no (se) les pase a la clase de escribir, pues la experiencia ha manifestado que sin saber bien deletrear y leer, los han puesto a escribir con mucha infelicidad a los niños». Una vez que los niños pasaban al 2.º nivel de escribientes, también se les enseñaba las cinco reglas u operaciones aritméticas: sumar, restar, multiplicar, medio partir (dividir por un número) y partir por entero (dividir por un número de dos o más cifras).

Esta separación de destrezas llevaba incluso a una organización escolar que distinguía entre una escuela de leyentes y otra de escribientes (caso de San Sebastián) o dentro de una misma escuela diferenciaba el aula de lectores y silabantes, por una parte, y el aula de escribientes y contadores, por otra. Esta separación se mantenía en el siglo XIX<sup>45</sup>.

Esta jerarquización de niveles de destreza y conocimiento va pareja a una consideración social y económica diferenciada para cada una de ellas.

<sup>44</sup> Extractos de 1783, p. 16 recogido en *Ibidem*, p. 23.

<sup>45</sup> El entrecomillado corresponde a la escritura de condiciones del pueblo de Elgoibar con el maestro Gregorio Landibar realizado en 1768. Véase en LASA, J.I., *op. cit.*, pp. 38-39. Los datos sobre las operaciones aritméticas en la página 16 y sobre la relación de la aritmética con la clase de escritura en la página 41.

Para aprender a escribir había que pagar el doble que para sólo leer, y el triple para contar<sup>46</sup>. Las niñas se instruían, normalmente, en la lectura. Existía, pues, un acceso diferenciado al conocimiento en función de las posibilidades económicas y de género de los alumnos.

En este sentido, hay que destacar la importancia de la caligrafía<sup>47</sup> como conocimiento que posibilitaba la movilidad social (puestos en la administración como escribanos, secretarios,...). Pero hay que limitar el alcance de esta movilidad, ya que estos puestos de trabajo eran exclusivamente masculinos.

El aprendizaje de las destrezas instrumentales tenía para las clases populares un cierto sentido de orientación profesional. Los conocimientos básicos podían estar complementados por otros de ampliación que estaban relacionados con oficios vinculados a tareas en la administración. Así a los alumnos aventajados en el dominio de la escritura se les enseñaba el modo de aparejar un tintero, el de cortar y preparar las plumas de aves, la forma de escribir y cerrar las cartas con cubierta y sin ella, el de echar la oblea, pulir el papel, así como ordenar y manejar un libro de asientos o cuentas<sup>48</sup>.

El currículum de las escuelas de primeras letras a las que asistían las capas dominantes era de contenido más elevado, ya que fue incorporando nuevos conocimientos. Esto se puede observar viendo el programa de instrucción de las primeras letras de la Escuela Patriótica de la Bascongada de Bergara. En esta Escuela se enseñaba

«1.º A leer y escribir según la Ortografía de la Academia Española.

2.º A fijar un carácter de letra nacional, estableciendo el estilo de Don Pedro Díaz Morante, reproducido por D. Francisco Xavier de Santiago Palomares, individuo de la Sociedad, empleado en el archivo de la primera Secretaría de Estado.

3.º La Poligrafía o lectura de letras antiguas.

4.º Las reglas comunes de contar.

5.º La Gramática de la lengua española»<sup>49</sup>.

En el siglo XVIII se ahonda la distancia entre los contenidos escolares aprendidos por las capas populares y las capas dominantes. Sin embargo, parte de esos contenidos formales elitistas, como la Gramática, se irán extendiendo a las escuelas de primeras letras de las zonas rurales a lo largo del siglo XIX<sup>50</sup>.

La lengua de transmisión escolar y aquella sobre la que se trabajaban las habilidades instrumentales se convertía, asimismo, en contenido de en-

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>47</sup> *Ibidem*, pp. 23-25.

<sup>48</sup> *Ibidem*, pp. 39-40.

<sup>49</sup> BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, p. 128.

<sup>50</sup> Véase nota 16 en *Ibidem*, p. 128.



señanza. En principio el dominio de las habilidades instrumentales estaba orientado al aprendizaje del castellano en los territorios forales de la vertiente surpirenaica y al aprendizaje del francés en la vertiente norpirenaica. Sin embargo, los contenidos de lenguaje y de comunicación eran, probablemente, más heterogéneos de lo que se cree. Así, los procesos de comunicación de aula debieron estar relacionados con la evolución de la geografía histórica de la lengua vasca, las características y exigencias histórico-legales del período y de cada lugar, así como la procedencia y actitud del maestro.

Tendríamos que distinguir, en principio, tres zonas lingüísticas<sup>51</sup>:

- a) la zona monolingüe de habla castellana o gascona<sup>52</sup>,
- b) la zona monolingüe de habla euskara<sup>53</sup>,
- c) los lugares bilingües<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> Hablar de zonas es más bien una convención, ya que la realidad además de presentar áreas con cierto predominio de una lengua, también nos presenta situaciones sociolingüísticas moleculares o particulares (individuales, familiares, corporativas, de clase, etc.) además de presentarse bajo diferentes densidades de grupos hablantes o de situaciones de habla diferenciada resultado de los diferentes espacios de comunicación. Por otra parte, al hablar de zonas puede parecer que existen límites bien delimitados entre una zona y otra, cuando la realidad nos presenta áreas de transición.

<sup>52</sup> En la vertiente norpirenaica tendríamos zonas restringidas de dominio del gascón en Bayona, Guiche, Urt, Labastide, etc. Véase ESTORNES LASA, Bernardo, «Area lingüística vasca» en *Geografía Histórica de la Lengua Vasca*, Auñamendi, San Sebastián, 1966, pp. 15-16. Una exposición más detallada basada en un estudio de René Lafon sobre la frontera lingüística del vasco y del gascón véase en HOURMAT, P., «La enseñanza primaria en el País Vasco (Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa)», en *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, pp. 104-105. La zona de habla castellana se localiza en la parte más meridional del país y en la zona más occidental, evolucionando este límite entre los siglos XVI y XVIII.

<sup>53</sup> La zona monolingüe de habla euskara tenía su área de mayor densidad en la vertiente cantábrica y se extendía hacia el sur por la llanada alavesa, la tierra de Estella, la merindad de Olite, siendo estas tierras meridionales *zona de transición y retroceso entre los siglos XVI y XVIII*. Véase el libro citado en la nota anterior.

<sup>54</sup> Los lugares bilingües eran especialmente las villas comerciales y poblaciones importantes de Euskal Herria. Hablamos de lugares bilingües, quizás de forma impropia, para referirnos a poblaciones en donde podía escucharse y hablar en dos idiomas. La realidad, sin embargo podía ser muy heterogénea. Así, en esas poblaciones como Bilbao, Vitoria, San Sebastian, Pamplona, Bayona, Donibane Garazi, Mauleon, así como en muchas villas había personas que eran monolingües, ya hablaran exclusivamente en castellano, gascón o euskara. Sobre este último caso en Pamplona, a comienzos del siglo XVII, había «mozos y mozas de servicio... assi como otros muchos vecinos y habitantes (que) no sabían ni entendían otra lengua que el dicho bascuence»; véase IRIGARAY, Ángel de, «Documentos para la geografía lingüística de Navarra» en *Geografía Histórica de la Lengua Vasca*, pp. 68-69. Junto a estos casos, las capas dominantes de esos lugares podían conocer situaciones bilingües (euskara-castellano; euskara-francés) o multilingües en el caso de comerciantes (a los idiomas anteriores se suman el inglés o francés) o personas con formación académica que dominaban el latín. El bilingüismo o incluso el multilingüismo ha estado presente en el país desde períodos en que tenemos registros escritos. Así el latín y el euskara en un comienzo, posteriormente se añaden las lenguas romances como el castellano, el navarro y el gascón. El bilingüismo era una situación habitual

Nos centraremos en la segunda y en la tercera zona, ya que presentan situaciones más ricas y una problemática historiográfica que merecería replantearse.

En las zonas monolingües de habla euskara y los lugares bilingües de la vertiente surpirenaica, la realidad podía ser muy heterogénea, dando lugar a tres tipos de enseñanza en cuanto a los *procesos de comunicación de los contenidos escolares*.

- 1) proceso de comunicación monolingüe en la lengua dominante de la administración<sup>55</sup>,
- 2) proceso de comunicación bilingüe,
- 3) proceso de comunicación monolingüe en la lengua materna.

#### 2.3.5.1. *El proceso de comunicación monolingüe en la lengua dominante de la administración*

Así, la primera situación es la que nos presentan algunas escrituras de condiciones del maestro que imponían que el lenguaje de comunicación escolar fuera el castellano, de tal modo que el maestro «no permita a los niños hablen dentro ni fuera de la escuela otro idioma que el castellano; y entregue el anillo para que vayan circulando entre ellos en las faltas que incurrieren, y al ultimo que llevare el tal anillo a la escuela, le aplique la pena de azotes o palmada con suavidad»<sup>56</sup>. Esta sería una situación escolar de monolingüismo legal que sirve de única pauta para la actividad docente de unos alumnos que son normalmente monolingües en otra lengua.

#### 2.3.5.2. *El proceso de comunicación bilingüe*

Una segunda situación se nos presenta en otras escrituras de condiciones de la zona monolingüe, que al mismo tiempo que estipulan las normas precedentes, también aconsejan que «en consideración a que la lengua vulgar de este País es el vascuence» y a que la mayor parte de los niños se

---

en las capas dominantes y en aquellas personas vinculadas a la gestión. El bilingüismo sería más o menos efectivo en función de cada persona (según el rol social desempeñado, tipo de relaciones sociales, etc.) y en función de cada familia (según el tipo de relación y comunicación interna entre sus componentes). También había espacios urbanos plurilingües. Véase la división de Pamplona en diferentes espacios urbanos y etno-lingüísticos: la Navarrería, el burgo de San Cernín y la población de San Nicolás. En el caso de San Sebastián el euskara, el castellano y el gascón tenían presencia en esta ciudad. También hubo espacios comarcales o zonas de contacto bilingües como las Bardenas en donde se establecían periódicamente los habitantes vascohablantes de los valles del Roncal y Salazar, por una parte, y los habitantes castellano hablantes de la Ribera tudelana.

<sup>55</sup> El castellano en la Vasconia peninsular. El gascón (y el patois) en los territorios del Adour y el francés en el resto de la Vasconia continental.

<sup>56</sup> Esta y otras escrituras de carácter parecido se citan en LASA, J.I., *op. cit.*, p. 29.

destinan a vivir en la labranza de sus caseríos, procurará el maestro *adiestrarlos en leer castellano y vascuence...* Pero a todos los demás procurará *enseñar a leer con alma e inteligencia principalmente libros vascongados de piedad y doctrina*, para que sean útiles no sólo a sí mismos, sino también a sus familias que no saben sino vascuence»<sup>57</sup>. En esta segunda situación, si se quiere paradójica, el euskara no está proscrito sino que se le reconoce como contenido de enseñanza, de modo que nos hallaríamos de facto ante un bilingüismo legal<sup>58</sup> que impulsa un cierto bilingüismo en el aula e incluso admitiría algún grado de monolingüismo en euskara para aquellos que no tuvieran talento para la instrucción en castellano. Parece que los condicionamientos sociales y psicológicos presentes en el aula obligaban a la diversidad en el tratamiento educativo de los alumnos. En principio, se entiende que el objetivo es «adiestrarlos en castellano y vascuence», siendo la finalidad última o máxima que debe guiar el trabajo del maestro el «de inclinar más y aún obligar a la lectura y uso castellano de los expresados libros, principalmente a todos aquellos que previere han de seguir rumbo superior y aun también a los demás que aunque no los hubieren de seguir, quieren sin embargo aprovechar sus talentos en adquirir la instrucción castellana que les sea posible»<sup>59</sup>. Pero, parece que no todos podrán alcanzar tal dominio, por lo que se establecen *tres niveles de aprendizaje*. Con aquellos que se estima están capacitados para «seguir rumbo superior» y puedan dar el nivel máximo se «procurará» que se alcance tal objetivo final. Con los que no sigan tal rumbo superior se les posibilitará «la instrucción castellana que les sea posible» aprovechar por sus talentos. En el tercer nivel se encuentran «todos los demás» con quienes el plan de enseñanza se adapta y reformula en función de las características sociolingüísticas que presentan dichos alumnos. A estos «se procurará enseñar a leer con alma e inteligencia principalmente libros vascongados de piedad y doctrina». Aquí, el empleo del euskara no se restringe a la comunicación informal de aula, sino que se emplea para el dominio de una habilidad instrumental como la lectura, sin que se extien-

<sup>57</sup> En la escritura de Aya de 27 de noviembre de 1784 se estipula esta condición, así como la que hace referencia al empleo del castellano y al uso del anillo. *Ibidem*, pp. 30-31; sobre el anillo en Aya en página 29. El texto entrecomillado, así como la referencia documental, está recogido de forma más completa por BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, en la nota 56 de la p. 155.

<sup>58</sup> El monolingüismo legal de las disposiciones de la Corona que obligaban a que no se usase otra lengua que la castellana, se convierte en bilingüismo legal en aquellos lugares de los territorios forales que por sus características sociolingüísticas monolingües (euskara) exigen una adecuación o adaptación de la normativa a las exigencias del medio. De tal modo que las escrituras de condiciones del maestro acordadas por las instituciones locales recogen tanto las exigencias legales de la Corona como las exigencias de adaptación a las circunstancias del medio que en este caso se refieren a dar cabida a la enseñanza del euskara

<sup>59</sup> BENITO PASCUAL, Jesús de, *Ibidem*.

da a la escritura. En principio, la propuesta se restringe al desarrollo de la primera habilidad, pero ésta había de hacerse «con alma e inteligencia», es decir, con afectividad y comprensión del texto. Por otra parte, el ejercicio de la lectura obligaba a la utilización de materiales de aula en euskara. Sin embargo, el campo de lectura estaba restringido a un área de conocimiento dominante en el Antiguo Régimen: el saber religioso. Así, la lectura se realizaba en torno a libros en euskara «de piedad y doctrina».

En suma, la escolarización de las zonas monolingües pudo generar situaciones de aula en donde convivieron en algún período escolar tres modelos de enseñanza:

1. modelo de enseñanza monolingüe en castellano para alumnos avanzados,
2. modelo de enseñanza bilingüe para alumnos medios,
3. modelo de enseñanza monolingüe en euskara para alumnos con dificultades para aprender el castellano.

Esta *escolarización bilingüe* e, incluso, monolingüe, se hace «en consideración a que la lengua vulgar de este País es el vascuence» y a que la mayor parte de los niños se destinan a vivir en la labranza de sus caseríos», es decir, que desarrollarán su vida en un marco cultural vasco. Asimismo, el adiestramiento en el dominio de la lectura de libros «de piedad y doctrina» permitía que por medio de esta destreza accedieran al conocimiento religioso dominante que moldeaba la vida cotidiana de la cultura europea occidental de la que formaba parte el espacio cultural vasco. De ahí que el acceso a la cultura religiosa dominante por medio de la lectura de libros religiosos se considerara útil «no sólo (para) sí mismos, sino también (para) sus familias que no saben sino vascuence».

Ese bilingüismo escolar no se restringía a poblaciones rurales como Aya, sino que también se conoció en villas como Villafranca de Ordizia, en donde una de las cláusulas que firmaba el maestro era la de enseñar a los niños a «perfeccionarles en la lengua nativa vascongada»<sup>60</sup>. Los documentos que dan cuenta de esta orientación bilingüe datan de las últimas décadas del siglo XVIII<sup>61</sup>. Pero, sería necesario investigar cuando se dio este paso entre los siglos XVI y XVIII, así como su alcance y expansión. De momento, se puede constatar que hay casos en los que se observa un cambio de actitud y de comportamiento. De una defensa retórica de la lengua vasca realizada por los escritores de los siglos XVI y XVII que defendían su inmemorable antigüedad se ha pasado no sólo a un objetivo institucional regulado en las escrituras de condiciones del maestro, sino también a una práctica escolar fundada en dicha normativa. Cabe suponer que el ambien-

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>61</sup> Este es el caso de Aya. Sin embargo, LAsA, *op. cit.*, no data la escritura de Villafranca que hemos citado. Véanse pp. 27-30-31.

te ilustrado y la existencia de materiales en euskara susceptibles de utilización escolar favorecieron esta nueva realidad.

De todos modos, no parece que el tema de si enseñar a los niños en castellano según las exigencias de las normas de la Corona o si enseñarles a leer y escribir en su lengua nativa escapara a la *polémica* de los ilustrados de la época, tal como se puede leer en los extractos de actas de la Bascongada de 1772. En el momento en que dicha sociedad impulsaba la introducción de la ortografía y la gramática castellana en las escuelas de primeras letras no faltaron voces como la que firmaba con el seudónimo de «el Amigo Alabés» que defendían, citando a determinadas autoridades, que «la primera gramática que se debe enseñar a los niños en la escuela es la de su lengua nativa»(...), «siendo en las Provincias Vascongadas la lengua materna la vascongada y no la castellana». Por el contrario, la opinión de la comisión cuarta de la R.R.B.A.P. estimaba que «aunque la lengua peculiar del País es la bascongada, la de la Nación es la Castellana, y consiguientemente la “nativa” de todos los españoles»<sup>62</sup>.

La enseñanza bilingüe fue en las zonas de habla vasca, probablemente, algo más que un proyecto. Así, el reglamento de la escuela de Aya que data de 1784, pero recogido en un documento de 1807, nos habla que, dentro de la finalidad encomendada a la escuela que es la enseñanza del castellano, la estrategia y los recursos de aprendizaje sean propios de la enseñanza bilingüe. Así «para facilitar al Maestro la enseñanza del castellano formarán un cuaderno en que *por el orden del Alfabeto estén escritos en castellano y vascuence los nombres y verbos más usuales en el trato común, y los de aquellas cosas que son propias del País, puesto primero el vocablo vascongado, y a continuación el castellano*; y habiendo hecho extender los ejemplares necesarios por los discípulos de mejor letra, se servirán luego de un breve vocabulario, el cual deberán los niños encomendar a la memoria señalando un tanto de él para cada semana y asignando un rato o dos para cada día. Cuyo ejercicio parece que podrá disponerse haciendo *que uno o dos más adelantados, y de voz sonora digan primero en voz clara cada vocablo vascongado en su respectivo castellano, y todos los demás lo repitan del mismo modo*; sin que por esto se le prohíba al Maestro otro método que la experiencia de acreditarse más expedito. *Y para la formación de este vocabulario podrá el mismo Maestro valerse de Diccionario del R.P. Larramendi*»<sup>63</sup>.

Este método de lectura y aprendizaje bilingüe tuvo su continuidad a lo largo del siglo XIX. En este siglo se editaron vocabularios y elementos de gramática, como el *Diccionario manual vascongado y castellano* de Luis de Astigarraga (1825), los «*Diálogos vasco-castellanos para las escuelas*

<sup>62</sup> Véase la polémica en BENITO PASCUAL, Jesús de, *op. cit.*, pp. 153-155.

<sup>63</sup> LASA, *op. cit.*, p. 27.

de primeras letras de Guipúzcoa» de Agustín Pascual de Iturriaga (1842)<sup>64</sup>, o el *Diccionario Vasco-castellano* para uso escolar de Juan M.<sup>a</sup> de Egu-ren (1867). Algunas de estas obras tuvieron más de una edición como la Astigarraga, que alcanzó a imprimir 3.000 ejemplares en su tercera edición realizada en 1840. El hecho de que obras como esta fueran repartidas gratuitamente por las escuelas de Guipúzcoa, a raíz de un acuerdo de las Juntas Generales de la Provincia, nos sugiere que el método bilingüe pudo estar bastante extendido o por lo menos gozaba de seguidores del mismo<sup>65</sup>.

Frente a la imposición del anillo y la enseñanza monolingüe en castellano, por una parte, y el aislacionismo propugnado por Larramendi, que defendía que «uno de los medios de conservar el vascuence sería el aislar al pueblo vasco de la comunicación de los castellanos»<sup>66</sup>, por otra, se alzaba la posición de pedagogos como Astigarraga e Iturriaga que defienden la enseñanza bilingüe y la utilización del método intuitivo, partiendo del aprendizaje desde lo conocido (el euskara) al aprendizaje de lo desconocido (el castellano). Este último autor sugiere que frente a la imposición de la lengua castellana se genere otra práctica educativa «que la hermane con la lengua castellana haciendo que se auxilién recíprocamente, y que de enemigas, que eran hasta aquí, se hagan y sean en adelante íntimas amigas y compañeras». Este es el principio rector de su material de aula «Diálogos vasco-castellanos» y de su metodología bilingüe, que debía servir, tanto para el aprendizaje del castellano como para «la conservación de nuestra lengua nativa, para hacerla más generalmente inteligible en todo el país bascongado, y para detener su marcha retrógrada».

La propuesta de aprendizaje de contenidos propuesta por Iturriaga no se queda en el dominio de la lectura en lengua vasca, sino que para él el lenguaje es un vehículo de transmisión de conocimientos más heterogéneos. De ahí que hable de «un compendio de gramática basco-castellana, que estudiarán los jóvenes para instruirse y adiestrarse prácticamente en la declinación y conjugación y construcción de ambas lenguas, y al fin del arte se pondrán la tabla pitagórica, y las cuatro reglas de aritmética en ambas lenguas». Junto a estos conocimientos básicos se añaden otros contenidos culturales de diferentes áreas de conocimiento. Así, sus lecturas recogerían «retazos de la historia natural más acomodados a su edad» y sugería ir «multiplicando sucesivamente los diálogos, y haciéndoles girar

<sup>64</sup> LASA nos dice que ya lo tenía escrito antes de 1830, *op. cit.*, p. 31. Iturriaga estaba familiarizado con los materiales escolares. En 1821 la Diputación de Guipúzcoa le encargó que hiciera una selección de libros de texto; véase *Ibidem*, p. 150.

<sup>65</sup> Los datos de obras, ediciones y número de ejemplares en LASA, *op. cit.*, pp. 27-28, 31, 49-50.

<sup>66</sup> Sobre esta posición de Larramendi véase LASA, *op. cit.*, p. 149.

sobre puntos de agricultura, economía doméstica, etc. y por este medio se lograría que se enriqueciese la lengua, se extendiese la instrucción de los jóvenes y se perfeccionase la enseñanza primaria de nuestras escuelas»<sup>67</sup>.

Los párrafos anteriores nos sugieren que la investigación acerca de la enseñanza bilingüe puede girar en torno a dos aspectos. Por una parte, interesa analizar su alcance jurídico, teórico-pedagógico y social, así como su evolución temporal y su localización y distribución espacial, tal como hemos sugerido anteriormente. Por otra parte, es necesario indagar acerca de la naturaleza de dicha enseñanza, es decir, los objetivos que se plantea, los contenidos disciplinares que abarca y las estrategias de tal enseñanza bilingüe.

Los datos que hemos aportado son fundamentalmente de Guipúzcoa, pero en la zona vascofona de Navarra a comienzos del siglo XIX (1807) también se pedía como condición que el maestro fuera bilingüe, ya que la doctrina cristiana debía de enseñarla en dicha lengua<sup>68</sup>. En Vizcaya, a su vez, Jose Pablo de Ulibarri, tras mantener correspondencia con personas de la vida pública de Vizcaya, así como representantes de Juntas, planteó en Gernika la necesidad de crear escuelas vascas. Ulibarri se quejaba en 1833 de que la propuesta lanzada y acordada en 1829 no se hubiera materializado todavía. La 1.<sup>a</sup> guerra civil carlista (1833-1839) se encargaría de retrasar muchos proyectos y esquilmar las haciendas locales que estaban en la base de la financiación de las escuelas de primeras letras<sup>69</sup>.

En la Vasconia continental, al igual que en la peninsular, el vasco significaba un obstáculo para el aprendizaje de la lectura y de la escritura a

<sup>67</sup> Estas ideas figuran en la «Memoria sobre el decreto de las últimas Juntas Generales de Mondragón relativo a la conservación de la lengua bascongada» (1830) que se atribuye a Iturriaga. Esta memoria se recoge en *Ibidem*; el texto entrecorillado corresponde a las pp. 154, 157, 159.

<sup>68</sup> Esta condición se mantiene en el Valle de Aezkoa (Garayoa) y en el Valle del Roncal (Uztarroz). De todos modos habría que hacer una investigación exhaustiva de las ordenanzas de las escuelas de primeras letras realizadas por los pueblos, villas y ciudades de Navarra entre 1806-1807 que se conservan en el Archivo General de Navarra, a fin de ver el uso amplio o restrictivo que se daba a este requisito. En Uztarroz, por ejemplo, tenía un uso funcional restringido al ámbito religioso: «que la maestra jamás hable en la escuela en idioma basquense, que es el nativo, para que las niñas adquieran más facilidad en leer y entender lo que dicen algunos libros en que dieren sus lecciones. Y solo la doctrina y oraciones se enseñaran en basquense, porque en este idioma se confiesa toda gente mujeril, fuera de alguna que otra... que no entiende la lengua vascongada». IDOATE, Florencio, «La primera enseñanza en Navarra en 1807» en *LASA* y colab., *op. cit.*, pp. 76, 80.

<sup>69</sup> Sería interesante indagar las relaciones entre guerra (economía-sociedad) y educación, es decir las repercusiones de los períodos militares en los diferentes aspectos que contiene el hecho escolar: la financiación de los maestros, el absentismo escolar (de maestros y alumnos), el retraso de planes y proyectos, la ideologización de las cuestiones educativas, etc. Recuérdese que desde finales del siglo XVIII Euskal Herria entra en un ciclo de crisis económico-social y de guerras como la de la convención (1793-1795), la guerra de la independencia (1808-1814), la guerra carlista (1833-39). Añádase a esto los ciclos absolutistas-constitucionalistas y las diferentes concepciones educativas que se ponen en liza.

ojos de la administración de la monarquía en un primer momento y de la república después<sup>70</sup>. De hecho, parece que al igual que en la Vasconía peninsular, existía una enseñanza que hacía un uso funcional diferenciado de las lenguas. En este caso se combinaban el euskera y el francés y el gascón y el francés en los territorios del Adour<sup>71</sup>. No obstante, el uso social del euskara estaba bastante extendido y eso se debía reflejar en las escuelas. Ya en 1718, Joannes ETCHEBERRI de Sara (Laburdi) escribió al Biltzar de Laburdi una carta (*Lau-Urdiko gomendiozko carta edo guthuna* —Bayona—) ofreciendo la publicación de una serie de textos escolares suyos que servirían para impartir la enseñanza de primeras letras en euskara.

No tenemos noticias concretas de la respuesta de dicha institución, pero sí es evidente que las escuelas de la Vasconia continental utilizaron materiales en euskara, hasta el punto que en el siglo XIX, 43 años después de la revolución francesa y, por lo tanto, en el contexto del estado jacobino francés se tienen noticias del uso de textos en euskara. Así en las escuelas del distrito de Bayona, así como en Zuberoa y Baja Navarra, junto con materiales en francés, se empleaban en euskara textos como el catecismo diocesano, la imitación de Cristo, la historia sagrada (Testament berrico historia), liburu espiritualak o los «exercisio spiritualac», así como algún libro de cánticos vascos<sup>72</sup>.

### 2.3.5.3. *El proceso de comunicación monolingüe en la lengua materna*

Por último, la tercera situación es la que se dio en aquellos lugares de enseñanza en donde el proceso de comunicación se desarrollaba íntegramente en la lengua materna, el euskara, dando lugar a la **enseñanza monolingüe**. Parece extraño hoy en día imaginar tal escenario, cuando el estereotipo dominante ha sido el del maestro visto como factor de castellanización, al tiempo que lo vemos ligado al anillo escolar que representa la imagen de la represión del euskara. Las situaciones reales, sin embargo, han sido más heterogéneas. Así, en la Vasconia peninsular decimonónica, hay denuncias en los años 20 que hablan no sólo de maestros sin título<sup>73</sup>, sino también de maestros que regentaban escuelas de barrios, los cuales ignoraban completamente el castellano<sup>74</sup>. En la Vasconia conti-

<sup>70</sup> Ya para el período republicano véase HOURMAT, P., *op. cit.*, p. 105.

<sup>71</sup> Sobre el habla gascona en Vasconia continental *Ibidem*, pp. 104-105. En la zona fronteriza de las Landas «los maestros hablaban en patois a sus alumnos» y es posible que así fuera en la zona del Adour. Véase nota 11 de la p. 105.

<sup>72</sup> *Ibidem*, pp. 122-123.

<sup>73</sup> En la Vasconia continental también había situaciones similares en 1833. Así junto a las noticias de «maestros clandestinos» se conocía en Ahaxe a un maestro llamado Ezpondaburu que ejercía desde hacia 58 años sin preocuparse de ninguna autorización. *Ibidem*, p. 127.

<sup>74</sup> LASA, *op. cit.*, pp. 18-19.



mental en pleno período del estado jacobino francés, 1833, uno de los maestros de Saint-Pee (distrito de Bayona) «no sabía leer ni una palabra en francés y menos aun hablarlo»<sup>75</sup>. En algunos casos la resistencia de los habitantes ante la enseñanza en francés se ejercía mediante el vacío que sufrían algunos maestros que desconocían la lengua nativa. Así en Hasparren las clases del maestro Roquelaure se reducían a dos alumnos «bajo el pretexto de que no sabía el vasco para enseñar este idioma»<sup>76</sup>. En zonas de dominio vascohablante como Zuberoa los casos en que la enseñanza se desarrollaba íntegramente en euskara debieron ser más abundantes. Así, dicho año 1833, el inspector Montlezun planteaba a los maestros suletinos la recomendación de «hablar en francés», salvo en el caso del catecismo vasco. También mandó «prohibir los libros escritos en vasco». Todo ello nos sugiere la extensión de la enseñanza monolingüe en euskara y el amplio uso social del euskara, hasta el punto que el propio inspector tenía dificultades para informarse en ciertos cantones como el de Tardets, donde no encontró «más que cuatro alcaldes capaces de comprender el francés». La realidad era tan adversa a los criterios del inspector que este señalaba: «me he tenido que armar de energía para emprender el feliz comienzo de una situación de progreso». De todos modos, la influencia del inspector llegaba al nivel de la recomendación. Asimismo, mediante la transacción entre las partes, se repartieron los ámbitos de enseñanza en euskara y francés<sup>77</sup>.

No hay apenas datos acerca de la naturaleza de los contenidos de la enseñanza monolingüe en euskara. De la carencia de títulos y de formación académica de los maestros se deduce que los contenidos de enseñanza debían ser bastante rudimentarios. Del maestro de Saint Pee, los informes de la inspección recogidos en la encuesta de 1833 dicen que su enseñanza se limitaba «a la instrucción religiosa y una mala lectura en idioma vasco». La restricción de los contenidos escolares a estos dos ámbitos era un hecho habitual en la enseñanza primaria del Antiguo Régimen. La mayor o menor formación del maestro hacía que la amplitud de los contenidos de enseñanza variaran de un lugar a otro y de un período a otro, ya que cada maestro daba su impronta formativa al proceso de enseñanza<sup>78</sup>.

El modelo de enseñanza monolingüe en euskara está carente de investigación. Los datos apuntados son de las primeras décadas del siglo XIX y nos pueden retrotraer a finales del siglo XVIII, pero nada sabemos de sus orígenes, de su evolución, de su naturaleza y de su alcance. Este tipo de

---

<sup>75</sup> HOURMAT, P., *op. cit.*, p. 121.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 126.

<sup>77</sup> HOURMAT, P., *op. cit.*, pp. 105, 128.

<sup>78</sup> El dato referente al maestro de Senpere, así como la diversidad y la variación de los niveles de enseñanza de un pueblo a otro véase en *Ibidem*, pp. 121-122.

enseñanza se liga probablemente con los auzo-maisus o maestros de barriada, figura que ha perdurado hasta el siglo xx. Por otra parte, hay que analizar de qué modo la evolución sociolingüística del país ha incidido en dicho modelo orientándolo hacia la enseñanza bilingüe o si no lo ha hecho. En el caso del primer supuesto hay que precisar la línea de continuidad entre el modelo aquí apuntado y las escuelas de barriada creadas primero en Vizcaya y después Guipúzcoa en la década de los años 20 y 30 del presente siglo<sup>79</sup>.

Con esta aproximación a la enseñanza primaria en el Antiguo Régimen hemos querido presentar lo que puede considerarse la arqueología de una enseñanza primaria sin edificio escolar estable, sin un oficio docente perfilado, sin un curriculum estandarizado, con carencias de recursos materiales, etc. Sin embargo quedan en esta etapa educativa como en las siguientes muchas interrogantes y cuestiones a dilucidar. Las tipologías que hemos esbozado y las hipótesis y situaciones paradójicas planteadas pretenden en alguna medida ampliar el horizonte de discusión de la comunidad educativa y científica.

## Bibliografía

- AGIRREAZKUENAGA, Joseba, «Educación, Sanidad y Ciencias Sociales» en *Bizkaia 1789-1814*, Diputación Foral de Bizkaia, 1989.
- ARETA ARMENTIA, Luis M.<sup>º</sup>; BENITO PASCUAL, Jesús de, *Las ideas pedagógicas de los Ilustrados vascos*, Eusko Jaurlaritza, Vitoria, 1990.
- ARPAL, J.; ASUA, B.; DAVILA, P., *Educación y Sociedad en el País Vasco*, Txertoa, S.S., 1982.
- ARRIEN, Gregorio, «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939 (Su traspaso al Estado y deterioro de enseñanza)» *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 3, oct. dic., 1986.
- AZPIAZU, José Antonio, «Las escuelas en el País Vasco a principios de la Edad Moderna. El interés por la enseñanza por parte de instituciones y particulares» en *Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía*, 27, IV Jornadas de Estudios de Estudios Históricos locales: Formas de transmisión social de la cultura» (1995), Donostia, 1998, 147-164.

<sup>79</sup> Sobre las escuelas de barriada en Vizcaya véase ARRIEN, Gregorio, «Educación y escuelas de barriada de Vizcaya, 1937-1939 (Su traspaso al Estado y deterioro de enseñanza)» *Revista Internacional de Estudios Vascos*, 3, oct. dic., 1986. Sobre la continuidad de estas escuelas durante el franquismo véase CALVO VICENTE, Cándida, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo» en *Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía*, 27, IV Jornadas de Estudios de Estudios Históricos Locales: Formas de transmisión social de la cultura» (1995), Donostia, 1998, pp. 165-176.

- CALVO VICENTE, Cándida, «La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo», en *Vasconia. Cuadernos de Historia-Geografía*, 27, IV Jornadas de Estudios de Estudios Históricos locales: Formas de transmisión social de la cultura» (1995), Donostia, 1998.
- DAVILA, Pauli; RODRIGUEZ, Adolfo; ARPAL, Jesús, *Guía temática y bibliográfica para la investigación de historia de la educación en el País Vasco*, C.A.M.S.S., 1986.
- FLORISTAN, Alfredo, «La crisis del Reino» en *Historia ilustrada de Navarra. 2. Edades Moderna y Contemporánea*, Ed. Diario de Navarra, Pamplona, 1993.
- HOURMAT, P., «La enseñanza primaria en el País Vasco (Laburdi, Baja Navarra y Zuberoa)», en LASA y colab., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, Auñamendi, S.S., 1968.
- IDOATE, Florencio, «La primera enseñanza en Navarra en 1807» en LASA y colab., *op. cit.*
- LANDAZURI, «Humanidad y primeras letras en Álava, el número de maestros que se emplean en su enseñanza, y el salario con que les contribuyen las dotaciones y pueblos» recogido en LASA, J.I., *Sobre la enseñanza primaria...*, pp. 83-90.
- LASA, José Ignacio y colab., *Sobre la enseñanza primaria en el País Vasco*, Auñamendi, S.S., 1968.
- MÚGICA, Serapio, «Geografía política (de Guipúzcoa)», en *Geografía General del País Vasco-Navarro. Provincia de Guipúzcoa*, dirigida por Francisco Carreras Candi, Edit. Alberto Martín, Barcelona, s.a.
- REBOREDO, Daniel, *Escuelas y Maestros en Álava*, Txertoa, S.S, 1992.

